

Édith Boutin

**IDÉAUX DE L'ÉDUCATION MODERNE ET PROGRÈS DE L'HUMANITÉ.
Étude comparative des philosophies de Rousseau et Condorcet**

Mémoire présenté

À la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
Dans le cadre du programme de maîtrise en sociologie
pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.)

FACULTÉ DES SCIENCES SOCIALES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2009

RÉSUMÉ

Dans le contexte d'une remise en question de la mission des institutions publiques d'enseignement, il y a lieu de se poser à nouveau les grandes questions touchant les finalités de l'éducation. À cette fin, nous jugeons primordial de nous intéresser à la justification du projet d'école moderne qui est actuellement remis en cause. Dans le présent mémoire, nous nous proposons d'approfondir deux philosophies qui ont profondément marqué les différentes doctrines modernes de l'éducation. Nous aborderons d'abord la philosophie de Jean-Jacques Rousseau. Sa conception de l'idéal éducatif peut être qualifiée d'éthique et elle tire sa substance d'une anthropologie sous-jacente dont nous allons récapituler les principaux moments. Dans un second temps, nous nous tournerons vers la philosophie du marquis de Condorcet, qui développe, quant à elle une conception plutôt politique de l'instruction, faisant fond sur une définition « républicaine » de la destinée humaine. Nous verrons que même si ces deux auteurs partagent une réflexion qui pose la Raison comme principe supérieur permettant de juger de la validité de tout acte éducatif, des différences sensibles dans leur interprétation de ce principe ont mené à des conceptions de l'éducation contrastées, voire opposées. Pourtant, ces deux conceptions représentent ensemble les deux pôles de l'horizon de la pratique éducative moderne, horizon dans lequel peut être contextualisée la crise actuelle de l'éducation, mais aussi dans lequel peuvent aussi être retrouvées les ressources pour une rénovation de l'idéal et des pratiques contemporaines d'éducation. C'est au travail de clarification de ces fins dernières que ce mémoire aimerait contribuer.

REMERCIEMENTS

Nous tenons tout d'abord à remercier notre directeur de recherche, le professeur Gilles Gagné, sans le concours duquel les thèses développées dans cette étude n'auraient pu être si rigoureusement confrontées avec les philosophies de Jean-Jacques Rousseau et du Marquis de Condorcet. La richesse de son expérience et de ses enseignements partagés patiemment ainsi que la faculté à renouveler sans cesse l'intérêt pour la dialectique dans l'étude de l'évolution des sociétés a légué le rythme sociologique nécessaire à ce mémoire dont les bases étaient a priori philosophiques.

Nous voulons aussi remercier François L'Italien, fidèle compagnon de route qui, par ses propositions de lectures, a constitué plus qu'il n'en croit une source d'inspiration inédite nous ayant permis d'ouvrir la porte d'un nouveau chemin pavant la voie de la connaissance. Nous sommes plein de gratitude envers sa générosité pour la réflexion et reconnaissons la grande pertinence de ses remarques à propos de certaines thèses ici défendues. Ce travail est le fruit d'une grande complicité et se présente en mémoire de nos discussions qui demeureront éternelles.

Nous tenons de plus à souligner l'ardu travail de nos correcteurs, les professeurs Olivier Clain et Alain Massot, lesquels, bien que n'ayant qu'un regard extérieur face à ce travail ont pourtant saisi finement l'esprit de notre démarche de recherche. Leurs encouragements ainsi que leur appui intellectuel sont indéniables. Nous ne pouvons garder dans l'ombre ceux qui ont fait lumière sur ces écrits tout au long de leur rédaction.

Enfin, que soient remerciés aussi ces autres collègues, compagnes et compagnons de route qui, au gré des échanges nous ont permis d'explorer davantage le monde en facilitant le parcours des «sentiers inconnus» de la libre pensée pouvant engendrer la libre action. Nous nous en remettons à la grâce de la fraternité permettant d'unir l'expérience à la réflexion afin de continuer de découvrir les beautés de la conscience humaine.

Mais n'oublions surtout pas, Rousseau et Condorcet, ceux dont les pensées encore vivantes ont su habiter et guider mon esprit. Merci à cette extraordinaire possibilité de lier l'universel au particulier. Merci la vie !

« C'est un grand et beau spectacle de voir l'homme sortir en quelque manière du néant par ses propres efforts ; dissiper, par les lumières de sa raison, les ténèbres dans lesquelles la nature l'avait enveloppé ; s'élever au-dessus de soi-même ; s'élancer par l'esprit jusque dans les régions célestes ; parcourir à pas de géant ainsi que le Soleil la vaste étendue de l'Univers ; et, ce qui est encore plus grand et plus difficile, rentrer en soi pour y étudier l'homme et connaître sa nature, ses devoirs et sa fin ».

- Jean-Jacques Rousseau
Première partie du *Premier Discours* (1750)

TABLE DES MATIÈRES

Résumé.....	ii
Remerciements.....	iii
Table des matières.....	iv
Introduction.....	1
Première partie : La philosophie de l'éducation chez Rousseau.....	23
Chapitre I : De la visée de l'universel à la richesse du particulier.....	24
1. Théorie philosophique du progrès et genèse des sujets « naturel », « social » et « civil ».....	27
1.1 Anthropogenèse : développement de l'humain en tant qu'espèce.....	27
1.2 Psychogenèse : développement de l'homme en tant qu'individu.....	55
1.3 Conception romantique du Progrès des Lumières.....	63
Chapitre II : Théorie philosophique de l'éducation et genèse du sujet « éthique ».....	73
2.1 Éducation à la liberté.....	74
2.2 Éducation naturelle.....	75
2.3 Éducation privée.....	82
2.4 Éducation négative.....	85
2.5 Éducation positive.....	88
Chapitre III : Théorie philosophique de la société et genèse du sujet « politique ».....	92
3.1 Contrat social et naissance du citoyen.....	93

Chapitre IV : Le « retour » à l'homme en vue de la liberté.....	97
Deuxième partie : Dialectique condorcétienne de l'instruction : articulation entre raison et liberté.....	107
Chapitre V : Théorie du progrès logique et genèse du sujet rationnel.....	108
5.1 Conception rationaliste du progrès et naissance de l'homme éclairé.....	108
5.2 Conception épistémologique du savoir.....	110
Chapitre VI Théorie du progrès politique et genèse du sujet juridique.....	112
6.1 Conception de la république.....	112
6.2 Naissance du citoyen.....	116
6.3 Conception juridique du savoir.....	117
Chapitre VII Théorie de l'Instruction publique de Condorcet.....	119
7.1 Conception juridico-épistémologique de l'instruction.....	122
7.2 Instruction publique.....	122
7.3 Instruction élémentaire.....	127
Chapitre VIII : Théorie philosophique des progrès de l'Esprit humain.....	139
Chapitre IX : La projection de la liberté dans le citoyen.....	144
Chapitre X : Rousseau et Condorcet. Ou là où la synthèse des raisons pourrait mener : la liberté.....	148
Conclusion.....	156
Bibliographie.....	165

INTRODUCTION

Nous avons débuté nos études universitaires par un baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire à la Faculté des sciences de l'éducation juste au moment où le gouvernement instaurait la nouvelle réforme de l'éducation dans les écoles, laquelle réforme avait ses répercussions sur le programme de la formation des maîtres à l'université qui à son tour était appelée à se réformer. C'est alors que nous entamions une réflexion sur les finalités de l'école, de cette école qui nous apparaissait à nouveau écartelée par la mise au rancart de sa normativité propre. Nous sommes venu à la sociologie pour comprendre cette crise frappant l'école.

À voir les constants changements dans le milieu de l'éducation au Québec depuis les *États généraux* de 1996, il semble clair que le gouvernement cherche, vaille que vaille, une nouvelle identité à l'école. Après avoir laissé de côté de façon soudaine l'« école traditionnelle », le Québec, au courant des années soixante, s'est tourné vers des techniques modernisées d'éducation, et depuis, son école n'a cessé de se réformer. Le programme du *Renouveau pédagogique*, dernier épisode en date de ce processus de réforme permanente, donne lieu à des appréciations diverses et contradictoires, qui expriment assez bien finalement, l'état de crise dans lequel est plongée l'éducation au Québec. Plusieurs penseurs contemporains associent cette crise à un oubli du sens des institutions, ainsi qu'à une crise des fondements idéologiques de la société, tandis que d'autres imputent principalement les problèmes engendrés par cette situation à des causes plutôt « techniques », comme en font foi ces appels répétés au refinancement du « système scolaire » québécois. Malgré le fait que cette seconde position ne soit pas totalement fautive, nous ferons nôtre la première position qui appelle une lecture plus large et approfondie de la réalité.

On dit le plus souvent que l'école d'aujourd'hui doit être « ouverte » sur son milieu pensant ainsi que cela va de pair avec sa mission fondamentale. Or, lorsque l'on s'interroge sur les fondements idéologiques et institutionnels de l'école moderne, on s'aperçoit que le projet de l'école républicaine est plutôt situé à l'inverse : l'école moderne, est fondée sur un principe de fermeture, une clôture institutionnelle qui se dresse autour d'un savoir et qui garantit ainsi sa transmission. C'est avec Condorcet, selon nous, que l'on peut retourner aux principes fondateurs de l'école moderne et que l'on peut comprendre la portée de l'institution scolaire en tant qu'elle protège la « haute culture ». Condorcet était non seulement un théoricien de la république mais aussi un

législateur. Il est celui qui a jeté les bases de l'école républicaine, de cette école instituée par l'État : on le nomma le père de l'instruction publique.

L'ébranlement des fondements de l'éducation moderne ne se ressent pas que sur le plan institutionnel, car au processus de décloisonnement de l'école correspond un règne sans partage du paradigme constructiviste, ce concept d'« auto-construction du savoir » prétendant placer l'élève au « centre de son apprentissage ». Dans les milieux de l'éducation, il est courant de dire de Jean-Jacques Rousseau qu'il est le père du constructivisme. À prime abord, cela pourrait s'avérer juste. Après tout, Jean-Jacques Rousseau ne met-il pas l'enfant au cœur de la pédagogie ? Cependant, ce lieu commun ne dit pas que tout constructivisme repose sur une anthropologie spécifiant sa finalité. Or, l'anthropologie sur le fond de laquelle l'œuvre de Rousseau se développe est radicalement étrangère à l'anthropologie contemporaine. Au terme de ce mémoire, nous serons en mesure de vérifier cette affirmation puisqu'il y a eu, depuis ce temps, déplacement des pôles idéologiques au sein du paradigme constructiviste. En effet, le constructivisme d'aujourd'hui, loin d'être basé sur une anthropologie de la liberté comme le souhaitait Rousseau, loin d'être nourri d'une conception de l'homme convoquant l'histoire de la nature et celle de l'esprit, repose bien plutôt sur une anthropologie à caractère fonctionnel et pragmatique, où l'être de l'homme est d'abord pensé sur le modèle des opérations qu'il « construit », module ou relaie. L'accent est mis aujourd'hui sur la communication, les informations, les opérations, les compétences, les objectifs, les stratégies, la gestion, la résolution de problèmes. En un mot, la valorisation démesurée des moyens et la pauvreté de la réflexion sur les fins dernières de l'éducation est le signe le plus évident qu'une transformation majeure est en cours sous l'égide de ce « constructivisme ».

Rousseau disait que l'éducation devait se « construire » en respectant le rythme du développement naturel de l'enfant et non, comme cela semble être le cas dans la variante actuelle du constructivisme, selon les contingences de l'environnement. Cette dernière conception requiert de l'enfant le développement de compétences pouvant actualiser chez lui une flexibilité comparable à celle du développement des machines. Or, c'est précisément contre cela que Rousseau nous mettait en garde ! Cette idée de la pédagogie nouvelle selon laquelle il faudrait placer l'élève au « centre de son apprentissage », seul s'il le faut, est une idéologie qui rend obsolète l'idée d'un modèle structuré de transmission. Dans cette ouverture « prématurée » sur le monde, comme le dirait Rousseau, les mécanismes d'apprentissage coupent l'individu en formation des

conditions de son autonomie effective, celle que visait jadis l'école moderne. Que vise-t-elle ? L'autonomie de la Raison en vue de la liberté humaine ou bien la valorisation d'une raison instrumentale au service de processus opérationnels ? À l'école, ce qu'il faut maintenant apprendre, c'est qu'apprendre à être opérationnel. Pourquoi donc savoir, ou plutôt viser des savoirs précis, s'il y a déjà trop de savoirs en circulation, nous dit-on ? Qui doit déterminer ce qu'il convient de savoir ? Nul autre que l'élève, selon cette façon de penser, n'est mieux placé pour décider de son avenir à partir de ses intérêts particuliers¹.

Dans son esprit « d'ouverture », le nouveau programme vise à donner à l'enfant la possibilité d'apprendre par lui-même, en le mettant en contact avec diverses techniques d'apprentissage, et ce, au détriment de la traditionnelle relation ternaire *maître-savoir-élève*. Ainsi, la figure du maître, autrefois chargé d'une « mission » de transmission des savoirs visant la formation de la faculté de juger, se transforme en un simple rouage participant d'une technicisation de l'enseignement, laquelle ne vise plus cette fois que la manipulation de processus d'apprentissage adaptables en tout temps. Ici, il n'est même plus tant question de méthode que de technique. Selon cette école, le jugement découlera naturellement de la technique « cognitive » ou « affective » adoptée. Nous touchons à une préoccupation qui nous suivra tout au long de cette étude : dans l'éducation moderne, quelles étaient les conditions éthiques et politiques de la formation du jugement des « élèves » ? Il semble opportun de revenir sur les fondements et les finalités mêmes de l'école en soulevant les sous-questions suivantes : quels sont les fondements socio-philosophiques de l'école, du savoir et du maître dans la modernité ? Quel était le sens que l'on attribuait à l'éducation et à l'école moderne et en quoi ce sens pourrait-il être réinterprété afin de guider notre réflexion quant à l'école aujourd'hui ?

¹ Plusieurs travaux sur la « nouvelle » école ont été publiés ces dernières années et sur cette base de lecture, nous avons convenu du fait suivant : l'impression d'éparpillement de l'école ne semble pas parvenir à s'estomper devant les efforts de redressement entrepris par différents acteurs de la société. Bref, une école « multiforme » voit le jour et l'analyse que l'on tente d'en faire, laquelle se limite trop souvent à un regard sans recul porté directement sur la réalité, est elle aussi multiforme. Face à cela, nous proposons de faire l'exercice de cette mise à distance en allant puiser aux sources mêmes ayant nourri l'idée de l'école moderne dans le milieu des années 1700, ce siècle des Lumières ayant touché son apogée avec la Révolution française. Cette dernière a donné naissance à une forme démocratique de la république et, de ce fait, à l'idée d'une école pouvant répondre au nouvel idéal démocratique. Ce qui s'y est joué a retenti sur les institutions scolaires et sur les idéaux fondant l'éducation républicaine française de laquelle nous sommes le plus proches au Québec.

Nous étudierons, dans le présent mémoire, deux conceptions philosophiques du progrès de l'humanité, desquelles découlent des finalités propres quant à l'avenir de l'humain. Nous pensons qu'il importe de circonscrire, d'abord et avant tout, la signification de ces conceptions puisque ce sont chacune d'elles qui fondent les idéaux d'éducation des deux auteurs que nous étudierons, soit Jean-Jacques Rousseau et Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, dit le Marquis de Condorcet. Ainsi, nous nous familiariserons d'abord avec leurs concepts de *nature* et de *culture*, et ce faisant, avec ceux d'*homme* et de *citoyen* afin de mieux saisir leur conception singulière, soit respectivement celle de l'*éducation* et de l'*instruction*.

Les philosophies des Lumières prennent place à une époque historique qui correspond *grosso modo* à la grande période révolutionnaire qu'a traversé l'Europe du dix-huitième siècle, moment où le monde moderne prend conscience de son « principe » et se saisit de son histoire. L'homme se dégage peu à peu des figures d'« autorité » que représentent les dieux et les traditions pour se tourner vers lui-même, vers quelque chose le définissant désormais de l'intérieur, soit la Raison : « L'avènement des Lumières, disait Kant, marque la fin du rôle de la nature en tant que moteur exclusif du progrès. Les Lumières ont été rendues possibles par la ruse de la nature, elles ont rendu à leur tour possible le passage de la nature à la liberté »². La métaphore des « Lumières » a été choisie pour représenter l'image de cette libération³. Condorcet exprimait celle-ci de la façon suivante : « L'esprit humain ne fut pas libre encore, mais il sut qu'il était formé pour l'être »⁴. C'est alors que l'homme se mit à questionner ce qui n'était pas permis de questionner auparavant, « *Sapere Aude!* - Ose savoir!» disait encore Kant. Une transformation radicale de l'homme était en marche : un nouvel esprit naissait en lui, la critique de celui-ci n'admettant que ce que la raison jugeait comme vrai. C'est à ce moment qu'apparaît la pensée du XVIIIe siècle, pensée consciente d'elle-même constituant un nouveau « pouvoir », les hommes étant désormais considérés comme des

² Kant, Emmanuel, *Idée d'une histoire universelle au point de vue cosmopolitique et Réponse à la question : « Qu'est-ce que les Lumières »*, Paris, Nathan, édition commentée par Baraquin Noëlla et Lafitte, 1994, p.4.

³ En Europe, le mouvement des Lumières est traversé par les particularités des pays où il se développe, mais il est toujours fondé sur cette même idée de « lumière » éclairant la réalité : *Illuminismo*, *Ilustración*, *Enlightenment*, *Lumières françaises* et *Aufklärung*. Cette dernière appellation correspond aux Lumières allemandes caractérisées par un rationalisme faisant référence à une raison dite pratique, du fait qu'elle guide l'homme de l'intérieur dans ses actions morales. Elle cherche à se distinguer du rationalisme français triomphant usant de la rationalité théorique pour juger toute réalité malgré les limites qu'on lui découvre dans la pratique. Les Lumières allemandes, contrairement à leurs voisins, gardent liées ensemble religion et philosophie.

⁴ Condorcet, Marquis de, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Huitième époque, Paris, Garnier-Flammarion, 1988, pp. 211-212.

êtres raisonnables qui avaient une « raison autonome, apte à penser par elle-même et à prendre en charge son propre destin »⁵. Pour nous, la modernité trouve son expression privilégiée dans cette période historique des Lumières.

Le siècle des Lumières a vu apparaître en Occident deux grandes perspectives théoriques d'ensemble sur le monde et sur le sujet qui se sont, à bien des égards, complétées en exprimant des tendances de fond du monde moderne. Ces deux perspectives, soit le romantisme et le rationalisme français ont trouvé respectivement en Rousseau et Condorcet deux figures philosophiques qui ont profondément marqué leur époque. En nous intéressant à ces deux philosophes, nous avons rapidement réalisé que nous assistions à des interprétations distinctes mais complémentaires de l'histoire de l'humanité. Partant de présupposés différents, ils élaborent une réflexion sur l'humanité qui se positionne différemment par rapport à trois grandes questions soulevées dans les divers écrits que nous analyserons. Ces questions concernent l'origine de l'homme, sa finalité et les moyens pour lui de la réaliser. Elles constituent l'assise de la question principale du présent mémoire qui est la suivante : *quels sont les idéaux d'éducation qui ressortent des philosophies de Rousseau et de Condorcet et quelles sont les conceptions sous-jacentes de l'origine et de la finalité de l'homme qui les supportent ?* C'est donc dire que pour bien comprendre la réflexion de ces auteurs sur l'éducation, nous aurons à faire un détour par leur anthropologie « normative », c'est-à-dire leur conception de la nature et de la destination de l'être humain. Nous verrons, que conformément au point de vue moderne qui est le leur, les idéaux de l'éducation et le « progrès » de l'humanité s'articulent à partir d'une réflexion sur la liberté et d'une critique de la domination.

La première partie du mémoire sera consacrée à l'étude de Rousseau. Nous nous pencherons sur l'anthropologie philosophique de Jean-Jacques Rousseau pour arriver à comprendre d'une part sa définition du concept de progrès de l'humanité, et d'autre part, le concept d'éducation venant s'y articuler. La conception de l'éducation chez Rousseau s'ancre dans une anthropogenèse de l'homme et une psychogenèse de l'individu où les développements de l'espèce et du genre se font parallèlement. L'homme de Rousseau est d'abord un homme « naturel » et il y a danger, selon lui, que la culture le dévie de ce « destin ». Les deux institutions s'opposant à la nature, nous dit Rousseau, sont le droit de propriété, introduisant une rupture dans l'appartenance

⁵ Kant, Emmanuel, *Idée d'une histoire universelle...*, op. cit., p. 4.

immédiate de l'homme à la terre et à la communauté, et une raison formalisée, *galiléenne* dira le philosophe Michel Henry⁶, laissant derrière elle les aspects plus substantiels de l'humanité. Il sera important tout au long de notre lecture de ne pas négliger la proposition principale de Rousseau que nous pourrions être portés à oublier dans les nombreux méandres de son écriture romanesque : les sphères éthique et politique sont indissociables à ses yeux. Cependant, constatant le vide politique par le fait du peu de confiance que le peuple attribue à cette époque à son propre gouvernement, et notant du même coup la présence de tant d'inégalités entre les citoyens, Rousseau en vient à envisager la possibilité de concevoir en deux temps différents, tout en les gardant unis en termes de principes, l'éducation de l'homme et la formation du citoyen. Il se trouve face à un problème et se pose alors les questions suivantes : comment peut-on élever librement un homme vers sa liberté dans une société d'inégalités et, en même temps, comment changer cette société sans hommes libres ? Il est pris au sein d'un cercle vicieux, duquel surgiront subséquemment deux de ses grandes œuvres qui furent publiées en la même année de 1762 : l'une, l'*Émile*, au penchant plus éthique, et l'autre, politique, le *Contrat social*. Nous montrerons, comme le dit Michel Fabre, que « le contrat éducatif constitue le pendant du contrat social »⁷. Rousseau offre en fait deux types de « remèdes » complémentaires, se présentant dans l'ordre historique de la vie de l'individu, l'un étant d'abord individuel et l'autre, collectif, au *péché social* de la culture. Il justifiera un tel échafaudage en affirmant ceci : « Il faut étudier la société par les hommes, et les hommes par la société »⁸. L'*Émile*, comme le décrit si justement Vargas est une « anthropologie de l'individu politique » dont la visée éducative est de « (...) construire une nouvelle société au sein du développement d'un homme »⁹ ou si on préfère, construire une société à partir du sain développement de l'homme. Comme le dira qu'un peu plus tard l'Allemand Humboldt, il ne faut pas perdre l'homme dans le citoyen; alors commençons donc par cet homme pour s'assurer de ne point l'oublier. Autrement dit, le citoyen n'étant pas selon cette conception qu'un être politique, nourrissons-en d'abord les racines éthiques. Attardons-nous à la réalité de l'être dans son enracinement avant de penser l'élever vers un idéal dont il puisse par la suite, par la réalisation de ces conditions primordiales,

⁶ Henry, Michel, *Incarnation. Une philosophie de la chair*, Paris, Seuil, 2000.

⁷ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette, 1999, p. 52.

⁸ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p. 24.

⁹ *Ibid.*, p. 28.

effectivement se rapprocher. Un dicton populaire disait qu'à force de ne pas savoir où aller, on va ailleurs. Et bien pour aller là, là où nous attend la liberté comme finalité, Rousseau tente un chemin que nous tenterons à notre tour de suivre ensemble afin d'en comprendre les délimitations.

La deuxième partie du mémoire portera sur les bases d'une conception « classique » du progrès prétendant lui aussi à sa façon mener à la liberté humaine. On s'attardera à décrire cette dialectique toute particulière qu'on trouve chez Condorcet entre République et Instruction. Quoiqu'il conçoive l'homme comme un être « culturel », cette conception pouvant valoir comme réponse générale offerte à Rousseau, Condorcet croit à son tour que certaines formes de la culture peuvent compromettre le développement de l'être humain. Ici, la contradiction se situe entre la « culture première »¹⁰ dans laquelle vit l'homme de peu d'éducation et la culture seconde vouée à le hisser à la hauteur de son idéal par le biais, cette fois, de l'instruction. Il montrera comment la République peut participer de la constitution même de l'homme et du citoyen, comment l'humain, par cette formation, pourra participer au fonctionnement de cette République qui lui donne accès à la liberté civile. Contrairement à la conception plus linéaire de Rousseau dans laquelle les formations de l'homme et du citoyen se réalisent en deux moments séparés, la conception de Condorcet, plus circulaire, entrevoit la possibilité d'une formation disons synchronique de l'*homme-citoyen* ne pouvant se réaliser cette fois que dans le mouvement propre à la dialectique. Il faut favoriser selon lui le dialogue, voir le va-et-vient entre celui que l'on forme et ce pourquoi précisément on le forme, entre le réel et l'idéal, entre cet embryon de la société (et de la liberté bien sûr) et la société elle-même, entre l'homme et le citoyen. Et nous verrons comment, pour atteindre cette fin, l'école doit selon Condorcet renoncer à « l'éducation intégrale » de l'enfant et donc aussi à l'idéal de Rousseau. D'entrée de jeu, nous observons une nette divergence sur le plan de la nature de l'objet respectif de chacun des philosophes. Chez Rousseau, il est question d'une éducation d'ancien régime faite de préceptes et de précepteurs prenant place au sein d'une institution de droit privé, tandis que chez Condorcet il s'agit d'une instruction dépendant quant à elle d'une institution de droit public. La première s'adresse à l'enfant et la seconde à l'élève.

¹⁰ Dumont, Fernand, *Le lieu de l'homme*, Montréal, HMH, 1968.

De plus, nous serions déjà tenté, tout comme Catherine Kintzler, de voir en Rousseau celui qui, bien que jonglant avec les paradoxes en établissant ainsi une dialectique propre, se positionne sur une ligne s'apparentant plus à celle de la *progression* romantique qu'à celle du *progrès* rationnel. C'est un penseur du *processus*. Sa dialectique ne serait qu'un moyen, qu'une façon d'articuler une réalité totalisante, c'est-à-dire une réalité contenant en elle-même toutes les composantes de son passé, celles du présent et celles à venir. Et de voir en Condorcet, dans sa conception du progrès en particulier, un grand dialecticien. Ainsi, pour le premier, le développement de l'humanité consisterait plus en un emboîtement historique et pour le second, en une échelle historique. Nous verrons comment pour Rousseau l'éducation est histoire d'un enchâssement de plusieurs parties s'unissant dans un tout et comment pour Condorcet l'instruction est histoire, quant à elle, d'un enchaînement ordonné d'événements se succédant et donnant en bout de ligne aussi un tout, mais départi de ses parties en ce qu'il en a gardé certes l'héritage par leurs traces et non pas leur totalité à chacune. Nous développerons davantage ce type de comparaison dans la conclusion de notre étude. Il s'agira d'une brève synthèse que nous réaliserons à partir des théories présentées par Rousseau et Condorcet. Nous les relirons sous l'angle du paradoxe de la liberté, auquel tous deux ont été confrontés, soit celui de la venue de la culture. Au nom de la liberté acceptée, y a-t-il domination acceptable ? La nature pousse l'homme de culture à sa liberté telle une nécessité, mais pourra-t-il faire fi de toute domination dans son évolution ou devra-t-il réfléchir et faire le choix de son joug ? Selon les deux auteurs étudiés, ce sera probablement que par ce choix, cette limite qu'il pourra penser se rapprocher de la liberté. Ainsi, c'est peut-être ce dialogue de la raison avec elle-même, avec la transcendance, qui pourra à lui seul régler le paradoxe de cette liberté.

Avant de nous engager dans l'analyse serrée de ces deux auteurs, il nous faut revenir sur la question centrale qui est la nôtre, à savoir l'idée moderne d'éducation. Avec Michel Freitag, nous pensons que l'idée moderne d'éducation est d'abord et avant tout l'expression d'un idéal de civilisation et d'une tension entre le monde idéal de la raison et le monde empirique de la factualité. Arrêtons-nous à cette « tension » qui nous paraît en fait porteuse de tout « projet éducatif ».

Dégagée de la référence au divin, cette transcendance extérieure à l'individu uniquement accessible par la foi, la modernité fait référence à quelque chose qui dépasse la réalité, ou l'état de fait, en postulant l'existence d'une nécessité universelle,

d'une Loi, qui serait inscrite au cœur même de ce qui fait qu'un individu est un individu : la raison. La modernité réfère ainsi à « l'idéalité » de la raison. Ainsi la médiation, la structure qui donne sens aux actions des individus interagissant au sein de la société, est caractérisée par la tension coexistant entre ce que Freitag appelle l'empirie des faits établis et l'idéalité permise par cette raison, ou encore, entre « l'être » et le « devoir être ». L'idéalité peut porter une nouvelle signification à chaque nouvelle époque, mais elle conserve son statut d'idéalité, d'altérité par rapport à ce qui est. Selon la modernité elle-même, cette tension n'est donc pas propre à la modernité mais prend plutôt des visages différents. Chaque tension est symbolisée, représentée, selon ce qui se présente dans le réel et l'idéal propre à chaque époque. À ce sujet, Freitag fait un lien intéressant entre l'altérité et une forme d'aliénation dite non réifiante ou plutôt structurante tel que l'exprime Hegel en suggérant de concevoir l'altérité comme un emprunt que les individus font à l'imaginaire collectif : « (...) la positivité inhérente à l'origine propre de cet emprunt est « laissée derrière »¹, dans son altérité irréductible, et qu'elle échappe en cela à toute réincarnation purement positive, à toute fusion dans l'empirie actuelle immédiate; on n'en retient alors que sa valeur d'idéalité et son caractère transcendantal immanents, qui se manifestent concrètement sous la forme d'une tension interne au cœur de la vie pratique et symbolique »².

Pour Freitag, cette tension entre ce que l'on est et ce que l'on tend à être « pour devenir plus réellement et plus intensément soi-même »³ s'apparente à l'idéal éducatif allemand de la *Bildung*. Il définit l'éducation comme étant une culture de la tension. Culture hautement responsable du maintien de la distance nécessaire entre individu et société entendue comme « entité ontologiquement distincte des individus qui la composent (...) », (...) son mode d'existence (étant) de l'ordre de l'idéalité normative »⁴ à laquelle se réfèrera l'individu. Cette dernière conception n'est pas étrangère, cette fois, à l'idéal éducatif moderne français de l'instruction publique de Condorcet. L'idée de tension sous-entend l'idée d'une possibilité, d'un projet. Dans le cas d'un projet d'humanité, elle revient à dire que ce que nous sommes dans les faits n'est pas ce que nous sommes vraiment, mais ce que nous voulons être, c'est-à-dire notre manière d'être humain. Cela s'applique aux autres formes de projets que Freitag distingue et que nous

¹ Freitag, Michel, « Contre l'aliénation totale », dans : *L'essor de nos vies*, Montréal, Lanctôt Éditeur et Société, 2000, p. 105.

² *Ibidem*.

³ *Ibid.*, p. 106

⁴ Freitag, Michel, *L'oubli de la société*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2002, p. 62.

avons choisis de traiter dans l'ordre suivant : un projet de civilisation inspirant un projet d'éducation qui s'inscrit dans un projet de société.

Michel Freitag cherche à saisir le sens qu'a pris la civilisation au fil de l'histoire en s'attardant à ses finalités. Il constate que les finalités « civilisationnelles » constituent un idéal de « longue durée », car elles dépassent les faits particuliers en s'adressant à l'homme au-delà des formes sociétales qui l'abritent. Elles visent un lieu commun de l'homme. C'est la raison pour laquelle nous pouvons parler d'un idéal « civilisationnel » à orientation universaliste. Cet idéal guide l'homme du présent dans la réalisation de son projet de civilisation en l'outillant d'un regard en arrière et d'un pas en avant. Cet idéal est d'abord une transmission critique des acquis du passé, c'est-à-dire de ce en quoi la civilisation a été proche de ce qu'elle devait être, de ce qui peut participer de son développement réel. Freitag fait d'ailleurs un rapprochement entre les notions d'héritage et de civilisation lorsqu'il parle « de transmission et de développement d'un héritage à valeur « transcendante » de civilisation »⁵. C'est aussi un idéal qui prend la forme d'une synthèse des nouvelles connaissances et des transformations des valeurs donnant lieu à une autre façon de concevoir le monde. Cette synthèse de la nouveauté est tout aussi critique que la mémoire que l'on décide de garder du passé, car elle est basée sur des critères idéalisés d'émancipation de l'homme permettant de rechercher le sens que prend le développement en cours : *y a-t-il réel accroissement des connaissances en ce sens qu'elles contribuent réellement au développement de la vie sociale ?* La civilisation privilégie une vision normative et projective éclairant le chemin de l'homme dans sa quête de découverte et d'identité.

Cette idée de « bagages de civilisation » nous amène à la conception de la civilisation que Freitag divise en deux grands axes : le communautarisme universaliste et l'autonomie humaine. Le communautarisme signifie qu'il ne peut y avoir de société sans un partage commun de valeurs lui étant particulières. Aussi, ces valeurs ne s'appliqueraient pas si elles ne se liaient pas à un sens commun partageable par tous, à l'universel présent au cœur de l'unité du groupe. C'est la raison pour laquelle nous le qualifions d'universaliste. Selon cette conception, l'humanité ne se reconnaît qu'à travers la pluralité de ses particularités. Quant à elle, l'autonomie humaine est la capacité de se définir librement en tant qu'humain à travers un processus de construction sociale issu des « capacités de synthèse cognitive, d'orientation normative et d'harmonisation

⁵ Freitag, Michel, *Le naufrage de l'université*, Québec, Éditions Nota bene, 1998, p. 43.

expressive à travers lesquelles une collectivité de fait peut se situer, positivement ou idéalement, dans la perspective de l'accomplissement de valeurs civilisationnelles(...)»⁶. La civilisation serait en fait l'unité à travers laquelle on se reconnaît. C'est le modèle que Freitag qualifie de normatif et identitaire qui maintient l'homme dans une tension entre ce qu'il est et ce qu'il doit être comme l'illustrent bien ces paroles : « Être romain, c'est se percevoir comme grec par rapport à ce qui est barbare, mais tout aussi bien comme barbare par rapport à ce qui est grec (...) c'est avoir en amont de soi un classicisme à imiter et en aval de soi une barbarie à soumettre »⁷. Le modèle, ici, constitue le fondement de l'identité, en ce sens que celle-ci ne se construit pas à partir de ce que « l'on sent être soi-même », mais à partir de ce que l'on sent devoir devenir. Selon cette idée, nous pouvons devenir homme qu'en faisant référence à une image d'homme héritée, qu'en nous mesurant par rapport aux exigences d'un modèle précis à atteindre, lequel modèle la civilisation moderne se charge de nous présenter assez clairement. L'idéal « civilisationnel » défini par Freitag s'inspire largement du modèle culturel et politique de l'Antiquité, c'est-à-dire qu'il s'inscrit, en tant que moderne, dans la continuité de l'idéal grec.

Selon les époques, en Grèce, le concept d'éducation variera selon qu'il suivra un idéal dit déterminé ou indéterminé. Toutefois, la notion de « modelage » du caractère humain sera maintenue. Il semble que cette notion se rapporte davantage à l'idéal de l'éducation classique bien qu'elle ait des racines dans la conception esthétique que les Grecs avaient du monde à l'époque archaïque précédent le Ve siècle; ils regardaient le monde comme on regarde une œuvre d'art⁸. Dans cette période archaïque, ils vénéraient les dieux qui étaient la source de cette beauté. Puis, au fil des siècles, ils se sont découvert une richesse qui allait transformer leur conception de la vie en repoussant les limites de la seule destinée régie par les dieux et par la tradition : la possibilité de transformation. C'est alors que la contemplation esthétique fut secondée par la création esthétique. L'homme, à la recherche du beau, pouvait donner une forme au monde, y participer.

Comme l'homme faisait partie de ce tout vivant qu'était le monde, il pouvait se donner une forme à lui aussi. La forme de l'homme beau. On s'est d'abord demandé ce qu'était un homme beau. C'est alors que la quête d'un type d'homme supérieur s'est

⁶ *Ibid.*, p. 56.

⁷ Freitag, Michel, *L'essor de nos vies*, *op. cit.*, p. 100.

⁸ Jaeger, Werner, *Paideia, la formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1964.

imposée : l'homme ne devait plus être qu'une œuvre d'art quelconque, mais bien un chef d'œuvre. Ensuite, on a dû réfléchir à ce qui donnait la forme espérée. L'homme, étant matière, il est le premier responsable de sa formation; il en est la nature première⁹. Cependant, pour atteindre le niveau supérieur de son être qui le fera devenir un homme adulte, il a besoin qu'une nature seconde donne une forme à sa nature, tel un tuteur redressant la tige d'une plante¹⁰. Dans le cas de l'homme, la nature seconde est l'ensemble des hommes adultes chargés de veiller à l'éducation du nouvel homme. Ainsi, l'éducation serait une possibilité de transformation de l'homme nouveau en vue d'un rapprochement de la nature humaine, de ce qui le fait humain. C'est la raison pour laquelle les Grecs estimaient grandement l'éducation; elle était la « justification suprême de l'existence »¹¹.

Il semble que le caractère humain dont nous parle Jaeger corresponde à la notion de nature humaine. Il n'était pas donné à toutes et à tous de devenir « caractéristique » de son espèce, d'atteindre la forme de l'homme, car pour ce faire il fallait accéder à l'excellence de l'être, à son *areté*, à cette maximisation des capacités du corps et de l'esprit de l'humain qui se réalisait grâce un idéal. Bien sûr, comme nous le rappelle l'auteur, le type idéal d'homme qui se manifestait à travers son *areté* particulière allait varier selon le type idéal de société de chacune des époques. Malgré l'individualité que l'être humain se découvrait dans ces siècles charnières d'histoire, il demeurait d'abord et avant tout le membre d'une communauté, d'une *polis* qui lui servait de référence. Nous parcourrons ensemble l'évolution de l'*areté* et de l'idéal dans leur contexte avant d'en arriver à la cristallisation de la *paideia*.

La question de l'homme n'est donc pas nouvelle. À chacune des époques qu'ils avaient traversée, les Grecs s'étaient demandé à quel type idéal d'homme devait correspondre leur éducation. Le type idéal d'homme est passé de l'*homme courageux* de l'éducation homérique à l'*homme juste* de l'éducation spartiate à l'*homme bel et bon* de l'éducation athénienne à l'*homme d'esprit* de l'éducation socratique et de la sophistique à l'*homme en tant que grec* de l'éducation classique et ce, en quelques siècles. Dans un premier temps, donc, le but de l'éducation était de modeler l'homme selon une image précise commandée par un type idéal de société. Là où la nouveauté surgit, à l'époque

⁹ Morin, Lucien, Notes de cours *Philosophie de l'éducation*, Québec, Faculté des sciences de l'éducation, 1999.

¹⁰ Jaeger, Werner, *Paideia*, *op. cit.*

¹¹ *Ibid.*, p. 15.

de l'éducation classique, c'est dans la place qu'occupe la notion d'idéal dans le questionnement des Grecs : on ne se demande plus quel est l'idéal de l'homme selon une société, mais bien quel est l'homme idéal qui constituera une société. S'il n'y a plus d'idéal issu de la société, par nécessité d'avancer, de suivre une direction déterminée, on s'en remet à l'*areté* de l'homme, à cette valeur morale qui constitue la plus haute des vertus de l'homme. C'est un pas important que les Grecs franchirent pour nous mener aux portes de la modernité, lesquelles étaient encore bien sûr, verrouillées.

Jaeger nous rappelle qu'à cette époque, pour les Grecs, l'homme idéal était « le type universellement valable d'humanité auquel tous les êtres humains sont tenus de ressembler »¹². Il s'agissait d'une conception de l'homme qui dépassait les simples caractères personnel et communautaire qu'on lui reconnaissait pour accéder à la forme la plus pure d'humanité, soit celle qui allait être universellement valable. Y avait-il donc des lois qui régissaient l'homme ? Dans l'histoire, les penseurs avaient créé des lois dans le but de maintenir le bon ordre de l'État et ils avaient découvert que la nature possédait elle aussi des lois et un ordre qui lui étaient propres. Voilà maintenant qu'on voulait appliquer des lois universelles à la nature humaine; il fallait donc savoir quelle était cette nature de l'humain.

Cette quête de l'humain allait se faire en poussant au maximum les limites du développement des capacités physiques, intellectuelles et spirituelles de celui-ci. Les Grecs se sont mis à *courir après* l'homme : dès qu'ils en savaient plus sur lui, celui-ci s'éloignait encore et prenait une longueur d'avance sur eux. Leur liberté n'avait pas duré, car désormais, ils vivaient dans le cercle de l'apprentissage éternel espérant un jour rattraper l'homme qui faisait leur nature. Cette course, bien que sans fin, avait une direction. Elle avait aussi un nom : la *paideia*. Celle-ci était « l'*areté* la plus haute concevable pour l'homme : (...) l'ensemble de toutes les perfections idéales du corps et de l'esprit »¹³, soit l'*areté* des *aretai*. La *paideia* était la culture universelle, soit intellectuelle et spirituelle en laquelle les Grecs avaient espoir de trouver jusqu'où ils pouvaient pousser leur nature. Pour la première fois, ce n'est pas l'idéal qui a donné naissance à l'*areté*, puisque pour formuler un idéal il faut bien avoir une idée claire de l'aspiration de notre volonté, mais bien l'*areté*, cette idée de vertu ultime à atteindre, qui

¹² Jaeger, Werner, *op. cit.*, p. 21.

¹³ *Ibid.*, p. 333.

a fait qu'un nouvel idéal a par la suite vu le jour, soit l'idéal culturel indéterminé¹⁴. Il ne pouvait être déterminé, car on ne savait pas où il s'arrêterait exactement. En fait, il n'est que direction, car la *paideia* qui est à son service, elle, « part d'un idéal et non de l'individu »¹⁵. Autrement dit, il y a l'idée forte d'une ascension vers la perfection sans pourtant connaître la délimitation des cieux humains.

Selon cette nouvelle conception, l'éducation est le modelage du caractère humain selon un idéal *indéterminé*. Cette définition ne convient plus du tout à l'éducation dont il était question dans les époques précédant celle de l'éducation classique. Nous nous retrouvons devant un réel fossé pour nous apercevoir que la révolution subie par l'étymologie du mot éducation est à l'image de l'évolution de la société grecque. C'est la raison pour laquelle la Grèce antique est partagée entre deux conceptions de l'éducation : l'éducation archaïque et l'éducation classique. La première est le modelage du caractère humain selon un idéal déterminé et la seconde est le modelage du caractère humain selon un idéal indéterminé.

Nous constatons qu'il n'y a pas que le mot éducation qui ait évolué, mais aussi la fameuse *paideia*. À ses débuts, au Ve siècle, le mot *paideia* qui porte en lui le mot enfant, *pai*, était utilisé pour parler de la puériculture. Il désignait la méthode éducative qui faisait en sorte que l'enfant puisse devenir l'adulte d'une société donnée. Par la suite, *paideia* signifiait l'aboutissement d'un effort d'apprentissage qui avait permis à la personne de se rapprocher de l'idéal humain, soit de l'idéal culturel *indéterminé*. Dès ce moment, malgré sa racine, le mot n'était plus exclusif aux enfants. Finalement, le mot en vient à signifier à la fois la méthode éducative et la matière à connaître. Une nouvelle définition représente bien cette conception complexe où la *paideia* est à la fois le contenant et le contenu du savoir, où la *paideia* finalement mène à la *paideia* : elle est le « processus éducatif qui confère à l'individu sa forme véritable, la nature humaine authentique »¹⁶. Jaeger démontre dans son livre les chemins parallèles parcourus du côté grec par le concept de la *paideia* et du côté français par celui de la culture. Cette dernière a d'abord été un simple procédé d'éducation. Ensuite, elle désignait l'état de « l'éduqué ». Seulement plus tard, elle s'est transformée en contenu de l'éducation pour finalement devenir un concept englobant « l'ensemble de l'univers intellectuel et

¹⁴ Marrou, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. I. Le monde grec*, Paris, Éditions du Seuil, 1948.

¹⁵ Jaeger, Werner, *op. cit.*, p. 21.

¹⁶ *Ibidem*.

spirituel révélé par l'éducation et auquel tout individu participe de naissance (...) »¹⁷. Il semble qu'en « revisitant » la Grèce antique nous ayons assisté à la naissance de l'humanisme. Le Grec, en se concevant comme une personne humaine qui, grâce à la connaissance, découvrait à chaque jour un peu plus de sa nature humaine, l'homme se reconnaissait peu à peu une entité propre. L'homme devenait Homme : « D'autres nations ont créé des dieux, des rois, des esprits; les Grecs seuls ont formé des hommes »¹⁸. Tout en formant des hommes, les Grecs ont créé la *paideia* qui allait leur permettre de mieux comprendre ce qu'ils avaient enfanté. La citation dit bien des hommes et non la simple raison avec laquelle il serait facile de confondre la première notion. L'idée d'homme semble ici dépasser celle de raison. Il serait aussi intéressant d'arriver à saisir ce qu'ils entendaient réellement par l'idée de connaissance... Cette intuition d'un sentiment les dépassant, d'où la notion d'indétermination, mériterait un approfondissement dans lequel nous n'entrerons pas pour les fins de cette étude. Tenons-nous en à questionner ce tournant dans lequel les Grecs, effectivement placés par eux-mêmes, par la crise, face à l'inconnu de leur être naissant, auraient sans doute eu à se positionner, à savoir choisir entre la voie indéterminée pouvant donner l'impression d'une fuite en avant, d'un vide de conception humaine jamais comblé, d'un mystère duquel ils ne voulaient que sortir dans leur quête nouvelle d'identité et une autre voie franchement déterminée, découpée selon les lignes d'un modèle précis à atteindre qu'ils allaient mettre en place, soit le modèle antique grec.

Wilhelm Von Humboldt (1767-1835) est un aristocrate allemand du début du 19^e siècle qui s'est penché sur la question de la formation de l'homme en tant qu'individu. Pédagogue et homme d'État par moments, il est avant tout un penseur de la *Bildung*. À cette époque, le contexte allemand est bien particulier. Outre une aile allemande se ralliant à l'idéal français d'un universalisme abstrait, il fait partie de la large part des Allemands qui se lèvent contre cette conception du monde issue de la Révolution française. Avec Schiller, Goethe et bien d'autres, il anime une profonde réaction à l'idéal des Lumières en prônant l'idée de l'existence d'un universel concret, c'est-à-dire d'un idéal s'enracinant réellement, et ce, dans une culture particulière. Il s'agit moins d'une réaction à la modernité qu'au chemin à emprunter pour en atteindre les principes, principes sur lesquels Français et Allemands s'entendent généralement d'ailleurs. Ainsi, à la raison abstraite française faisant référence à la République pour

¹⁷ *Ibid.*, p. 351.

¹⁸ *Ibid.*, p. 21.

toute déduction des contenus d'action, les Allemands présentent, en contrepartie, une raison issue directement de la nature, se disant plus près de l'homme du fait qu'elle soit porteuse d'un contenu concret étant donné la référence qu'elle fait à quelque chose qui soit palpable : la culture. À ce propos, Humboldt présente, tels des synonymes, *Bildung*, *Kultur* et *Humanität*¹⁹.

La *Bildung* est un retour aux sources de l'idéal grec, une inspiration profonde de la culture antique qui ne cache pas ses affinités évidentes avec le grand modèle de l'époque, la *paideia*. C'est la raison pour laquelle nous reconnaissons en celle-ci son inscription dans le courant ainsi nommé : le néo-humanisme²⁰. Elle souscrit au principe suprême de la modernité suivant : l'éducation de soi. La fin de l'homme n'étant pas à tout prix le bonheur, mais plutôt le plein développement de soi en vue d'un possible perfectionnement facilitant ainsi l'insertion progressive de l'individu dans sa culture propre, dans la communauté qu'il constitue avec les autres. Trouver, à partir des formes culturelles, l'individu qu'il est vraiment, lui permettra de trouver aisément la place qu'il occupera parmi les autres.

Humboldt explique la relation existant entre *Bildung* et esthétisme, du fait que la vie humaine est considérée comme une œuvre d'art devant sa perfectibilité à la formation qu'elle reçoit. Nous touchons ici aux racines lointaines de la *Bildung* qui se trouvent dans la définition même de l'idéal de *paideia* faite par l'historien Henri-Irénée Marrou²¹ : « Se faire soi-même : dégager de l'enfant qu'on a d'abord été, de l'être mal dégrossi qu'on risque de demeurer, l'homme pleinement homme dont on entrevoit la figure idéale, telle est l'œuvre de toute la vie, l'œuvre unique à laquelle cette vie puisse être noblement consacrée ». Cette idée d'œuvre d'art à réaliser lègue à Humboldt, entre autres, une conception activiste de l'homme permettant de saisir le concept de la *Bildung* en passant par celui du mouvement. L'idéal d'éducation en question n'est pas ce but ultime à atteindre qui se trouve au bout d'un parcours bien déterminé, mais bien l'effort que l'homme soutient tout au long de sa vie pour cheminer, pour s'élever toujours davantage. C'est ici le processus qui intéresse les Allemands, la dynamique prenant place entre l'énergie, la capacité d'activité de l'individu et sa propre raison le

¹⁹ Dumont, Louis, *L'idéologie allemande*, Paris, Gallimard, 1991.

²⁰ Gandouly, Jacques, *Pédagogie et enseignement en Allemagne*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.

²¹ Dumont, Louis, *op. cit.*, p. 120.

poussant à se référer à un idéal : « Ainsi, la vie des sens et la raison sont l'une la source de toute force, l'autre (la source) de toute direction de la force »²².

Il y a présence nette d'une tension existant entre l'énergie primaire des sens et la raison de l'individu, cette dernière se rapportant à une culture dans laquelle et par laquelle cet individu apprend à vivre. Cette tension se vit d'abord dans l'intériorité de l'individu qui est face à celui qu'il pourra devenir par le biais d'une maximisation du développement de ses capacités uniques, lesquelles le feront parvenir à sa totalité que nous dirons ici individuelle. Simultanément, celle-ci se tourne vers la communauté pour que la personne, en relation avec les autres, forme par la suite une totalité sociale. Totalité à laquelle elle participera en fonction de ses qualités personnelles. L'œuvre d'art, c'est cette aspiration active et éternelle de la personne à la totalité. C'est le pont qu'elle saura ériger entre elle et le monde. Ainsi fut la *Bildung* : des particularités qui, par le biais d'une formation personnelle et culturelle, réussissent à se joindre à l'universalité. Pour ce faire, ces particularités telles que l'article Dumont, doivent « passer au crible de l'universel ». Dans ce cas, un jugement doit donc s'appliquer et cela est rendu possible grâce à la référence faite au modèle normatif représenté par la culture en cours. En fait, le secret de la *Bildung*, c'est d'aller puiser ce qu'il y a d'universel dans chacun des individus composant la communauté « en attachant (le) moi au monde ».

Nous avançons l'idée que cette conception de la vie humaine soit dialectique, car tout en cherchant à comprendre le monde, l'homme doit travailler à façonner l'humanité en lui, laquelle humanité se construit au contact du monde à saisir. Il faut « thésauriser en soi l'humanité la plus diverse, la distiller jusqu'au point où l'on voit l'idée s'exprimer dans ses formes les plus parfaites (...) »²³ afin qu'elle puisse parvenir à se particulariser en une unité propre, laquelle unité garantira une participation au monde; un échange. C'est dans sa rencontre avec l'extérieur que l'homme forme son caractère, car selon ses capacités, il apprend à donner une forme significative à ce qui se présente à lui que ce soit comme fait ou comme possibilité. Bien qu'en apparence cette conception du rapport entre l'homme et le monde porte les caractéristiques du visage d'une forme de dialectique, il apparaît, si nous poussons cette idée plus loin pour aller au-delà de cette relation binaire à double sens prenant place dans ce que l'on appelle le processus d'identification, que cette dialectique cède le pas à ce que le philosophe français François Julien a appelé justement le processus en s'intéressant davantage à des

²² *Ibid.*, p. 132.

²³ *Ibid.*, p. 140.

formes orientales de la pensée, lesquelles ayant mis sur son chemin de réflexion ce concept de processus se voulant ici distinct de celui de la dialectique.

Cet apprentissage prenant place dans la rencontre, dans le rapport au monde, quoi qu'en partie autodidacte, nécessite que la personne reçoive une formation morale et intellectuelle de la part d'un éducateur. Il s'agit d'une formation générale de soi s'adressant à tous. Par exemple, tous - toute occupation future confondue - devront apprendre le grec : c'est une formation classique. C'est une philosophie d'éducation humaniste qui se base sur une philosophie de la culture pour assurer l'ascension de l'homme vers une plus grande connaissance du monde et de l'humanité afin d'influencer le premier en vue de transformer la seconde. C'est en ce sens, qu'en bout de ligne, on voit poindre aussi une philosophie politique. L'homme ainsi formé, cultivé, sera en fonction d'agir sur la scène publique. Cette philosophie tripolaire a été concrétisée, en partie du moins, grâce à l'apport de Humboldt qui, entre 1809 et 1810, a dirigé les travaux de refonte du programme de formation de l'école primaire et a donné naissance à l'Université de Berlin en tant qu'homme d'État, moment où il s'est intéressé à la place qu'y devait occuper l'enseignement et la recherche afin d'en assurer la quête de vérité.

À partir de cette esquisse de la *Bildung*, force est de constater que celle-ci appartient au courant humaniste, idéaliste, caractérisant l'Allemagne de l'époque. Elle lègue ainsi à l'homme la possibilité de recevoir une formation culturelle plutôt que politique, ce dernier axe de la pratique se développant parallèlement à la formation : « L'homme ne doit pas être sacrifié au citoyen », rappelait Humboldt²⁴.

Tous deux voués à l'institutionnalisation, les modèles français et allemand font appel à une forme de la raison telle que peut l'entendre la modernité. Cette raison, ils la posent comme condition d'accès à la liberté. En la connaissance, ils reconnaissent donc une voie majeure d'ascension de l'homme vers l'humanité. Des deux côtés, ce tiraillement entre ce qui est et ce qui devrait être est existant. Condorcet parle de soutirer la culture première de l'individu pour lui en tendre une nouvelle, tandis que Humboldt, dans sa conception holistique du monde, se défend de parler en même temps du particulier et de l'universel en raison du fait que l'éducation est le mouvement éternel permettant de les rattacher l'un à l'autre. Néanmoins, tous deux, à leur manière, ont comme finalité première, l'exaltation de l'homme.

²⁴ Gandouly, Jacques, *op. cit.*, p. 26.

L'un est plus politique. Faisant référence à une abstraction, soit à l'idée d'une société moderne en plein développement, le modèle républicain français peut sembler s'intéresser à l'éducation de façon indirecte. Celle-ci aura comme but la formation de l'individu en vue d'orienter cette société. C'est pour cette raison que les défenseurs de la *Bildung* verront en l'éducation pourtant humaniste de Condorcet, une instruction utilitariste, c'est-à-dire comme une formation réduisant l'humain à un service qu'il a à rendre, ici à celui de la société, qui, pour arriver à sa fin, vise la formation des citoyens qui la composeront. Il ne faut toutefois pas oublier l'incontournable finalité de l'éducation que représente aussi le perfectionnement de l'humanité dont fait d'ailleurs mention Condorcet. Cette amélioration de notre condition ne dépend que d'un réel accroissement des connaissances et non plus d'un projet politique.

L'autre, le modèle allemand, est plus culturel du fait qu'il met, d'entrée de jeu, l'individu au centre de ses préoccupations. Le but étant de former l'individu en tant qu'individu, c'est-à-dire en tant que personne se reconnaissant d'abord dans une communauté concrète représentante de l'universalité et non pas dans une idée de société en évolution. La *Bildung* se veut immuable, indépendante du mouvement des masses et des formes de société. Elle se place au-dessus de cela. Issue de la philosophie idéaliste, elle est une éducation radicalement humaniste en ce sens qu'elle vise la formation de l'homme pour l'homme. Seul, au service de lui-même, l'homme pourra s'appliquer.

Dans une perspective anthropologique, nous pourrions affirmer que l'éducation est une forme de médiation symbolique, en ce sens qu'elle est le liant nécessaire entre l'homme en formation et l'homme à devenir, pour que se dégage de l'altérité du monde, l'unité de l'humain. C'est pour cette raison que nous parlons d'éducation comme d'une culture de la tension entre empirie et idéalité. Cette conception se rapproche de celle de Condorcet qui parle d'éducation comme d'un passage d'une culture à une autre, soit de la première à la seconde. Aussi, elle s'apparente à la notion (cependant didactique) d'apprentissage du plus contemporain Vygotski, lequel soutient la nécessité, à certaines étapes de l'apprentissage, d'un écart important venant se présenter entre le niveau de compréhension de l'apprenant et le niveau de transmission du maître, afin qu'une rupture surgisse dans le « confort » de celui qui apprend pour ainsi créer une incontournable zone d'équilibration l'obligeant à faire un saut vers l'avant, vers l'inconnu. L'élève est tiré par le maître, par le goût de l'ascension.

L'approche plus sociologique, quant à elle, décrit l'éducation comme un champ de la pratique sociale. Ce champ spécifique a pris diverses formes selon les sociétés qui

se sont succédé pour aboutir à la société moderne qui nous concerne. L'éducation, suivant son but de transmission d'une culture commune, entre dans un processus de contribution à la mise en place de cette nouvelle société, laquelle cherche à se doter d'une logique propre de régulation de ses pratiques sociales, et ce, par le biais de l'institutionnalisation. Ainsi l'éducation moderne est un « (...) modèle commun de civilisation (...) institutionnalisé dans la tradition de l'éducation humaniste (...) »²⁵. Modèle commun faisant ici référence à un idéal identitaire d'humanité. L'idéal des Lumières a d'abord donné naissance au modèle moderne français d'éducation décrit par Condorcet. Mais il a aussi nourri un second modèle : le modèle moderne allemand décrit par Humboldt. Malgré leurs différences, les deux modèles ont en commun de postuler l'institutionnalisation. Cependant, le modèle de Rousseau, comme nous le verrons plus loin, ne dépend pas de cette condition institutionnelle. Avant d'étudier plus à fond les modèles éducatifs de Rousseau et Condorcet, attardons-nous un moment à l'idéal éducatif de Freitag.

Pour se réaliser, le projet d'émancipation de l'homme moderne doit s'appuyer sur un projet d'éducation, lequel réfère à un modèle de formation générale et universaliste. Au Moyen-Âge, un système public d'éducation voit le jour; il se développe progressivement du haut vers le bas. Il suppose que l'éducation supérieure agisse comme représentante du modèle à élargir. Elle se rapporte à une « (...) visée idéale qui a pour référence non une société déterminée, mais une certaine conception de la civilisation »²⁶. Elle se proclame garante de « l'idéalité », de ce « vide », de cet espace libre voué à l'indétermination du fait que l'humain ne connaît pas la limite de ce qu'il enseigne, la limite de « l'humanité » : « (...) élever le niveau de la réalité humaine »²⁷. Viser toujours plus haut, s'engager dans la découverte perpétuelle plutôt que dans l'adaptation, telle est alors la mission des humanités, de l'université. Nous retrouvons ici une similitude entre cette perspective humaniste de Freitag et l'idéal grec de la *paideia* qu'est celui d'aller dans le sens du plein développement des potentialités de l'homme.

L'éducation moderne n'est donc pas au service de la société, comprise comme intégration fonctionnelle des pratiques, mais plutôt au service de la civilisation, à l'idée que nous nous en faisons. C'est cet idéal d'humanité qui se trouve à guider la

²⁵ Freitag, Michel, *L'essor de nos vies...*, *op. cit.*, p. 103.

²⁶ Freitag, Michel, « L'Université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », dans : *Main basse sur l'éducation*, Gagné, G. (sous la dir.), Québec, Éditions Nota bene, 1999, p. 243.

²⁷ *Ibid.*, p. 269.

compréhension de la société en place et à en façonner le développement en pointant dans une direction bien précise. L'éducation est responsable de la signification qu'elle donne à la réalité qu'elle choisit. Cette idée de choix, choix d'humanité et choix de société, explique la raison pour laquelle nous affirmons que l'éducation moderne participe activement, à différents degrés, à la réalisation du projet politique qu'est la modernité.

Pour qu'un tel projet se maintienne en tant que projet, il faut que l'éducation demeure dans la cour de l'idéal de façon à ce que l'individu ne se fonde jamais à ce qu'est déjà la société. Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'éducation, au nom de la civilisation, est le rapport s'établissant entre l'objet social en formation, l'unité en voie d'être, et le monde social, l'altérité. Nous disons de ce rapport qu'il est critique, au sens où il explicite cette distance constitutive entre individu et société afin que l'un et l'autre continue d'être et ce, de façon indépendante afin que l'un et l'autre puissent se « civiliser » davantage.

Nous observons que Freitag met en application ce qu'il théorise. Pour analyser la société, il se place en effet dans le sillage des formes diverses qu'elle a prises dans le temps et tente de trouver le fil les reliant dans le but d'élargir le sens qu'à elles toutes elles constituent. À nos yeux, le sens recherché, cette conduction de la signification dans le cheminement de l'humanité, est l'idée de civilisation qu'il développe au cours de ses travaux. C'est cette unité en laquelle l'homme se reconnaît et qui lui permet d'aller plus au-delà dans sa définition de lui-même. La mémoire que d'autres hommes ont décidé de pousser vers l'avenir est l'unité supportant ceux d'aujourd'hui : ceux-ci sont « comme des nains juchés sur le dos de géants »²⁸. Le nain que se propose d'être Freitag saisit l'expérience des géants grecs, français et allemands qui eux-mêmes affichaient le plus grand respect pour les plus anciens. Condorcet exprime bien cela lorsqu'il dit que l'homme n'est pas un être éphémère en ce qu'il est éternellement, par la mémoire, lié à tous les autres hommes : à ceux qui naquirent et à ceux à venir. Ils considèrent tous l'individualité à partir d'une universalité. Cet héritage dont nous parle Freitag est donc une mémoire vivante qui propulse l'homme vers l'avant grâce à l'idéal qu'elle porte, à ce quelque chose de différent qui nous dépasse et nous tire hors de ce que nous sommes factuellement.

²⁸ Freitag, Michel, *L'essor de nos vies...*, *op. cit.*, p. 101.

Cette quête de l'homme rationnel qui passe par l'idéal, par cette tension qui se pose entre ce qui est et ce qui devrait être en référence à l'idée de civilisation, est présente chez tous les auteurs modernes étudiés et c'est à leur façon qu'elle se traduit dans le modèle éducatif que chacun suggère. Tous s'entendent ici pour dire que l'éducation est au service de la civilisation. L'homme ainsi formé, prendra la mesure de ce qui se joue dans l'acte de transmission, dans cet acte permettant chaque fois de garder ouvert le champ de l'historicité. Que ce soit au sein d'une société, entité politique, ou d'une communauté, entité culturelle, il participera, de sa raison, à l'extériorité qu'il aura su lier à lui, chemin garanti d'une humanité encore à découvrir.

Dans la deuxième partie de notre mémoire, nous étudierons les deux formes de l'idéal « civilisationnel » moderne incarnés par Jean-Jacques Rousseau et Condorcet. Leurs conceptions respectives du progrès de l'humanité conduisent à deux modèles éducatifs différents, lesquels se distinguent l'un de l'autre par la plus ou moins grande prise en considération des idées de société et de civilisation. Ainsi, le modèle aura soit une appartenance plus « civilisationnelle » soit une appartenance plus sociétale. Le sens de cette étude c'est le sentiment que la crise de l'école vient de ce que nous n'y trouvons plus rien d'autre qu'un mécanisme d'adaptation à la société. Cette exploration veut faire le lien entre deux périls menaçant l'école, soit celui auquel nous faisons actuellement face et celui que les modernes ont eux-mêmes amorcé : dès que l'école ne participe plus d'un projet d'accroissement des potentiels de l'homme, d'élévation de son humanité, elle perd sa propre visée, soit celle de civiliser. Les Allemands et Rousseau vont pour leur part élargir ce projet d'accroissement des potentiels de l'homme en parlant d'humanisation, cette dernière conception prétendant comprendre à la fois la culture et la nature de l'être humain.

PREMIÈRE PARTIE

LA PHILOSOPHIE DE L'ÉDUCATION CHEZ ROUSSEAU

CHAPITRE 1

DE LA VISÉE DE L'UNIVERSEL À LA RICHESSE DU PARTICULIER

Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses,
tout dégénère entre les mains de l'homme (...);
Il force une terre à nourrir les productions d'une autre,
un arbre à porter les fruits d'un autre;
il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons; (...)
il bouleverse tout, il défigure tout, il aime la difformité, les monstres;
il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme;

- Jean-Jacques Rousseau,
Émile ou de l'éducation (1762)

Rousseau, dans sa philosophie, en se préoccupant de l'individu dans toutes ses dimensions humaines, nous offre tout un programme d'étude. Nous avons décidé de parcourir l'œuvre du maître afin de saisir les principes de fond, c'est-à-dire les origines et les fondements guidant sa pensée éducative. Au cours de cette étude approfondie, il nous sera possible de le confronter à d'autres représentants des Lumières pour en arriver à réaliser ce que peuvent posséder en commun ces modernes penseurs qui, chacun à leur façon, ont réussi à influencer le cours de l'histoire de la civilisation occidentale. Nous nous intéresserons donc, au cours de cette analyse, à la fois aux *Discours* de Rousseau traitant de la nature humaine, à *L'Émile* traitant de l'éducation de cette nature humaine dans un but ultimement politique, lequel but sera développé, enfin, dans son œuvre maîtresse, le *Contrat social*. Ce dernier ouvrage constitue l'aboutissement de sa pensée philosophique concernant le trio nature-éducation-culture. Il dresse le portrait de l'État idéal. L'État, chez Rousseau, doit servir les hommes et leur assurer ce qui leur revient naturellement, soit la liberté et l'égalité, en les transposant dans le champ de « l'état civil ». Nous passerons donc de l'état originel de liberté dont la norme reposait jadis sur le dessein de la nature, aux fondements des inégalités sociales fomentées par l'histoire humaine qui suivit pour aboutir à une forme de liberté requérant un projet pouvant rassembler en lui toutes les libertés individuelles alors divisées : fonder politiquement la liberté sur la loi. Voici le chemin qu'emprunta Rousseau il y a de ça 230 ans et celui que nous suivrons avec lui : penser la liberté, penser l'homme, penser le citoyen. En nous appuyant sur Herder, élève du rationaliste Kant mais illustre représentant du romantisme, nous approfondirons notre compréhension du concept d'*universalité concrète* en gardant en tête la question suivante qui nous permettra de répondre de façon

plus complète aux deux premiers éléments disons passifs du duo *origine-finalité* de notre question principale de départ : *comment ce qui semble, à prime abord, particulier à chaque homme peut-il servir, en tant que richesse substantielle, de tremplin pour accéder à ce qu'il y a de plus universel en l'humain ?*

Il faut d'abord comprendre l'angle d'analyse à partir duquel la question de la dialectique pouvant s'établir entre *particulier* et *universel* sera traitée. L'analyse que propose Rousseau dans son anthropogenèse et dans sa psychogenèse se présente par le biais de l'idée sous-tendant l'existence d'un développement historique qui prendrait place parallèlement, c'est-à-dire tant du côté de l'espèce humaine que de celui du genre, de l'individu. Ce développement se reconnaîtrait en ces deux entités vouées à se compléter du seul fait de partager une conception commune du rapport au monde qu'elles entretiennent respectivement. Ce rapport est celui qui se trouve à relier le tout à la partie et vice et versa, soit ce balancier jouant entre l'universel et le particulier en quête perpétuelle d'un équilibre. Autrement dit, d'une communion. C'est à partir de cet axe que nous étudierons plus en profondeur ce que Yves Vargas appelle la *trilogie éducative*¹ de Rousseau. Nous le ferons en posant les sous-questions suivantes se rapportant plus précisément au troisième élément de notre question principale (*origine-moyen-finalité*), soit l'élément actif en ce qu'il constitue le moyen d'assurer le passage de l'homme de son état originel à son état final : *quel est le rôle de l'éducation dans cette transformation de la nature en culture ? Que revient-il à l'homme de faire dans la mise en acte de sa destinée lui devenant propre ?* Ce sont là des questions bien délicates que nous tenterons d'aborder sous le regard de cette première compréhension de l'auteur.

Rousseau est accablé face à l'arrachement de l'homme à sa nature par une brusque dynamique culturelle n'agissant que trop « froidement », nous le verrons plus bas, vis-à-vis d'un tel être de cœur et de sens. L'histoire a été le théâtre d'un accident auquel il faut prestement trouver réparation. La société, telle qu'elle est dans le milieu du XVIIIe siècle, déforme ce qui était appelé à devenir si beau et si vrai : l'homme dans toute sa vertu. C'est un cri du cœur que Rousseau lance tout au long de son œuvre, lui qui « (...) identifie l'homme éduqué à un arbre greffé forcé de porter des fruits qui ne sont pas ses fruits »². Dans cette image, l'homme ne serait plus que la racine, mère

¹ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

² *Ibid.*, p. 7.

nourricière d'un fruit adopté et non naturellement constitué. Il y aurait donc coupure entre vie et engendrement, entre origine et finalité et ce, par des moyens détournés de la nature. Alerte! car nous faisons fausse route, dit-il. Nous savons maintenant être doté de raison et, nous le verrons, qu'il n'y a plus de retour possible face à cette possibilité de la nature, à cette faculté qui désormais poussera en l'homme et entraînera chez lui une quête ne pouvant être assouvie que par le mariage du cœur et de la raison nouvelle. Nous méditerons donc cette idée claire que Rousseau a de l'homme, mais qui grâce à cela justement, lui permettra d'avancer, d'aller là où l'histoire de son temps ne va pas naturellement. Il s'agit pour lui d'établir les caractéristiques de la nature propre de l'homme, de manière à dépasser l'état de fait dans lequel il est en train de se déformer. Suivant cette pensée, la première déformation de l'homme résiderait simplement dans ce que Vargas appelle l'environnement passif de celui-ci, c'est-à-dire dans ce qui est de l'ordre des mœurs, des préjugés, voir même des institutions sociales. Cela semble se rapprocher des limites de la *culture première* dont veut nous prévenir Condorcet, de cette chose dans laquelle on baigne dès notre arrivée dans le monde et qui pourrait avoir l'effet de faire bifurquer l'homme du chemin de sa liberté réelle. Face à cet état des choses destructeur, Rousseau vient alourdir le tableau du fardeau « artificiel » des hommes - vivant pourtant bel et bien dans un siècle « lumineux » - en ajoutant une deuxième déformation à cette première déformation : l'éducation. Celle-ci viendrait conforter l'homme dans sa difformité en lui léguant une forme adaptée à l'état des choses : « La meilleure éducation, en cet état des choses, est donc celle qui sauve l'homme comme elle peut, en le défigurant pour qu'il fasse bonne figure parmi ses semblables »³. Cette éducation des apparences qui ne se préoccupe que de la « bonne » figure n'est donc pas entrevue comme principale coupable de la situation, mais bien comme l'achèvement du « massacre » de l'humanité de l'homme. Telle qu'elle est, telle qu'elle se voit en ne s'analysant pas, elle ne peut sauver l'homme, du fait qu'elle ne peut pas dans son état prendre un recul face à l'état des choses. Donc c'est face à cette société des Lumières que Rousseau vient se placer en porte-à-faux, dans une position contra-factuelle bien marquée qui portera désormais sa signature. Il presse l'éducateur de l'enfant, commençant par la mère et ensuite le précepteur, de « dresser une forteresse autour de l'âme du nouveau-né »⁴ et de l'enfant. Suivant l'urgence de la contingence, l'homme doit protéger sa semence en coupant le contact de l'enfant au monde y

³ *Ibid.*, p. 8.

⁴ *Ibid.*, p. 9.

correspondant - lequel monde n'étant justement pas le monde dans son entièreté, mais plutôt la part falsifiée de ce monde - afin que son éducation ne soit pas en contact avec l'état des choses sus mentionné. Face à la dénaturation prématurée de l'homme, Rousseau reconnaît devoir user d'artifices en les justifiant cependant comme étant les médiations incontournables pouvant permettre le retour de l'homme à son essence. Pour saisir l'essence d'une chose, il faut se poser hors de l'« existence factuelle » de cette chose. Or, Rousseau reconnaît tout autant le risque et la fragilité d'une telle initiative théorique prenant place au sein d'une société qui sait déjà s'infiltrer là où elle le veut. Il assure ses arrières en annonçant dès le départ l'échec de ce qu'il se plaît d'appeler des rêveries : « Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse »⁵.

1. Théorie philosophique du progrès et genèse des sujets « naturel », « social » et « civil ».

Rousseau est un préévolutionnaire de la première moitié du dix-huitième siècle en tant que penseur de la modernité. Il critique l'Ancien régime monarchique et, en attendant sa chute, il propose des palliatifs sociaux et politiques constituant en fait les conditions *sine qua non* de la Révolution française qu'il annonce. Comme le dit Michel Fabre dans l'introduction de son analyse, « L'*Émile* propose une éducation pour temps de crise : comment élever nos enfants dans la perte généralisée des référentiels »⁶. Nous répondrons à cela en tournant cette question à l'envers comme l'a fait Rousseau en posant, dans le nouvel ordre, les questions suivantes : *quelles sont les références naturelles et historiques que l'on peut associer à la constitution de l'homme? Comment ces références peuvent-elles normaliser la pensée éducative ?*

1.1. Anthropogenèse : développement de l'humain en tant qu'espèce

Nous jugeons intéressant de suivre la ligne de l'anthropogenèse philosophique proposée par Rousseau, afin de bien saisir sa conception du progrès naturel et culturel

⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile... op. cit.*, p. 37. Cité dans : Vargas, Yves : *Introduction à L'Émile...*, *op. cit.*, p.12.

⁶ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette Éducation, 1999, p.8.

de l'humanité. Nous étudierons, sur les bases du commentaire d'Éric Zernik⁷, la transition de l'ordre *naturel* à l'ordre *historique* des pratiques sociales. Ainsi, nous ferons un survol parallèle de la genèse de l'espèce et de la genèse de l'individu allant de leur état *naturel* à leur état *culturel*. Rousseau développe, au fil des ses écrits, la thèse suivante : l'espèce humaine, vue sa perfectibilité naturelle, si elle est appelée un jour à se socialiser, se socialisera. Il en sera de même pour l'individu. Ce qui est vrai pour l'espèce, l'est tout autant pour l'individu : c'est ce que veut démontrer Rousseau dans le développement de sa pensée dont les fondements reposent sur cette assise.

Genèse de l'homme *naturel*

La notion d'« état de nature » renferme une fonction théorique essentielle agissant en tant que référence anthropologique, afin que dans l'analyse qu'il fait du progrès de l'humanité, l'homme puisse discriminer ce qu'il « doit » à l'histoire, de ce qu'il « doit » à la nature. Il s'agit donc d'une représentation idéale dont il se sert comme étalon pour juger de la réalité. L'auteur entend par « état de nature » les conditions que rencontrent les hommes avant l'instauration de la société civile, avant que les hommes ne se soumettent à une autorité publique et à des institutions politiques. Cette représentation constitue, dans le cheminement logique du philosophe, un premier ancrage contra-factuel dont il faut tenir compte : cette représentation est le contrepois de la nature vis-à-vis de la culture.

La série de sous-titres (voir le tableau ici-bas) sous lesquels nous avons choisi de découper l'histoire socio-philosophique que nous raconte Rousseau relate, selon cette structure d'analyse qu'elle représente et qui nous est propre, le sens de l'évolution de l'histoire. Cette dernière voit l'homme passer de son état de nature à la sortie de celui-ci et le voit par la suite passer de son « entrée » dans l'état de culture à la perfection de cet état prenant ici la forme de la société civile. Nous analyserons maintenant ces différents passages qui furent, selon le philosophe, décisifs quant aux modes de production et de reproduction de la société et de l'individu. Le jeu des contradictions que ces passages ont pu soulever a donné lieu à cette dialectique inhérente à l'évolution historique, dialectique sur les bases de laquelle Rousseau a formulé les fondements de sa pensée contemporaine. Ainsi, pour ce dernier, les grandes étapes de cette évolution renvoient à

⁷ Zernik, Éric, « Commentaire », dans : *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Hatier, 1999.

trois principaux états se relayant : l'individu en tant qu'« être » de la nature, l'individu en tant qu'« apparaître » de la société corrompue et enfin l'individu en tant que « devoir-être » de la société de contrat.

Moments de l'anthropogenèse chez Rousseau			
1. « Premier état de nature »	2. « Second état de nature »	3. « État de guerre généralisé »	4. « État civil »
A. Définition du monde et de l'« être » en soi	A. Définition du monde et de l'« être » en soi	A. Définition du monde et de l'« être » en soi et pour soi	A. Définition du monde et de l'« être » en soi et pour soi
B. Définition de l'« être » en rapport avec le monde	B. Définition de l'« être » en rapport avec le monde	B. Définition de l'« être » en rapport avec le monde	B. Définition du « devoir-être » en rapport avec le monde
C. Conséquence naturelle de ce rapport de l'« être » avec le monde	C. Conséquence naturelle de ce rapport de l'« être » avec le monde	C. Conséquence « naturelle » de ce rapport de l'« apparaître » avec le monde	C. Conséquence « culturelle » de ce rapport du « devoir-être » avec le monde
Contradiction	Contradiction	Contradiction	Contradiction
D. Première faille naturelle	D. Conséquence culturelle de ce rapport de l'« être » avec le monde	D. Conséquence « culturelle » de ce rapport du « devoir-être » avec le monde	

1. Premier « état de nature »

A. Définition du monde et de l'« être » en soi

Dieu n'est pas de même nature que l'homme, car il est une entité absolue. Il est le seul « vraiment actif, sentant, pensant, voulant par lui-même, et duquel nous tenons la pensée, le sentiment, l'activité, la volonté, la liberté, l'être ! Nous ne sommes libres que parce qu'il veut que nous le soyons (...) »⁸. Rousseau a une vision circulaire de Dieu et de la raison moderne en ce que simultanément Dieu est le « fondement transcendant » de la raison et que « les plus grandes idées de la Divinité nous viennent par la raison »⁹.

⁸ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 371.

⁹ Fabre, Michel, *op. cit.*, p.127.

L'un nourrit l'autre, et vice et versa. Dieu est donc un « être suprême » en tant qu'il est transcendance. La nature dont parle Rousseau, c'est la nature qui est en l'homme; c'est le développement de son corps et de son esprit, le déploiement de ses facultés :

Nous naissons sensibles, et dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons pour ainsi dire la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher ou à fuir les objets qui les produisent (...) selon les jugements que nous en portons sur l'idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne. Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés; mais, contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature¹⁰.

Suivant les trois divisions proposées par Zernik, voyons à présent ce que cette nature a mis en place dans ce que Rousseau appelle l'homme *naturel*. D'abord, sur le plan métaphysique, c'est-à-dire ce qui de l'homme se trouve au-delà de son strict état empirique, Rousseau nomme la liberté et les facultés spirituelles de l'homme. Il rapporte la notion de liberté à celle de volonté, une volonté humaine se rapprochant de la volonté divine lui faisant dire ceci : « l'homme est donc libre dans ses actions et, comme tel, animé d'une substance immatérielle »¹¹. Le corollaire de cette affirmation étant donc que « le principe de toute action est dans la volonté d'un être libre »¹². Or, la définition première de l'homme s'établirait-elle sur les bases de sa raison ou sur celles de sa liberté ? Rousseau affirme avec conviction le fait que l'homme se définisse essentiellement par sa liberté.

Sur la base de cette idée de liberté, Rousseau énonce ceci : l'homme n'est pas un « animal rationnel ». Il serait trop rapide de conclure cet énoncé par la simple présence de la raison chez l'homme par rapport à l'absence de celle-ci chez l'animal, laquelle raison viendrait ainsi différencier l'un de l'autre de façon quantitative. Rousseau note que la nature dans l'animal fait tout en matière d'opérations : tout y est prévu et ordonné. Tandis que chez l'homme, c'est la liberté qui fait en sorte que l'homme doive choisir ses propres opérations. L'homme est donc libre dans son obligation de choisir. Mais que dit Rousseau de son homme primitif qui, plongé dans l'immédiat, n'a pas à faire de choix ? Il ne pense pas encore, mais il peut déjà vouloir; il n'a certes pas de raison, mais dispose de volonté. Cette dernière se traduira, nous le verrons, dans son

¹⁰ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op.cit.*, p. 38.

¹¹ *Ibid.*, p. 365.

¹² Fabre, Michel, *op. cit.*, p. 102.

caractère perfectible. Cette prémisse élémentaire de liberté l'amène à clarifier le rapport de la raison à la liberté. Comme le dit Zernik : « L'idéal de la sagesse antique, vivre selon les préceptes de la raison, passe désormais au second plan, après l'exigence de liberté »¹³.

La perfectibilité, quant à elle, se trouve à être le revers de cette liberté nous définissant en tant qu'être non fini. Encore faut-il que la liberté de choisir sache choisir! La perfectibilité serait donc la pratique de la théorique liberté... Elle est en fait la « faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres »¹⁴. Elle est cette possibilité de l'homme qui « (...) se crée lui-même au fur et à mesure qu'il développe ses facultés »¹⁵, cette clé qui rend active, donc réelle, sa liberté, laquelle prendra la forme de la culture en tant que dépassement de la nature : « La liberté, c'est d'abord le pouvoir de dire non à la nature en nous et hors de nous »¹⁶. N'oublions cependant pas que ces facultés sont encore « dormantes » chez l'homme naturel; elles apparaîtront au fil de l'histoire que nous raconte à présent Rousseau. L'histoire est pour lui une succession d'événements déséquilibrants se présentant aux humains dont la dialectique d'« instabilité-perfectibilité » est la réponse. Cette idée de perfectibilité est le fossé séparant l'homme de l'animal. Condorcet dira que l'accroissement des lumières en chacun est ce qui constitue le fardeau d'un peuple libre. Qui plus est, pour être libre, il se doit d'accepter le poids d'une nouvelle domination : la « domination » politique. Désaliéné, quelque chose d'aussi essentiel que la nature d'autrefois devait désormais peser au peuple : la culture.

Ensuite, sur le plan physique, la nature a légué à l'homme forces et facultés physiques, lesquelles en se développant par le biais de la faculté première qu'est la perfectibilité, iront en évoluant et en rapprochant ainsi l'homme de sa définition en tant qu'agent libre. Nommons : la sensibilité, la conscience et la raison. L'homme *naturel* n'a que peu de besoins; il n'a besoin que des choses qu'il se représente, donc qui sont à sa portée. Sa satisfaction s'en trouve immédiate : « (la nature) ne lui donne que les

¹³ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 25.

¹⁴ Rousseau, Jean-Jacques, *Œuvres complètes*, tome III (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*) Paris, Pléiade, 1959-1969, p. 87. Cité dans : Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 25.

¹⁵ *Ibid.*, p. 26.

¹⁶ *Ibidem.*

désirs nécessaires à sa conservation et les facultés suffisantes pour les satisfaire »¹⁷, donc « l'homme a tout ce qu'il désire parce qu'il ne désire que ce qu'il a »¹⁸.

Enfin, sur le plan moral, Rousseau avance que l'« être » naturel n'est ni bon ni méchant; il est neutre, voir « a-moral » comme le dit Zernik, ce qui lui procure une certaine quiétude. Il n'est habité que d'une seule passion naturelle visant sa conservation, lui conférant alors ce que Rousseau appelle un amour sain, soit l'*amour de soi*. Bref, ajoute Zernik, « L'homme y jouit d'un bonheur animal sans pensées, sans mémoire et sans avenir »¹⁹. Il est un « ignorant heureux ».

Nous découvrirons chez Rousseau, au fil de sa définition du progrès, la dialectique articulant ensemble deux principes constitutifs de l'homme : l'*inné* et l'*acquis*. Il existe un lien direct entre la nature humaine en soi et l'individu en développement chez Rousseau. La première nourrit le deuxième sans l'entremise du social, laquelle part sociale viendra s'ajouter au fil des contacts qu'aura l'individu avec le monde. Ainsi, l'auteur n'abonde pas du tout dans le sens des Lumières disons plus « humanistes » de son époque qui affirmaient plutôt que l'individu était d'abord et avant tout le fruit d'une éducation sociale. C'est sur cette théorie de l'homme créateur de l'homme que viennent s'asseoir les fondements de l'instruction. Cette idée se développera au courant du siècle de la Révolution en commençant avec les projets de la grande Encyclopédie et des diverses Académies. Rousseau reconnaîtra cependant la nécessité d'être de ces Académies venant garantir une certaine protection du savoir indépendant.

C'est donc en réaction contre les courants de cette philosophie de la raison, de la connaissance que Rousseau la pourfend et défend ensuite une construction plus naturelle que sociale de l'homme, soit une formation première de l'homme se réalisant à partir de lui-même ou plutôt à partir de la nature le constituant. Il y a cependant lieu de questionner cette distance que le penseur prend à l'égard de la culture encyclopédique. À cet effet, Durkheim nous fait observer que l'encyclopédisme n'est pas propre à la culture humaniste - laquelle nous pourrions d'ailleurs confondre avec les *humanitas* - qui rivait son intérêt principal sur la connaissance de l'homme à proprement parler et non sur celle de l'univers l'englobant. L'encyclopédisme prend réellement racine, avec

¹⁷ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile... op. cit.*, p. 94. Cité dans : Vargas, Yves : *Introduction à l'Émile... op. cit.*, p.18.

¹⁸ Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau, précurseurs de la sociologie*, Paris, M. Rivière, 1966, p. 122.

¹⁹ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 17.

la venue du réalisme. Réalisme auquel Durkheim rattache la pensée de Comenius, Leibniz et Rousseau (ce Herder français comme le disait Olivier Dekens), tous trois redonnant à leur façon à l'homme un intérêt, semblable sur certains points à celui qu'en avaient les Grecs de l'Antiquité, au monde des choses, soit à ce qui est de l'ordre de la contemplation. L'homme n'étant pas façonné que de l'intérieur par ses forces propres, il y a nécessité de l'étudier dans son rapport au monde, ce monde qui participe de sa constitution même, et à partir de là, de l'éduquer : à partir d'une connaissance générale du monde.

Donc à la *culture spirituelle* conservant les esprits dans une espèce de fuite en avant tentant sans cesse de repousser les limites de l'abstraction, il faut, nous dit Durkheim, ajouter une *culture temporelle* à laquelle il associe le simple fait pour l'homme de ne pas vivre que dans la quête d'idéaux, mais aussi dans la réalisation du réel, « car, écrit-il, puisqu'il est destiné à vivre dans le monde, il faut qu'il n'ignore rien du monde, rien du moins qui soit essentiel »²⁰. C'est sur la ligne de cette pensée qu'il cite le philosophe du dix-septième siècle Amos Comensky dit Comenius, ce prêtre éducateur tentant dans son œuvre éducative de joindre le *temporel* au *spirituel* en vue de préparer l'individu tant à sa vie réelle qu'à sa vie éternelle : « Tous ceux qui sortent de l'école pour aborder l'univers non comme de simples spectateurs, mais comme acteurs, *quicumque in mundum, non solum ut spectatores, sed etiam ut actores futuri immittuntur*, doivent posséder des notions de toutes les choses essentielles qui sont ou se font, *omnium principalium quae sunt et fiunt fundamenta* »²¹.

B. Définition de l'« être » en rapport avec le monde

Maintenant voyons en quoi la sensibilité permet à l'homme de lire le monde d'une certaine manière. Rousseau exprime le fait que les sensations apparaissent, selon lui, avant les sentiments par cette image percutante : « (...) l'expression des sensations est dans les grimaces, l'expression des sentiments est dans les regards »²². À partir d'une multitude d'observations, il en vient à nommer un ordre naturel des sensations que l'homme se doit de respecter afin de se respecter lui-même. Il note, par exemple, que « ce n'est que par le mouvement que nous apprenons qu'il y a des choses qui ne

²⁰ Durkheim, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1938, p. 328.

²¹ *Ibid.*, p. 329.

²² Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op.cit.*, p. 74.

sont pas nous »²³. Ainsi, c'est ce mouvement premier qui nous ferait réaliser la présence d'une altérité hors de soi. Pourquoi donc faudrait-il la présenter autrement, artificiellement ? Avant le développement de la raison, ce ne sont donc pas des idées que captent l'enfant ou l'homme *naturel*, mais des images, celles-ci se limitant à des « peintures absolues des objets sensibles »²⁴. Tandis que les idées, appartenant quant à elles au domaine de la raison, sont plus complexes en ce qu'elles constituent non plus l'absolu de l'image unique, mais la relativité de la comparaison... Elles sont issues d'un rapport aux objets qu'elles entretiennent entre elles. Rousseau se représente le tableau de la succession de l'une à l'autre de la façon suivante : « Quand on imagine, on ne fait que voir; quand on conçoit, on compare »²⁵. La sensation fait partie de nous tandis que l'objet nous est extérieur. C'est au fil des rapports avec ces objets, de la perception ainsi naissante qu'encourra le jugement : si la sensation en reste aux images, la perception est au contraire un jugement où le savoir antérieur se cristallise et acquiert son sens. Nous traiterons plus en détail ce développement de la pensée en continuant de suivre ici celui de l'espèce.

Le premier sentiment naturel de l'homme qui surviendra, à force de vivre des sensations dont il disposera à sa façon pour survivre, sera la conservation de soi. L'homme agissant ainsi, à partir de ses propres dispositions, ne subit pas alors de déterminations extérieures. Il jouit d'une indépendance naturelle découlant de son union avec le monde, de son ignorance de l'altérité. Il est en harmonie avec son milieu et donc avec lui-même; dans cet équilibre, proche de son cœur. Voyons comment Rousseau décrit cette absence de médiation : « L'homme naturel est tout pour lui; il est l'unité numérique, l'entier absolu, qui n'a de rapport qu'à lui-même ou à son semblable »²⁶. Cette unicité fait en sorte que l'« être » se trouve à son état le plus pur : « Le sauvage (...) qui possède son corps pour seul instrument reste rassemblé sur lui-même, se portant « toujours tout entier avec soi »²⁷. Toutefois, au moment où face à des obstacles son corps ne lui suffira plus pour répondre simplement à ses besoins, l'homme mettra en acte sa faculté de perfectibilité pour s'adapter à la situation en fabriquant ses premiers instruments. Dès lors, il développera une première forme de dépendance du fait de ne plus pouvoir répondre entièrement de sa vie. Nous assisterons donc bientôt à

²³ *Ibid.*, p. 73.

²⁴ *Ibid.*, p. 132.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibid.*, p. 39.

²⁷ Rousseau, Jean-Jacques, *Œuvres complètes...*, *op. cit.*, p. 81. Cité dans : Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 21.

une première différenciation qui prendra place entre l'homme et le monde : un rapport s'installera progressivement entre les deux et variera selon les variations de la perfectibilité elle-même.

C. Conséquence naturelle de ce rapport de l' « être » avec le monde

Du sentiment naturel de conservation de soi qui est issu d'un premier rapport de l'homme avec le monde, découlera le droit naturel de l'homme en tant qu'individu. Au dix-huitième siècle, on parle de loi naturelle ou de droit naturel comme étant le fondement transcendantal du droit comme on l'entend aujourd'hui, c'est-à-dire du droit positif ou institué. Il s'agit donc d'une loi qui est directement issue de la nature et qui est universelle en ce qu'elle est valable pour tous les hommes, en ce qu'elle compose la nature humaine. C'est en cela qu'elle constitue la norme, nous le verrons plus bas, de toutes les lois à venir.

D. Première faille naturelle

L'homme aurait pu, selon Rousseau, rester dans son état originel, mais les obstacles qu'il a rencontrés, lesquels provenaient de l'extérieur, de la rudesse de la nature le contenant, l'ont tiré de cette « mère nature ». Il s'agit d'une première faille qui se présente à l'homme, qui participe de son évolution, laquelle bien que naturelle dans les premiers pas de celui-ci, observe notre philosophe qui à ses heures est anthropologue, n'est pas la même partout : « les climats doux, les pays gras et fertiles, ont été les premiers peuplés et les derniers où les nations se sont formées »²⁸.

2. Second « état de nature »

A. Définition du monde et de l' « être » en soi

Face à cette première altérité naturelle, à ces obstacles importants pouvant aller jusqu'à menacer leur conservation, les hommes répondent socialement en se regroupant.

²⁸ Rousseau, Jean-Jacques, *Essai sur l'origine des langues* (Chapitres I à XI et chapitre XX). Cité dans : Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau, précurseurs de la sociologie*, Paris, M. Rivière, 1966, p. 129.

C'est l'instauration des premières communautés qui donne naissance au second « état de nature », à « l'âge des cabanes » de Rousseau. Cette réponse aux obstacles s'avère adéquate pour rééquilibrer la situation naturelle des hommes.

B. Définition de l' « être » en rapport avec le monde

Toutefois, il y aura de moins en moins satisfaction « immédiate » des besoins, car dépassant les stricts besoins vitaux, naturels, ceux-ci deviendront bien vite, au fil de la vie commune, sociaux, voir artificiels. Cette situation des besoins changeants, doublée d'une vie en communauté qui se développe en restituant sans cesse l'équilibre, dans l'harmonie de la vie « en cabanes », comme aime le dire Rousseau, met tout de même en alerte passions et entendement, cette « faculté de former des idées abstraites en comparant entre elles les représentations sensibles pour en dégager, par abstraction, le caractère commun »²⁹. L'imagination entre donc en jeu et tentera tant bien que mal, au fil de son propre développement, de solutionner cette nouvelle situation lorsqu'elle deviendra périlleuse. L'imagination vient complexifier la réalité - qui jusque là n'était qu'immédiateté restreignant l'être vivant à sa forme la plus simple, voire suffisante : « être » en tant que tel sans nulle autre façon d'être - en ouvrant la voie à une multitude d'autres possibilités d'être. Zernik, dans son commentaire, nous la décrit ainsi : « l'imagination est ce pouvoir de se représenter ce qui n'est pas. Elle ouvre l'horizon de la conscience humaine, mais en même temps, elle éloigne l'homme de son présent, de ce qui est »³⁰. Elle ouvre la porte de l' « être » sur le « non-être », le non-advenu, et ainsi naît ce que l'on appelle la négativité, cette faculté à penser autrement ce qui est, de réfléchir et non plus de penser simplement en ne faisant que rapporter à soi des idées simples.

Rousseau, à la fin de sa description de cet « état de nature » nous fera assister au premier déséquilibre important, à ses yeux, faisant surface au sein de l'harmonie originelle de l'humain. Ce déséquilibre donnera lieu à ce que Zernik a appelé la *causalité circulaire* au sein de laquelle « besoins, passions et entendement se stimulent »³¹. Il s'agit en fait d'un emballement de l'engrenage des besoins, passions et entendement qui se mettent à s'enchaîner trop rapidement et de façon désordonnée pour

²⁹ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 15.

³⁰ *Ibid.*, p. 22.

³¹ *Ibid.*, p. 17.

s'ajuster sans cesse aux nouveaux besoins dits superficiels desquels découlent de nouvelles passions dites dérivées, en ce qu'elles sont issues d'un amour-propre surdéveloppé. « Le superflu éveille la convoitise, plus on obtient, plus on désire »³², dit Rousseau. Le concept d'*amour-propre* arrive chez Rousseau avec l'apparition d'une première forme de raison qui fera en sorte - par l'intermédiaire du contact entre le soi et l'extérieur entraînant automatiquement un effet de comparaison - que l'amour de soi, jadis immédiat, soit réfléchi. C'est-à-dire que cet amour sera dorénavant basé sur l'image de soi renvoyée par autrui. L'amour-propre est celui « (...) qui porte à faire plus cas de soi que de tout autre »³³. C'est le moment où la conscience de soi s'exagère et ne renvoie plus qu'à elle-même pour atrophier la conscience de l'autre. Pourtant, comme le dit Freitag, le lien entre l'identité en formation et l'altérité est essentiel dans le processus de reconnaissance mutuelle, pour que l'être puisse progresser vers lui-même et vers la possibilité d'être de la société, enfin pour le déploiement de la raison en elle-même ! Est-il possible que son concept de rapport altérité-identité arrive à contourner cet effet pervers de l'amour-propre ? Tout deux s'entendent du moins sur l'idée d'une subjectivité dont la « réflexivité » s'élabore au fil des relations de l'homme avec ce qui lui est extérieur.

Voyons maintenant la conséquence de cette rencontre avec l'autre sur l'état général de l'« être », de cet individu en développement. Il s'agit en fait du début d'une forme d'association dite libre étant donné que l'individu vit de façon encore partagée entre sa solitude et la présence des autres et ce, selon le type de réponse à donner à ses nouveaux besoins. Du fait d'avoir goûté, primo, aux instruments techniques et *secondo*, aux « instruments » sociaux, il sent s'installer en lui peu à peu une forme de dépendance envers l'autre qui devient plus importante et il prend en compte, par le fait même, ce qu'il amène lui-même à cet autre. Comme le décrit Durkheim, « on s'accoutuma à s'assembler. À force de se voir, on ne put plus se passer de se voir encore »³⁴. Il s'agit, nous dit Rousseau, d'une interdépendance, laquelle, vue la situation sociale de l'homme actuel, est plutôt saine.

De cette conscience croissante de l'autre surgit un deuxième sentiment naturel, soit la pitié, qui est, tant pour Rousseau que pour Condorcet, la condition naturelle de la

³² Rousseau, Jean-Jacques, Fragment des *Distinctions fondamentales*, extrait des manuscrits de Neufchâtel, Dreyfus Brisach, p. 312. Cité dans : Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 134.

³³ Rousseau, Jean-Jacques, *Œuvres complètes...*, *op. cit.*, p. 153 (no. 14 de ses notes). Cité dans : Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 35.

³⁴ Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 131.

morale. Laquelle morale apparaîtra une fois que cette forme de pitié aura été raisonnée. La pitié se présente sous une forme de comparaison à l'autre permettant de s'imaginer ce que cet autre vit. Or, Rousseau soutient que le *sauvage*, ne pouvant faire acte de raison, est incapable de comparer. Comment lèvera-t-il ce qui semble être une contradiction ici ? Il le fera en nous faisant glisser du concept de comparaison à celui d'identification.

Rousseau distingue deux formes d'identification : une identification contemporaine que nous analyserons plus tard lorsqu'il sera question de la pitié sociale et une identification dite fusionnelle à laquelle nous nous intéressons pour l'instant afin de comprendre l'origine de la pitié naturelle. Rousseau entend, par l'idée de fusion, cet état entier de l'homme dans le monde que la théorie de l'état premier suggère. Cet état d'« être » ne permettant pas une conscience de l'autre fera que dans la souffrance d'un animal ou d'un individu que l'homme pourra observer, il s'y trouvera lui-même. Il s'identifiera à cette souffrance; pour ne pas trop souffrir du mal d'autrui, il limitera l'amour de soi.

Suivant ce principe naturel, Rousseau veut démontrer que la pitié naturelle est une étape primordiale d'ouverture de l'être intérieur sur ce qui lui est extérieur, donc elle est essentielle à sa démarche involontaire de subjectivisation : il y a un mouvement d'expansion de l'amour de soi vers l'amour du monde. Mais ce mouvement est progressif, car il n'englobe pas encore la grande altérité, ce « eux » extérieur au clan ou à la communauté auxquels l'être se rapporte; il en est privé. Il existe d'ailleurs des hommes sur terre chez qui cette forme de projection est impossible. L'identification se déploie selon des « cercles » de reconnaissance de plus en plus grands menant jusqu'à l'universalisme abstrait qui en constitue, pour les Lumières, l'apogée. Antérieurement, les Rois, par exemple, n'étaient pas des hommes mais disait-on des envoyés de Dieu, ce qui les empêchait de s'identifier à la vie de leurs sujets. C'est ce que nous lisons dans cette autre image percutante de l'écrivain : « Pourquoi les rois sont-ils sans pitié pour leurs sujets ? C'est qu'ils comptent de n'être jamais hommes »³⁵.

Ce va-et-vient prenant place entre lui et les autres dans la communauté, soit ce rendez-vous ponctuel avec l'altérité, fait prendre à l'homme la mesure du monde qu'il habite et des autres personnes l'entourant, mais surtout la mesure de sa propre personne; par la conscience de l'altérité, se développe la conscience de soi. L'homme est dans un

³⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 290.

entre-deux de découverte de lui-même : époque fort florissante. Il n'y a plus que cette seule sensation qu'il éprouve du monde, mais aussi maintenant le jugement qu'il porte sur elle : « s'il était resté stupide et barbare, explique Rousseau, il ne les aurait pas (sentiments de pitié); s'il était plus instruit, il en connaîtrait la source : il a déjà trop comparé d'idées pour ne rien sentir, et pas assez pour concevoir ce qu'il sent »³⁶. Nous sommes ici dans la fleur de l'âge du sentiment, dans la jeunesse d'un jugement encore passif qui n'est que le sentiment de la sensation.

Quant à lui, le jugement actif s'établira sur la base d'une comparaison entre la sensation concrète et le concept auquel elle se rapportera, soit entre une particularité vécue et une généralité réfléchie. Nous assistons, aux côtés de Rousseau qui nous les pointe ici, à la naissance progressive des Lumières, lesquelles « surviennent lorsque l'homme, chassé de ce paradis terrestre que représente la jouissance de l'instant, se trouve condamné à comparer et à prévoir »³⁷. Rappelons-le, la raison chez Rousseau n'est pas innée car selon lui, « toutes nos représentations sont acquises par expérience sensible »³⁸. Les perceptions qui succèdent alors aux sensations résultent de la formation d'idées simples à partir de ces mêmes sensations.

Ces perceptions constituent la première forme de jugement, lequel est l'acte premier de l'être - c'est-à-dire en ce qu'il sera appelé à devenir actif - du fait qu'il puisse expérimenter le monde tout en pouvant à la fois parler de cette expérimentation. Pour mieux nous faire saisir cette première forme d'objectivation, Rousseau cherche à nous faire sentir une dernière fois l'état de l'être non objectivé en nous disant ceci : « Je cherche en vain dans l'être purement sensitif cette force intelligente qui superpose et puis qui prononce. Cet être passif sentira chaque objet séparément (...) »³⁹. On peut sentir deux choses différentes, mais le rapport entre les deux n'est pas senti, car s'il l'était, on ne se tromperait jamais. Or, on se trompe souvent lorsqu'il est question de rapport et cela ne vient que du jugement. Rousseau conclut : « Je ne suis donc pas simplement un être sensitif et passif, mais un être actif et intelligent (...). Je sais seulement que la vérité est dans les choses et non pas dans mon esprit qui les juge, et que moins je mets du mien dans les jugements que je porte, plus je suis sûr d'approcher de la vérité : ainsi ma règle de me livrer au sentiment plus qu'à la raison est confirmée

³⁶ *Ibid.*, p. 289.

³⁷ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 29.

³⁸ *Ibid.*, p. 28.

³⁹ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 351.

par la raison même »⁴⁰. À la lumière de la distinction que Rousseau fait entre deux grandes formes de raison, il appert que la première raison dont il est question dans cette citation serait ce qu'il appelle la raison intellectuelle. Découlant de cette logique, la deuxième raison présente dans cette même citation équivaldrait quant à elle à ce qu'il nomme la raison sensible ou encore à la raison intellectuelle reconnaissant la place devant être occupée par la raison sensible. À partir de cette considération primordiale, il devient plus aisé de saisir le sens se dégageant de l'idée de Rousseau voulant par l'écriture de ces lignes nous mettre en garde de suivre une raison trop intellectuelle vis-à-vis de la vérité, laquelle raison ne l'oublions pas est façonnée de l'extérieur. Ne vaudrait-il pas mieux écouter d'abord ce qu'a à dire la voix intérieure, soit la voie que peut nous faire emprunter la raison sensible vers des profondeurs inestimables de la vérité ? Attention ! Rousseau ne met pas ces deux raisons en corrida. Il affirmera plus loin, qu'il y a lieu pour la raison intellectuelle de tenir le rôle, maintenant que l'homme s'est trop éloigné de lui-même, de ramener celui-ci à son autre raison. Il y a ici un nouvel espace dialectique qui se trouve entre deux façons de se poser vis-à-vis du monde du point de vue, cette fois, de la raison.

Pour revenir au phénomène du jugement de l'homme en train de s'activer, Rousseau explique que son développement correspondrait à l'émergence de la raison sensible. Cette raison première vient rendre intelligible, à un premier degré, le rapport existant entre l'homme et les choses, soit l'idée d'*idée*, la possibilité dans les faits de prendre une distance. Ce rapport *identité - altérité* évoluera et se répercutera sur celui d'*« identité - identité »*, c'est-à-dire sur celui de l'homme par rapport à sa propre pensée. Plus il avancera dans son expérience du monde, plus l'homme se définira par cette dernière. C'est pourquoi Rousseau mettra aux premières loges, la liberté; c'est pour s'assurer enfin que l'homme s'identifie par sa seule pensée libre.

La voie principale de la liberté, c'est le regard introspectif que l'homme porte sur sa lumière intérieure; c'est la considération première (de type imaginative) de la conscience que l'amalgame de la sensibilité et du sentiment aura permis en donnant lieu, par le biais de l'historicité de l'être, à une forme primaire de raison, soit la raison sensible de Rousseau pouvant guider intérieurement l'être : « il est donc au fond des âmes un principe inné de justice et de vertu, sur lequel, malgré nos propres maximes, nous jugeons nos actions et celles d'autrui comme bonnes ou mauvaises, et c'est à ce

⁴⁰ *Ibid.*, p. 352.

principe que je donne le nom de conscience »⁴¹. Cette conscience étant naturelle à l'homme, elle peut lui garantir son égalité parmi les autres hommes, explique Georges May : « L'effort de chaque individu doit consister à écarter tous les apports étrangers capables d'obscurcir cette lumière. (...) sa source étant naturelle, chaque conscience individuelle en est semblablement illuminée »⁴².

La raison sensible constitue l'intelligence première et primaire de l'homme, elle est une faculté universelle qui fait que tous et chacun se retrouvent sous une même lumière, de source naturelle. Seulement, à l'homme, dans son histoire, elle s'est révélée comme étant insuffisante : pour évoluer vers la pleine conscience, la Conscience, une autre source de lumières (au pluriel cette fois-ci) sera désormais nécessaire à l'homme. Les Lumières, comme en parlent les contemporains de Rousseau, sont associées cette fois-ci à la raison intellectuelle, soit à une raison d'ordre symbolique. Raison tout aussi valable, mais dont Rousseau juge important de circonscrire la portée en lui fixant des limites afin de bien définir son rôle, lequel rôle est celui de nourrir cette forme primaire de raison, pour y revenir autrement et ce, à partir d'une position sous-jacente à cette dernière, et qui soit directement effective, dans le sens du bien, de ce qui peut maintenant apparaître comme étant la seconde raison. Rousseau nous dit ici de ne rien oublier derrière nous des richesses autrefois touchées en matière d'âme, lesquelles richesses qui tout en étant en nous pourraient toutefois être dépassées et par le fait même fortifiées par ce jeu dialectique, cette valse des raisons qu'entrevoit Rousseau. Par exemple, Rousseau s'en remettant sans cesse à ces fondements, dira ceci : l'égalité civile qui ressortira du travail de la raison intellectuelle aura toujours pour assises l'égalité naturelle, étant toutes deux ainsi issues d'une appartenance commune à la raison sensible. La justice est au cœur de la conscience des hommes. Quant à la vérité issue du savoir théorique, celle-ci n'est pour Rousseau qu'une voie allant vers cette conscience, laquelle voie, seulement si elle est bien éclairée, l'y pourra mener.

De ce dernier point de vue, le *vrai* de cet ordre, disons intellectuel, n'est qu'un moyen indirect de s'approcher de la conscience (mais il peut tout autant en éloigner bien des hommes), tandis que dans la vérité même de la conscience - à laquelle Rousseau dit que tout un chacun originellement, avant qu'il ne porte le tablier de ses dispositions propres cousu à même son expérience de la vie, peut y accéder directement - réside une fin en soi : la vertu de l'homme en ce qu'il est appelé à être, soit son

⁴¹ *Ibid.*, p. 376.

⁴² May, Georges, *Rousseau par lui-même*, Bourges, Éditions du seuil, 1961, p. 93.

identité d'entité libre. Ainsi, selon le philosophe, la liberté individuelle consisterait moins en une soumission de l'être et de ses passions à la grande raison qu'à une soumission de la raison de l'être, entendons ici intellectuelle, à sa conscience...

C. Conséquence naturelle de ce rapport de l' « être » avec le monde

Pour revenir à ce nouveau rapport s'établissant entre l'être et le monde, Rousseau nous fait remarquer qu'il n'y a plus cette unité originelle (ou virtuelle, entendons-nous) de l'homme avec le monde, mais bien une unité au sein des hommes eux-mêmes : c'est bien là l'âge d'or pour Rousseau. Les hommes sont encore égaux, naturellement, les uns par rapport aux autres et de ce fait et de celui du sentiment de pitié évoqué plus haut, ils deviennent aptes à reconnaître chez l'autre, cette fois, le même droit qu'ils ne s'étaient auparavant octroyé qu'à eux seuls. D'ores et déjà, une communauté de droit s'installe, tout naturel que ce droit demeure étant donné qu'il est naturellement respecté : le droit d'autrui. « Aussi longtemps que le principe de liaison sociale (l'amour et la pitié) l'emporte sur le principe de « déliaison » (l'amour-propre), les mœurs communes tiennent lieu de loi »⁴³. Autrement dit, le ciment social de cette communauté réside dans la simple volonté de vivre ensemble et dans ce qui est mis en branle pour y arriver. Rousseau chérit cette époque, car il n'y a pas, à ses yeux, de liens apparents ou du moins évidents de domination entre les hommes : le droit est explicite et ne nécessite donc pas encore d'être médiatisé par des instances. Il n'y a « aucune » contradiction sociale, ni « aucun » débat que ce soit sur la nature ou sur le contenu du « droit naturel » en question.

D. Conséquence culturelle de ce rapport de l' « être » avec le monde

Or, ce temps ne durera pas longtemps. Les inégalités naturelles, présentes sur le plan des différences de talents de tout un chacun, deviendront plus perceptibles avec l'amour-propre. Au sein de la vie commune, cet amour-propre subira un développement, voir un emballement duquel découlera un nouvel intérêt, soit celui de se faire sur-valoir. L'homme éprouvera, dans la découverte progressive de sa propre mesure, un besoin plus pressant de se mesurer aux autres et ce, rappelons-le, toujours

⁴³ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 50.

dans un contexte de survie. Les inégalités ressortissant d'une telle forme de comparaison en viendront à choquer cet amour-propre du particulier jusqu'à l'éclatement de l'amour de soi de l'homme naturel. Cet amour de soi devenant alors de plus en plus diffus permettra de moins en moins à l'homme de se constituer en un seul bloc : « C'est ainsi, de compléter Rousseau, que l'inégalité naturelle se déploie insensiblement avec celle de combinaison et que les différences des hommes, développées par celles des circonstances, se rendent plus sensibles, plus permanentes dans leurs effets et commencent à influencer dans la même proportion sur le sort des particuliers »⁴⁴. Ainsi, l'interdépendance connue à l'âge des cabanes donnera sa place à une première forme de dépendance psychologique de l'individu vis-à-vis de lui-même dans l'affront de son amour de soi à son amour-propre croissant. Par les répercussions de ce premier affront sur les divers « amour-propre » en formation s'ensuivra une dépendance sociale par laquelle les individus entrant en relation auront tendance à se particulariser chacun de leur côté sur les bases de cet amour-propre et ce, de façon exponentielle. L'apogée ici atteinte annonce une première contradiction sociale qui tracera le sillon d'un déclin sans précédent pour l'humanité qui avortera bientôt de sa propre nature... d'où la phrase célèbre de Rousseau : « L'homme est né libre, et partout il est dans les fers »⁴⁵. Voyons à présent la description que nous fait Rousseau de ces fers dans lesquels selon lui l'homme social est pris afin de nous intéresser par la suite aux solutions qu'il propose pour l'y en déprendre.

Genèse de l'homme social

3. « État de guerre généralisé »

A. Définition du monde et de l'« être » en soi et pour soi

Voyons dans les faits comment une telle forme de dépendance a pu se développer. En plus de l'amour-propre décrit plus haut, Rousseau en fait porter le blâme au développement parallèle de l'agriculture. Cette dernière est née de la sédentarisation des communautés et de la métallurgie, née quant à elle des besoins croissants de

⁴⁴ Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, La Flèche, Gallimard, 1985. Cité dans : Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 132.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 142.

production de l'agriculture. Ces deux activités, disons-les siamoises, représentent dans l'histoire le premier acte de la division du travail, condition inégalée des inégalités à venir : il faut le fer pour cultiver le blé, il faut le blé pour nourrir ceux qui font le fer, il faut le fer pour nourrir ceux qui font le blé, et voilà la ritournelle éternelle dans laquelle s'est enfoncée l'humanité depuis ce jour, nous chante ici tristement Rousseau : « le fer et le blé (...) ont civilisé les hommes et perdu le genre humain »⁴⁶. Nous verrons, maintenant, en quoi cela a contribué à l'anarchie poussant les individus à se déclarer la guerre et nous nous pencherons sur le rapport que cet « être » changeant établit avec ce monde tout autant en mouvance. Cela, dans l'optique de voir ce que sera devenue la pitié en développement qui jadis n'était que sentiment naturel. Autrement dit, nous analyserons comment, dans un moment de passage de l'humanité de son état *naturel* à son état *social*, ce contexte en vient à transformer la pensée des individus au fil de l'accroissement de la réflexivité dont se dotera leur identité en contact avec une nouvelle altérité.

B. Définition de l' « être » en rapport avec le monde

Le renversement qui s'opérera dans la vocation de la propriété privée passant d'une réponse générale aux besoins de tous à une privation d'accès pour le plus grand nombre encourra une forme de dépendance sans précédent, soit une dépendance économique où les surplus de quelques-uns feront la pénurie de tous les autres. Les uns s'accaparent les terres et les autres sont contraints de travailler pour eux et ce, pour quelques sous avec lesquels ils devront acheter les produits de cette terre qu'ils auront eux-mêmes labourée. Une telle économie d'échange n'est pas mise en place pour combattre la misère, bien au contraire, c'est elle qui la crée : « (...) en transformant la terre en signes et en marques de prestige (elle) déconnecte les biens du besoin physique et suscite l'excès de richesse chez les uns et le dénuement total chez les autres »⁴⁷. La culture, ici prise comme balbutiement de la société au sens de Rousseau, issue alors de la division du travail, participe d'un développement des talents inégalitaire. Aux inégalités naturelles se substituent les inégalités dites sociales en ce qu'elles sont dues à l'action humaine et reconnues ainsi de tous, voire même souvent « respectées »; elles sont intériorisées. À ce sujet, Zernik rapporte une question à laquelle nous nous

⁴⁶ Rousseau, Jean-Jacques, *Œuvres complètes...*, *op. cit.*, p. 114. Cité dans : Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 51.

⁴⁷ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 57.

intéresserons dans la section portant sur l'éducation qui est présente dans le *deuxième Discours* : « (...) le véritable scandale est moins l'inégalité en elle-même que son acceptation par tous. Si les hommes aiment leurs chaînes, comment les en libérer ? »⁴⁸. C'est sur cette acceptation que se fonde la problématique de la légitimité de la domination chez Rousseau.

La venue de l'agriculture dans la vie de l'homme, et par le fait même de la sédentarisation, participe du changement de nature de cet homme en ce qu'elle le place dans un nouveau rapport au temps et à l'espace par ces simples conditions de réalisation. Par exemple, l'espace n'est plus, dans ce rapport, cette matière « charnelle », ce lieu de l'homme qu'elle fut jadis en bonne « mère nature », mais il est maintenant simple matière à exploiter. Cet espace est donc bien le réservoir des fruits de la terre, mais plus on le sollicite, plus l'homme s'aperçoit qu'il lui réserve aussi obstacles et surplus imprévus. Des imprévus vis-à-vis desquels il lui faut soit tenir bon en perfectionnant les techniques soit savoir prendre les bonnes décisions conséquemment à la façon dont cet espace se présente à lui. C'est ainsi que l'espace du monde élargit et complexifie l'espace des esprits.

Quant au temps que l'on croyait unique, stable et figé, il fait faux bon à l'homme qui en découvre tout à coup le mouvement : il n'est pas que ce présent duquel on pourrait répondre immédiatement aux simples besoins. Mais par les nouveaux événements décrits ci-haut, l'homme s'aperçoit que le temps le porte au-delà de cet état direct aux choses, qui dans leur mouvement, lui font découvrir cette fois la possibilité de prédire et de prévenir dorénavant ces événements. En fait, le temps substitué des prévisions sacrifie le présent pour l'avenir. C'est ce nouveau rapport à l'espace et au temps qui permettra, comme nous le verrons plus bas, l'émergence de la propriété privée et celle d'une justice instituée en découlant, suivant les étapes de son instauration. Cela dit, attardons-nous un instant à l'émergence d'une nouvelle forme de pensée que cette dialectique a suscité chez l'homme.

En fait, la transformation de la pensée est radicale : elle passe de pensée du présent à celle de pensée du devenir par le biais d'une nouvelle dialectique. C'est lorsque l'homme commence à se projeter dans l'avenir qu'il recourt à un recul. Ainsi, les idées deviennent plus complexes au fur et à mesure que ce rapport se transforme et ce faisant, en appellent à des réponses elles aussi de plus en plus complexes aux besoins

⁴⁸ *Ibid.*, p. 7.

qui vont en se précisant, en se divisant continuellement. Il s'agit là de ce que Zernik identifie comme étant la condition négative, cette scène menant du point des sensations à celui des idées. L'acte qui en signera la réalisation, la condition positive, toujours selon le même auteur, en sera le langage : « de la représentation sensible au concept, la distance ne peut être comblée que par les mots qui assurent l'unification et la classification de l'expérience »⁴⁹. Qu'est-ce qui pourrait bien mettre des barrières à cette course qui déjà essouffle les hommes ? La moralité sans doute, cette forme de jugement qui pourrait en contrôler les possibilités, comme le dit plus tard Condorcet en nous prévenant de l'aveuglement possible du progrès.

Sur cette base, Rousseau affirmera que l'époque de la seule raison sensible est révolue. Il dira que là-haut où nous mènera la raison intellectuelle, il faudra aussi user de jugement en commençant à veiller à la protection de l'âme humaine afin qu'au moins celle-ci puisse se développer de manière adéquate pour pouvoir ensuite mener l'humain vers une issue qui soit encore humaine. La raison sensible, cette intelligence des sentiments est celle qui se mit à jongler avec des images, mouvement duquel celles-ci n'en ressortaient plus que senties, mais d'or et déjà perçues. Cette première forme de jugement donna lieu aux idées simples. La raison intellectuelle, dans un même mouvement de comparaison, est la faculté qui a mis en rapport ces idées simples desquelles ont découlé les premières idées complexes. Elle est ce jugement supérieur, ce regard autre porté sur la réalité immédiate permettant d'ordonner le travail de la raison sensible. Cette distance qui s'installe en l'homme qui n'était jadis qu'en un seul point, Rousseau l'entrevera comme absolument nécessaire pour le sortir de l'impasse désordonnée issue de l'emballement de ses forces et facultés. Ce sera désormais en cette distance que se trouvera la pensée autre, la conscience malheureuse de Marcuse, la contra-factualité nous pouvant faire revenir sur le chemin commun à l'homme et à l'humain. En bon sensualiste, Rousseau reconnaît la raison malgré ses dangers, comme le soutient ici Zernik :

(...) ce n'est pas la raison en elle-même mais son usage abusif, cette arrogance qui la pousse à oublier la condition humaine. Exister c'est sentir : il n'y a pour l'homme de vérité que dans les limites de l'expérience vécue. Toutefois, l'usage de la raison reste non seulement légitime mais nécessaire, aussi longtemps qu'elle reste à l'intérieur de ces limites. (...) En dépit de tout, c'est bien la pensée qui fait la gloire de l'homme, et celui-ci n'est jamais aussi

⁴⁹ *Ibid.*, p. 30.

humain que lorsqu'il est devenu capable de reprendre en charge son existence de manière volontaire et réfléchie⁵⁰.

Le philosophe observe qu'en même temps que se dresse ce tableau noir de l'humanité, la pitié naturelle, par le biais de cette raison intellectuelle, en vient à « se socialiser ». Elle se développe à la suite d'une identification contemporaine à autrui explique Zernik. Il s'agit d'un mouvement intérieur de l'amour de soi se refermant sur l'amour-propre mis en place par les pratiques sociales diverses, permettant de ce fait à l'individu de considérer son intérêt en même temps que celui d'autrui. La souffrance observée chez l'autre - étant cette fois indirectement vécue du fait d'une identification non plus directe, immédiate, mais plutôt détournée par la conscience accrue de l'existence de cet autre en tant qu'être distinct de lui-même - a des répercussions moindre sur l'individu témoin. Elle n'est qu'imaginaire :

éclairée par la raison elle me fait concevoir et imaginer la situation d'autrui; née de la comparaison entre ma condition et celle de l'être souffrant, elle me renvoie à la conscience de ma propre faiblesse; enfin, s'inscrivant dans l'espace de l'interdépendance entre les hommes, elle m'incite à venir en aide aux malheureux. Par tous ces traits, la pitié socialisée porte les marques de la culture⁵¹.

Ainsi, chez Rousseau, la morale est l'antagonisme né de l'étau qui serrait l'homme au sortir de la nature. En tant qu'« (...) ouvrage de la raison et du progrès des Lumières, (elle) n'est qu'un palliatif qui ne freine que les seules passions que la raison engendre »⁵². La morale autorise la naissance d'un autre homme.

C. Conséquence « naturelle » de ce rapport de l'« apparaître » avec le monde

La dépendance ne venant pas de la nature, la solution n'en proviendra pas non plus, nous prévient Rousseau : « la société ne peut naître que si l'homme est empêché d'être »⁵³. C'est ici, comme le note Zernik, que l'homme passe de l'ordre naturel à l'ordre historique : l'homme dans cet état de crise, doit remettre de lui-même, cette fois, de l'ordre dans tout cela. Un nouveau besoin pressant se fait sentir : la nécessité des lois réfléchies. L'humanité surgit avec ces hommes « nouveaux » devant prendre en charge leur propre destinée; ce faisant, son chemin ne sera pas sans embûches. Voyons ce qui

⁵⁰ *Ibid.*, p. 68.

⁵¹ *Ibid.*, p. 40.

⁵² *Ibid.*, p. 37.

⁵³ Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 129.

fut d'abord proposé et qui changea le cours de l'humanité, cet accident de l'histoire comme disait Rousseau, qui fit passer l'homme de l'état d' « être » à celui, disons, d' « apparaître », lequel n'appartient désormais plus au monde naturel décrit plus haut, mais au monde artificiel des apparences : « L'histoire est une succession de ruptures et de tentatives avortées pour rétablir un équilibre »⁵⁴. Analysons d'abord cette situation présentée par le penseur comme un désordre auquel l'humanité doit faire face pour nous intéresser ensuite à l'équilibre nouveau que celui-ci voit poindre avec l'avènement d'autres éléments historiques.

C'est sur cette base qu'il qualifie d'accidentelle que Rousseau montera sa critique du Progrès des Lumières. Les causes naturelles qui ont poussé l'homme à la « dépendance mutuelle », explique Durkheim, représentent le début de la fin de l' « *état de nature* », car « c'est ainsi que *naturellement* on sort de l'état de nature »⁵⁵. Ce sont ces causes, autrement dit, non apparentées à la nature humaine qui en ont changé la nature de l'extérieur; elles ont poussé au bout de lui-même cet être naturel. À partir de ce moment, on dit que la nature ne s'est plus suffit à elle-même. Avec l'apparition progressive de l'homme *social*, le droit naturel se transforme pour non plus se rapporter à la nature en tant que telle, mais bien à l'histoire, avec pour racine cependant, toujours cette nature comme l'énonce ici la comparaison qu'établit Rousseau entre les deux temps : « (...) dans la mesure où ce que le droit énonce dans la langue de la raison, la pitié et la conservation l'exprimaient dans la langue du sentiment »⁵⁶. Le droit ainsi dénaturé prendra la tournure suivante en proclamant une nouvelle appartenance : Mon droit d'avoir et Mon droit d'être. Rousseau met le doigt sur un fait majeur qui influença tout le cours de l'histoire humaine : la scission entre la nature et l'homme, laquelle dernière aura des répercussions, et nous sommes là pour en témoigner, jusqu'à aujourd'hui.

D. Conséquence « culturelle » de ce rapport de l' « apparaître » avec le monde

Suivant la première réponse sociale qui a été l'instauration des premières communautés pour répondre aux nouveaux besoins humains, une deuxième réponse surgit, soit celle de la propriété privée. La propriété privée dans ce qu'elle a de moins

⁵⁴ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 13.

⁵⁵ Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 134.

⁵⁶ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 11.

institutionnalisé, de moins officiel, mais de tout à fait concret. Celle-ci s'installe, de façon implicite, dans le terreau que lui a préparé la dépendance sociale déjà bien enclenchée résultant, rappelons-le, de l'amour-propre et de la division du travail. Comme nous le démontre Zernik, la substitution de la dépendance sociale en dépendance économique constitue en fait la condition de possibilité de la propriété privée : « Le premier qui, ayant enclos un terrain, s'avisa de dire : ceci est à moi, et trouva des gens assez simples pour le croire, fut le vrai fondateur de la société civile »⁵⁷. Voilà, nul besoin de pacte encore; les choses se sont faites ainsi selon Rousseau, à même la pratique, dans les mœurs, à même la culture naissante. Rousseau est capable d'envisager les bienfaits possibles de la propriété, mais si et seulement si elle vise simultanément les besoins essentiels des familles et ceux de la communauté regroupant ces familles, comme elle l'a fait au début. Il parle ici de juste utilisation de la terre et de juste distribution de ses fruits dans le but commun d'assurer l'indépendance de tous et chacun de façon à respecter les principes naturels de liberté et d'égalité.

Quand Rousseau observe le moment où cette propriété s'emballe autour de l'amour-propre et se campe sur les effets de la division du travail en ne répondant plus ainsi simplement aux besoins de la communauté pour ne viser en fait réellement qu'une extension assurant un certain prestige, il fustige les riches qui trouveront le moyen de voler les pauvres : « Il y a, pour Rousseau, une profonde corrélation entre le fait que l'homme perd son unité en se livrant à une activité partielle, et la passion avec laquelle il cherche à compenser par l'avoir la perte d'intégrité de l'être »⁵⁸, dit Jean Starobinsky. Ce qu'il voit d'un très mauvais œil est en fait le premier accident de la culture, de cette histoire que l'on a mal écrite en tant qu'humains en faisant fi du droit et en ne se fiant qu'à la bonne soumission des uns aux autres, cela donnant lieu, en réponse à ce déséquilibre, à des violences inimaginables, à ce qu'il a appelé l'« *état de guerre généralisé* ».

Or, c'est dans cet état de déchirure humaine, que « menacés dans leur sécurité, les hommes vont achever de se socialiser »⁵⁹ en implorant une loi commune devant laquelle, regroupés en tant que peuple, ils accepteront de se pencher : c'est l'acte de naissance du *pacte social*. Encore une fois, c'est le principe de perfectibilité mis en acte qui permet le passage, ci-haut décrit, de la nature à la culture : l'homme, naturellement,

⁵⁷ *Ibid.*, p. 44.

⁵⁸ Starobinsky, Jean, « Introduction », dans : Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, La Flèche, Gallimard, 1985, p. 30.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 31.

est doté de facultés lui permettant de s'adapter à des situations qui sont différentes de sa nature. Seulement, une fois le cap de la nature franchi, ce sera le perfectionnement quant à lui issu de la culture, qui permettra à l'homme de continuer à progresser vers ce qu'il a de plus humain : « C'est (...) (par une dénaturation plus poussée) que l'accord avec la nature peut être retrouvé, et cette nature seconde, fruit de l'art, ne se définit plus comme un équilibre obscur et instinctif : elle est éclairée par la raison, soutenue par le sentiment moral, dont la brute primitive ne savait rien »⁶⁰. Face à l'état premier de déformation de l'homme dû à la société auquel état l'école répondait par une déformation basée sur les apparences valorisées par cette société, Rousseau propose à ce stade de l'histoire la solution radicale qu'est celle d'une déformation naturelle poussée à son maximum afin qu'elle en vienne à donner naissance à quelque chose dépassant son propre plan : la culture. Nature et culture, chez les romantiques, ne sont effectivement pas les contraires qu'elles semblent être ! Mère et fille, elles se complètent...

Certes, nous sommes dans un ordre que Rousseau ne reconnaîtra désormais que comme étant artificiel, mais dans lequel selon lui, il sera encore possible d'écouter la voix de la nature : cet ordre étant le fils de cette dernière, ils demeureront tout de même étroitement liés. Cela dit, quoique non prévue, l'évolution actuelle des choses en appelle à un état civil. La nature ne demande qu'à y être soumise. Celle qui gardait en son sein l'« être », s'en remet à une nouvelle forme d'« être », soit le « devoir-être » propre à cet ordre civil. À partir de maintenant, « (...) il faut savoir ce qui doit être pour juger de ce qui est »⁶¹, pour pouvoir continuer dans la bonne direction des Lumières, soit dans celle éclairant véritablement la voie de la liberté humaine. Nous assistons ici au bond d'une contra-factualité à une autre : de l'essence de l'« être » que l'homme doit porter en lui, il saute à l'idéal d'« être ». Naturel qu'il est, il portera à jamais le devoir culturel.

4. « *État civil* »

A. Définition du monde et du « devoir-être » en soi et pour soi

Le pacte social prend la forme d'une première reconnaissance juridique du droit de propriété pour mettre fin à l'anarchie résultant du premier acte de propriété. Ce

⁶⁰ *Ibid.*, p. 25.

⁶¹ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 600.

moment de l'histoire correspond à la naissance du droit positif, à son origine. Le droit naturel étant déchu, la loi humaine prend le dessus. C'est la fin sonnée de l'« état de nature », dont on fera fi des lois, avec l'arrivée historique au sein de ce qui reste de la nature de la possibilité d'instauration de ce qui s'appellera la société : « Tout se passe ainsi comme si la société civile était inscrite en filigrane ou en négatif dans l'état de nature, comme le fruit est enveloppé dans la fleur : la civilisation ne fait que développer les potentialités du primitif, de même que le droit positif n'est que le prolongement et la traduction du droit naturel. Bref, l'histoire accomplirait la nature »⁶². Il est beau de parler ainsi de droit, mais ce que nous explique Rousseau, comme le dit Locke en considérant que la propriété est à la fois la condition et la fin du politique, c'est que ce premier droit vient mettre un drôle d'ordre parmi les hommes : il se trouve en fait à « justifier », pour calmer les ardeurs du conflit général, le désordre créé par la dépendance sociale en signant un acte garantissant l'aliénation du plus faible vis-à-vis du plus fort, du pauvre face au riche.

Finalement, droit et inégalités vont de pair, car « si les riches ont tout à gagner du pacte social, les pauvres y perdront leur unique richesse : leur liberté de décision et ce qui reste de leur indépendance. Les lois porteront à tout jamais les stigmates de cette dissymétrie »⁶³; « (...) elles ne font que consacrer les inégalités établies »⁶⁴. Aussi étrange que cela puisse paraître, le Droit politique signe la perte juridique de la liberté. Autrement dit, en instituant des droits, la société rend nécessaire la domination. Le paradoxe pour Rousseau se situe davantage ici : le droit positif vient à la rescousse de l'homme et du même coup, le recule. Comment par le droit lui-même l'homme peut-il en ressortir ? Peut-être en s'intéressant d'abord à nouveau à l'origine du droit ? À l'origine plus qu'à son fondement actuel, qu'à son principe de légitimité qui semble lui-même actuellement violer le droit général par la légitimation des rapports de force en cours ? Rousseau écrivait : « Le plus fort n'est jamais assez fort pour être toujours le maître, s'il ne transforme sa force en droit et l'obéissance en devoir »⁶⁵. Il s'agit là du principe moderne de la domination rationnelle que Rousseau tente de contourner.

Ce retour à l'origine du droit c'est le travail que Rousseau proposera de faire - après son analyse de la situation dans ses deux *Discours* - par le biais, entre autres, d'une éducation qui remonterait le chemin de la morale afin d'assurer jugement et

⁶² Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 9.

⁶³ *Ibid.*, p. 60.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 62.

⁶⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Du Contrat social*, Paris, Flammarion, 1992, chap. III, livre I.

bonheur particulier à l'homme. Ces derniers, une fois assurés, pourraient assumer la force nécessaire pour affronter cette situation du droit en crise, de l'égalité malmenée. Armé de cette force nouvelle, l'homme pourrait transformer politiquement cet état de déséquilibre, ayant été lui-même, selon sa nouvelle fin, transformé en citoyen, en « être » politique, ou plutôt, en une forme de « devoir-être ».

En tant que deuxième réponse civile, succède au pacte social qui institue le droit, le pacte de gouvernement, celui qui, une fois cette dernière autorité fondée, se charge d'en exécuter les lois. Du fait de n'être que l'exécuteur, on dira que dans son état premier, le gouvernement se présente comme étant soumis au pouvoir du peuple, de cette entité née de l'association première qui possède en elle-même sa propre volonté.

B. Définition du « devoir-être » en rapport avec le monde

Ces deux réponses offertes par l'histoire en « remède » à une société en processus d'identification, soit les pactes social et gouvernemental, comportaient en elles-mêmes des failles. Celles-ci, une fois atteintes par le concours des circonstances, ont donné lieu à un effritement de leur nature, ce qui les plaça conséquemment en position de contradiction avec leur propre fin. Qu'en est-il, par exemple, du bilan du pacte social ? D'abord, remarque Starobinsky, il est responsable d'un glissement historique de la guerre, à laquelle guerre, dans sa fonction, il devait mettre fin : « (...) où la violence ouverte de la guerre de tous contre tous a été remplacée par la violence hypocrite des conventions profitables au riche. (...) Nous n'avons supprimé la guerre entre les individus que pour la retrouver aggravée, entre les nations »⁶⁶. Ensuite, le fragile équilibre que ce pacte entretenait avec le gouvernement aura tôt fait de se laisser envahir par l'amour-propre de ses exécuteurs mêmes ne concordant pas exactement avec l'esprit du bien-être public visant l'essence de ce dernier : « (...) le gouvernement est le lieu par excellence où s'exprime le divorce entre l'essence et l'existence de l'état civil : la contradiction entre son origine et son fondement (...) »⁶⁷.

Cette situation précaire donnera lieu à des luttes de pouvoir, au fil desquelles le peuple, éreinté par une concurrence s'étant immiscée entre celui-ci et son chef le représentant, n'arrivera plus à conserver le pouvoir de sa souveraineté. C'est une fois ce

⁶⁶ Starobinsky, Jean, « Introduction », dans : Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, La Flèche, Gallimard, 1985, p. 32.

⁶⁷ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 65.

point culminant touché que le peuple sera renversé par son propre gouvernement, lequel gouvernement entrera dans une grande ère de corruption où, l'exécutif de jadis substituera au législatif. On voit là, nous dit Zernik, « (...) le gouvernement s'emparer de la souveraineté dont il n'était que l'agent d'exécution : le chef se change alors en maître »⁶⁸. Cet échec du pacte social - pour n'avoir pas été radical s'insurge Rousseau en disant que : « c'est pour ne pas avoir suffisamment aboli l'état de nature qu'il (pacte) échoue à instaurer un ordre stable »⁶⁹ - entraîne une perte de confiance généralisée envers le nouveau législateur. C'est ainsi que la loi devant a priori représenter la volonté du peuple est une autorité qui est mise en doute, qui semble dès lors arbitraire.

C. Conséquence « culturelle » de ce rapport du « devoir-être » avec le monde

Pour que la Loi redevienne légitime, le peuple, alors brimé dans sa souveraineté, quitte l'ordre civil qu'il a connu pour s'en remettre à nouveau à l'ordre divin : « Le peuple, écrit Zernik, ne voit plus dans la loi l'expression de sa volonté, mais celle des dieux »⁷⁰. Cela faisant, n'ayant plus confiance en ce qui jadis le représentait, celui-ci préfère s'en remettre à l'homme divin qui prendra dès sa naissance, selon les principes de la « transmission héréditaire du pouvoir »⁷¹, les bonnes décisions. Ainsi, alors qu'à bien des endroits sur la planète sonnent les cloches des grandes révolutions, le chef de la représentation sera remplacé par le maître de la monarchie qui règnera à nouveau. Cette troisième réponse civile qu'est la « sacralisation du gouvernement » comme la nomme si bien Rousseau, représentera donc la fin provisoire des concepts appliqués d'État, de patrie et de citoyen que celui-ci s'enhardira d'oublier pour un temps. Une nouvelle époque de servitude et de noirceur s'échelonnera ainsi jusqu'à la Révolution française. Comme le résume excellemment Zernik :

C'est ici le dernier terme de l'inégalité, et le point extrême qui ferme le cercle et touche au point d'où nous sommes partis. C'est ici que tous les particuliers redeviennent égaux parce qu'ils ne sont rien (...). Issue de la volonté des hommes, destinée à préserver l'ordre et la liberté, la société finit dans les convulsions et dans la servitude généralisée. L'histoire, née de la rupture accidentelle de l'état de nature, reconstitue donc en son terme ultime un état de nature en négatif. À l'aube des temps, la nature, en mère attentive, veillait sur le sauvage en respectant sa liberté. Aujourd'hui, l'ordre social, fruit de

⁶⁸ *Ibid.*, p. 66.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 68.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 65.

⁷¹ *Ibidem.*

l'ingéniosité des hommes, se retourne contre ses créateurs, et les soumet à son implacable destin. Le sauvage ignorait la justice, car il était incapable de faire le mal. Le droit a généré l'injustice et la servitude. L'homme était solitaire par indépendance; sa dépendance d'aujourd'hui le rétracte sur lui-même et brise les derniers liens sociaux. Enfin le sauvage était tout, parce qu'il existait en lui-même, le civilisé n'est plus rien depuis qu'il vit dans l'opinion des autres⁷².

Prévoyant tout de même que cela revienne sous une forme ou une autre, notre penseur ne fait qu'abstraction, pour un temps, du politique en tant que sphère englobant toutes les autres sphères de la société. Il opère, pour la mise en actes de ses principes éthiques et politiques fondamentaux, une dichotomie ponctuelle. C'est donc face à cette nouvelle contradiction sociétale, à ce fossé divisant l'âme humaine, qu'il décide de s'intéresser de façon très précise d'un côté, à la question de l'éducation, et de l'autre, à celle de la constitution éventuelle d'une société civile. Rousseau traite les choses comme elles se présentent : une société qui est régie par un pouvoir lui apparaissant illégitime. Pourquoi ? Parce que le gouvernement y est « sacralisé » sous la forme d'une monarchie absolutiste empêchant la pleine réalisation de la citoyenneté moderne. Pareillement fera Condorcet. Seulement, les choses ne se présenteront justement pas de la même manière : ce dernier sera au cœur de la Révolution. Nous verrons en quoi cela affectera sa dialectique qui, elle, prendra place de façon implicite entre instruction et république cette fois.

En conclusion, la conception romantique du progrès de l'humain chez Rousseau pourrait se résumer par la grande chaîne évolutive que voici : 1. Dieu 2. Nature 3. Sensations et images : volonté 4. Sentiments naturels : conservation de soi et pitié naturelle 5. Perceptions et idées : raison sensible (conscience) 7. Raison intellectuelle : morale (pitié socialisée) 9. Culture 10. Liberté. Cette démarche nous amène à clarifier le concept de *nature humaine* qui est présent, nous venons de le voir, tant dans la nature que dans la culture : en toutes deux sont présents des besoins, des forces et des facultés, lesquels traits se définissent en fonction d'une logique du devenir de l'homme, soit par sa « nature », soit par sa « raison ». Peut-être est-ce pour cela que nous employons les mots « nature » et « humaine » ? La nature de la nature n'étant que la nature en soi et la nature de l'homme qui, n'ayant été que la nature à prime abord, est désormais la raison.

La conception de nature humaine renvoie à celle de *cœur* chez Rousseau. Il entend par cette expression l'idée d'harmonie, d'un équilibre parfait à atteindre. Cette notion renvoie à son tour à celle qu'il a du bonheur humain, lequel nous dit-il dans les

⁷² Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 66.

mots de Fabre « (...) s'indique dans la nature comme la plus petite différence possible entre désir et puissance »⁷³. Le cœur, harmonieux de nature, se cache donc, à l'aube de l'humanité, dans le rapport équilibré entre homme et nature et à son crépuscule, dans le rapport équilibré entre homme et culture. C'est donc ce rapport entre l'homme et le monde, entre l'identité et l'altérité, qui si équilibré, garantira à l'homme cette possibilité, malgré les déséquilibres de l'histoire, de constituer une identité réelle, en ce qu'elle sera bien définie, et que dans cet état elle représentera la direction juste à suivre pour aller dans le sens d'une liberté accentuée, dans le sens du niveau de conscience suivant que nous pourrions appeler cette fois celui de « l'être en devenir ». Rousseau aurait sans doute été en accord avec le « deviens ce que tu es » de Hegel.

En fait, Rousseau est un grand « réaliste » en ce qu'il suppose l'existence d'un parallèle évident à faire entre le développement des formes de la conscience et celui des formes de la société. C'est en cette vision que réside l'unité de la théorie et de la pratique chez Rousseau. C'est ainsi, au fil des rapports d'objectivation se succédant *in crescendo* que subséquemment la faculté d'abstraire une généralité à partir de la pratique évolue de façon exponentielle jusqu'à ce que l'homme réalise le pouvoir qu'il a de se définir désormais par sa propre pensée, laquelle constitue, ne l'omettons jamais, ce rapport entre soi et le monde. Celle-ci n'étant ni le propre de l'individu ni celui de la société : la pensée est la dialectique entre les deux.

1.2 Psychogenèse : développement de l'homme en tant qu'individu

Nous étudierons dans cette partie de l'analyse la notion de progrès chez Rousseau, laquelle est basée sur le principe d'un rapport naturel de l'homme au monde. L'auteur reconnaît en l'homme le bagage qu'il porte en lui-même, de cette part sociale déjà présente en lui qui ne lui était cependant pas nécessaire à prime abord. La part importante de « l'inné » dans la constitution même de l'homme est à considérer avant même de s'intéresser à ce qu'il acquerra au contact de la société, voir au contact même des premiers hommes qu'il rencontrera. Autrement dit, ce qui se présente plutôt comme inné dans l'homme, dit-il en réalité, ce sont ses caractères non développés que sont les forces et facultés que la nature a placés en lui; il ne faut donc pas voir ce terme en tant que connaissance du monde, mais en tant que potentiel qui se développe simultanément

⁷³ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative... op. cit.*, p. 28.

avec la conscience de ce potentiel. Il s'agit de la propension à se constituer, dans un premier temps, une identité sur la base des seuls processus acquis naturellement, c'est-à-dire sans intermédiaire; ce sont les facultés qui, une fois éveillées, lui ouvriront l'accès au monde par le biais des rapports qu'elles lui permettront d'établir avec celui-ci.

Nous verrons que pour Rousseau, contrairement à bien des penseurs modernes, pour ne nommer que Condorcet, l'éducation n'est pas créatrice de l'homme. L'individu n'est en rien, au point de départ, une « construction sociale ». Notre philosophe, rappelons-le, se place en porte-à-faux vis-à-vis de la philosophie de la connaissance prenant toute son expression dans l'encyclopédisme. Pour en revenir à cette intériorité secrète qu'il faudrait selon l'auteur observer minutieusement, elle serait directement liée au développement de la civilisation. Autrement dit, l'individu porterait en lui-même sa propre histoire ainsi que celle de l'humanité : « Il faut trouver en chaque homme les causes, les effets, les mécanismes, de l'histoire humaine »⁷⁴. Partant de cela, l'éducation est plutôt pour lui une construction naturelle de l'homme s'édifiant à partir de l'homme lui-même. Autrement dit, chaque individu a déjà en lui la « matrice » de tous les développements futurs, matrice qui est la « sédimentation » des étapes de l'humanité le précédant, et qui n'attend qu'un pédagogue pour se révéler ou se déployer.

À la fin du dix-huitième siècle, on regarde de moins en moins l'enfant comme s'il s'agissait d'un petit adulte. Et Rousseau en est pour une large part responsable. Sa pensée contribue à la naissance de l'enfance. C'est à partir de ce moment que l'on se met à observer l'enfant dans ses mouvements : ceux du cœur et ceux de la raison. On note alors que des traits propres le caractérisent, lesquels on se presse, comme le fit notre penseur, de décrire dans le détail. Du même coup, de cette observation du développement de l'enfant en tant que tel, surgit une réflexion en ce qui concerne le passage de l'état d'enfant à celui d'homme. La naissance du concept d'enfance est indissociable de l'idée que Rousseau se fait de l'éducation, tout comme celle de Condorcet à propos de l'instruction à la suite de la naissance du concept de citoyen... Le cœur de la question les intéressant respectivement étant cependant tout à fait différent.

Sur la base des principes qu'il lie à l'enfance, Rousseau se demande en quoi exactement l'éducation peut participer de l'enfance dans un premier temps, et dans un

⁷⁴ Vargas, Yves, *Introduction à L'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, p. 5.

deuxième temps, en quoi elle est responsable de l'émergence de l'âge adulte ? Deux grandes questions se présentent ainsi à lui : *quelle part revient à la nature ? Quelle part revient à la culture ?* Que devons-nous faire, nous humains, avec cela entre les mains ? Que faire avec cette chose si délicate afin qu'elle prenne le bon chemin et non celui de sa société aveuglée ? Le nœud que frappe Rousseau se situe dans cette articulation entre nature et culture : *comment sauver la société qui va errant, par l'homme naissant afin qu'il la ramène dans le droit chemin du genre humain ?* Ces trois éléments n'étant que trois points sur une même ligne, l'éducation n'est que le vecteur qui « (...) développe le même état jusqu'à sa perfection »⁷⁵; elle en est la direction. En cela, le modèle éducatif soumis par Rousseau diffère allègrement du modèle humaniste plus classique de l'éducation alors en cours. L'idée d'une nature propre à l'enfant plaçant celui-ci au « centre » de son apprentissage donne naissance, dans la suite de Comenius dirait Durkheim, à ce que l'on a appelé plus tard la pédagogie moderne. Rousseau fait le gage d'une dialectique possible entre deux formes de modèles. Le modèle de l'homme socialisé devant prendre sous son aile l'enfant pour le guider par le biais de son enseignement. Et le modèle de l'enfant lui-même, concevant que cet enfant puisse cacher en lui les restes nécessaires à cette culture de l'homme socialisé en évolution, soit les restes d'une nature à ne point oublier. D'une certaine façon, nous pourrions avancer l'idée que Rousseau aurait en fait cherché à tirer vers le bas l'idéalisme et à tirer vers le haut le réalisme afin d'en proposer une synthèse.

Conception du progrès de la nature en l'homme

Dans la suite de ce qu'il a dit sur Dieu et les origines de l'homme, tout comme l'eut dit son successeur Herder, Rousseau voit, dans le monde lui-même ainsi que dans le développement de l'homme, un ordre naturel. L'homme est appelé à suivre cet ordre : c'est l'unique chemin de la liberté. Celui-là seul permettra la maximisation de ses potentialités. Suivant cette prémisse de Rousseau, l'ordre naturel est une voie à écouter, à observer et à expérimenter. Dès sa naissance, l'homme est en relation avec le monde qui le contient en tant qu'être; le monde est ce tout qui le constitue. Mais peu à peu, par un processus de différenciation, ce monde en viendra à se révéler à lui comme quelque chose qui lui de plus en plus extérieur. Pas entièrement extérieur non plus, sachant que

⁷⁵ *Ibid.*, p. 10.

dans l'ordre de la nature, l'homme « est » le monde : l'homme se représente, pour ainsi dire, comme un « microcosme ». Cette idée de totalité demeurera jusqu'à la fin dans la dimension romantique de la pensée de Rousseau.

C'est à partir de ce précepte de totalité que Rousseau nous invite à voir cette relation avec le monde sous la forme d'un rapport : il existe un rapport entre l'homme et les choses, lequel rapport évolue à la fois au fil du développement naturel, indépendant de cet homme, et à la fois au fil des expériences que cet homme vit dans le monde. Rousseau entend donc par progrès naturel, l'idée d'un rapport évolutif de l'homme avec l'altérité du monde. Ce rapport le mènera à une transformation interne, laquelle transformation le poussera naturellement à se former selon les facultés appelées à se développer. Il faut donc entendre ici par la nature en tant que telle, une forme d'accroissement interne au sein de laquelle, au fur et à mesure que les forces internes (héritées de la nature) de l'homme se développent, des idées lui provenant de son rapport avec l'extérieur se développent à leur tour. Celles-ci l'enjoignent à maximiser ses forces.

C'est ainsi que l'expérience progressive vécue au contact du monde contribuera à la complexification des idées elles-mêmes. Là réside la notion de progrès chez Rousseau. Dans un simple jeu de rééquilibration incessante du rapport ainsi mis en place, du contact entre une identité en formation avec une altérité qui lui préexistait. Altérité dont on ne se pressera pas de dévoiler le visage, en tant qu'éducateur, afin de laisser toute place possible à ce qui doit d'abord émerger de la nature elle-même. Cela ne va pas sans rappeler la thèse de Freitag vue plus haut soutenant l'idée que l'identité de l'homme se façonne à partir de ce qu'il appelle le *rapport altérité-identité* qui, dit plus communément, pourrait prendre la forme suivante : *relation homme-monde*. Malgré cette ressemblance au premier regard, nous verrons cependant que la façon d'articuler ce jeu entre l'homme et le monde diffère à bien des égards entre les deux auteurs ici mentionnés. Sachant cela, gardons à l'esprit ce principe de rapport - arrosé de toutes formes d'antagonismes venant le préciser - qui reviendra sans cesse dans la théorie de Rousseau et qu'il nous fera découvrir sous sa propre lumière.

Nous brosserons maintenant un tableau des stades de développement décrits par Rousseau pour utiliser ici les mots de Piaget s'en étant d'ailleurs inspiré. Il y est question du développement de l'enfant et de l'adolescent pour aider le lecteur à saisir de quoi il s'agit exactement lorsque l'on parle de l'homme. En bref, pour reprendre les mots de Vargas, face aux caractéristiques de faiblesse, de stupidité et de dépendance

que nous décrivons ici-bas, Rousseau proposera d'éduquer, en vue d'une transformation de cet état premier et ce, par le biais d'une articulation particulière entre assistance, force et jugement. Il conçoit en fait l'éducation tel un laboratoire où l'on favorise le développement interne des forces auquel il faut amener assistance et jugement pour mener ces forces à leur stade supérieur.

Chez le nourrisson, Rousseau ne note aucune force ni faculté en acte. Le bébé, simplement, « est » le monde tout en en dépendant complètement : son appartenance au monde est de l'ordre des choses. C'est-à-dire qu'il ne se rapporte pas encore au genre commun des hommes. Son lien immédiat avec le monde, comme l'homme dans son premier état de « nature », en est un du strict ordre des sensations. Il n'est pas dans le rapport avec le monde décrit plus haut. C'est en tant qu'être d'une extrême faiblesse qu'il bénéficiera d'une assistance pour assurer sa survivance. Ainsi ses facultés encore dormantes seront peu à peu appelées à s'éveiller. Comme l'exprime si bien Vargas, cet état plein de sa nature, nécessiteux des actes d'un semblable, fait en sorte que l'être n'appartient qu'au strict monde des choses. « (...) Il n'a nul sentiment, nulle idée; à peine a-t-il des sensations; il ne sent pas même sa propre existence : « *vivit, et est vitae nescius ipse suae* »⁷⁶, comme le disait Ovide dans son latin signifiant ceci : « il vit, et il est lui-même inconscient de sa propre vie ».

Selon cet état des choses, Rousseau nous fait noter que la mère n'est pas l'éducatrice de l'enfant, mais bien la protectrice; elle effectue de l'intérieur tout un travail sur l'extérieur, le monde environnant, afin que ce premier état de l'« être » ne soit pas modifié en termes de nature. Donc le milieu dans lequel est le petit est à la fois protégé dans ce qu'il est, et construit artificiellement. Il s'agit d'un microcosme dans lequel prennent place des activités influençant ce genre d'« îlot » appelé à toujours se perfectionner vu les influences extérieures. Ces activités ne sont cependant pas du domaine de l'éducation à proprement parler. Elles ne font que préparer le terrain de cette prochaine étape. Laissons-nous bercer par ces paroles sur la figure de la mère et tentons d'en saisir la profondeur que Rousseau, orphelin de naissance, nous décrit sous la forme première d'un lien perdu pouvant cependant être retrouvé, soit le lien entre mère et nature :

Voulez-vous rendre chacun à ses premiers devoirs ? Commencez par les mères; vous serez étonnés des changements que vous produirez. Tout vient successivement de cette première dépravation : tout l'ordre moral s'altère ; le

⁷⁶ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, op. cit., p. 87.

naturel s'éteint dans tous les cœurs; l'intérieur des maisons prend un air moins vivant; le spectacle touchant d'une famille naissante n'attache plus les maris, n'impose plus d'égards aux étrangers; on respecte moins la mère dont on ne voit pas les enfants; il n'y a point de résidence dans les familles; l'habitude ne renforce plus les liens du sang; il n'y a plus ni pères, ni mères, ni enfants, ni frères, ni sœurs; tous se connaissent à peine; comment s'aimeraient-ils ? Chacun ne songe plus qu'à soi. Que les mères daignent nourrir leurs enfants, les mœurs vont se réformer d'elles-mêmes, les sentiments de la nature se réveiller dans tous les cœurs ; L'État va se repeupler (...). Ainsi de ce seul abus corrigé résulterait bientôt une réforme générale, bientôt la nature aurait repris tous ses droits ⁷⁷.

Le second stade naturel, soit celui du petit enfant, en est un où l'appartenance au monde est encore celui de l'ordre des choses⁷⁸. Cependant, l'enfant ne s'y sent plus comme étant directement la chose. Il sent toutefois qu'il continue d'en dépendre; son lien avec elle, nous dit par cela Rousseau, en est un de *nécessité*. À ce stade, l'enfant est encore soumis à la force des choses elles-mêmes. Le petit enfant n'actionne pas de pouvoir, du moins de façon consciente, sur la réalité. Il ne se sent pas non plus être la chose; grâce à cette petite distance, il commence à percevoir cette chose mais ce, à un premier degré seulement, car sa sensation s'arrêtant à ce qui est à sa seule portée immédiate « (...) perçoit, par exemple, un fruit trop haut, aussi impossible que la lune »⁷⁹. Les rapports sont d'une extrême simplicité; ils sont émergents. On dit que l'enfant entre dans le monde lorsqu'il commence, à partir de ses « faibles » forces, à se mesurer, ou comme l'exprime Rousseau, à « (...) éprouver dans chaque objet qu'il aperçoit toutes les qualités sensibles qui peuvent se rapporter à lui, sa première étude est une sorte de physique expérimentale relative à sa propre conservation (...) »⁸⁰. L'enfant de ce niveau « entre » donc dans le monde lorsqu'il commence effectivement à établir des rapports, disons-les strictement physiques, avec cet Autre, cet « en dehors de lui ». Il s'agit de rapports fondamentaux, pour terminer la citation, « dont on le détourne par des études spéculatives avant qu'il ait reconnu sa place ici-bas »⁸¹. N'allons pas trop vite...

C'est ici qu'entre en jeu la figure du précepteur, laquelle, si ne pouvant être jouée par le père, le sera par une personne venue de l'extérieur. Nous comprenons la parcimonie avec laquelle Rousseau nous décrit ce précepteur et celle aussi qu'il a d'imaginer le type d'éducation qu'aura reçu le précepteur lui-même. Donc, cet

⁷⁷ *Ibid.*, p. 47-48.

⁷⁸ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, op. cit.*

⁷⁹ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁰ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 157.

⁸¹ *Ibidem.*

éducateur, aussi « parfait » qu'il puisse être, se charge d'amorcer la démarche éducative du jeune enfant. Celle-ci prendra place dans le milieu qui fut si bien préparé à l'étape ultérieure par la mère et ce sera le précepteur qui se devra d'accompagner l'enfant jusqu'à l'âge adulte. Cette fois, le travail se fera de l'intérieur en utilisant ce qui sera mis à la disposition de l'enfant et de son précepteur. Leur relation se limitera à eux-mêmes et leur sera donc unique. Elle suivra le précepte disant que : « Tout ce que nous n'avons pas étant enfant et dont nous avons besoin étant grand nous est donné par l'éducation »⁸². Donc aussitôt que l'homme, dans son histoire, met le pied dans la culture, il a besoin de celle-ci pour achever son développement. Tout ne peut plus venir que de la nature en tant que nature propre, car rappelons-le, la culture est vue, comme chez Kant, tel un achèvement de la nature elle-même, donc en conséquence, de l'homme.

L'enfant d'un certain âge, disons allant de dix à quinze ans pour Rousseau, est un enfant dont les forces peuvent excéder à la fois les besoins en cause pour l'âge et les facultés qui ne sont pas toutes encore développées. La raison émergente, laquelle émergence est due aux rapports entretenus avec le monde qui sont allés en se complexifiant à la suite de chacune des expériences significatives, a un double effet : cette raison nourrit les forces par la curiosité qu'elle assouvit et aussitôt, par le même mécanisme, elle élimine ce que Rousseau appelle les forces superflues pour cet âge. À cet autre stade naturel, l'enfant, dans l'ordre des choses auquel il appartient encore, veut tout explorer. Il compare sans cesse ses expériences avec les perceptions ressortant de cette relation dite « d'utilité » avec les choses. Ces perceptions, une fois bien saisies, lui donnent le pouvoir de s'approprier le monde du point de vue d'une connaissance générale et de ce fait, la possibilité de se distancier davantage de cet ordre des choses. Ainsi, le grand enfant n'est plus uni au monde par cette seule nécessité qui le faisait dépendre de ce monde dans les stades précédents. Rendu à ce niveau, il faut toujours prendre garde que les forces ne dépassent les besoins afin que ceux-ci demeurent réels et non imaginés, artificiels. N'oublions pas : Rousseau veille à ce que cette faculté d'imaginer ne se réveille pas trop tôt, car mal dirigée ou dépassée par les propres forces qu'elle devra dominer agilement, elle continuerait d'encourir de grands périls pour l'humanité; c'est ce que veut éviter à tout prix notre philosophe en voulant rattraper, par

⁸² Rousseau, Jean-Jacques, *Émile... op. cit.*, p. 37 Cité dans : Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, op. cit.*, p. 10.

sa formation, ce qui reste d'humanité en l'homme. Tout cela est d'une extrême délicatesse.

Jusqu'à maintenant la marche de la nature ne concernait que celle de l'homme physique dans son rapport aux choses, nous dit Vargas dans son analyse. Mais par la raison, la barrière du monde des choses fut franchie et une nouvelle porte s'ouvre à l'homme : celle du monde des œuvres humaines. C'est peut-être dire que la nature, en s'imprégnant peu à peu de celle qui n'était qu'altérité aux premiers abords, est en train de prendre le visage de la culture. Coïncide avec cette ouverture une explosion des forces : il s'agit des forces sans égal que sont les passions. Si bien dirigées, n'en craignons pas la possibilité d'être « dérivées » et d'ainsi faire dévier l'humanité. Rousseau démontre cela par plusieurs exemples : mentionnons ici celui de la chasse qu'il encourage fortement chez le jeune homme afin de le détourner d'une possible passion amoureuse, passion qui trop précoce serait trop forte. La raison insuffisante à ce stade ne pouvant les accoter, ces forces passionnelles représentant alors un réel danger nécessiteront la raison d'un tiers, soit celle de l'éducateur. Celui-ci accompagnera l'adolescent dans le développement de sa conscience morale, haut lieu du sujet dépassant la simple perception naturelle du bien et du mal en ce qu'elle lui permet, par le raisonnement, non plus que de les percevoir, mais aussi de les connaître afin de bien juger. La force sera alors liée au sentiment raisonné de pitié pour donner naissance à l'homme moral. Ainsi, la « nécessité » et l'« utilité » de l'homme naturel feront place, comme l'explique Vargas, à la « moralité » de l'homme social de Rousseau.

En bref, nous comprenons que le progrès est en marche dès la naissance, mais qu'il prend tout son sens lorsqu'il y a accumulation de forces pouvant être vouées à la stricte découverte du monde. Ce regard qui se porte sur l'altérité donne naissance à des idées simples appelées à se complexifier suivant le fil évolutif de ce rapport prenant place entre l'homme et le monde. Évolution passant d'un rapport où le monde ne lui fait que ressentir la *nécessité* qu'il entretient vis-à-vis de lui, ensuite son *utilité*, et enfin, la *moralité* qui l'y lie. Les idées que l'homme porte sur le monde et les choses pour se connaître lui-même dépendent donc d'un rapport le dépassant en tant qu'individu. Ce rapport à prime abord naturel et par la suite culturel, c'est l'éducation qui se charge d'y veiller et ce, dans le but de conserver en chacun à la fois l'universel et le particulier.

1.3 La conception romantique du progrès des Lumières

Comme nous venons de le voir, l'idéal des Lumières pour Rousseau se situe dans un progrès dit naturel ou dans ce qu'un romantique comme Herder eut préféré nommé plus tard, une progression. Rousseau en a contre le Progrès des Lumières à proprement parler, car celui-ci écrase à ses yeux le progrès même de la nature : il enfreint le développement de la nature humaine, par une raison qui, asséchée de ses sentiments, extirpe l'homme d'une part de lui-même, de sa nature. Dans cette optique, ce type de progrès est conçu comme une corruption de l'âme humaine, alors que « c'est (...) à l'aune de l'usage de la liberté qu'il faudrait juger des progrès de l'humanité »⁸³.

Kintzler, dans son analyse de la philosophie des Lumières où elle fait d'ailleurs une lecture comparative de Rousseau et Condorcet quoique se spécialisant sur ce dernier, nous amène à distinguer deux moments importants dans le développement de cette philosophie. Le dix-septième siècle, fait-elle remarquer, est caractérisé d'abord par une reconnaissance de la connaissance comme étant un absolu. La rationalité est le chemin qui mène au vrai et constitue donc, la voie de la vertu. Cette conception de la connaissance pure a donné lieu au temps de l'Encyclopédisme où l'homme, comprenant les Diderot, d'Alembert, Voltaire et même... Rousseau à un certain moment, commence à articuler au sein de grands écrits tous les savoirs jusqu'à ce jour répertoriés. Le dix-huitième siècle, toujours selon la même auteure, entraînera avec lui une grande préoccupation : le partage de ces connaissances afin que celles-ci soient diffusées à plus grande échelle que celle des grands livres et afin qu'elles profitent à l'homme en général et ce, du point de vue du progrès de sa pensée. Ce travail de *diffusion*, comme l'ont nommé les penseurs de l'époque, sera vertement critiqué par Rousseau lui-même dans son *Discours sur les sciences et les arts* : il n'en a pas contre les lumières elles-mêmes - dont il reconnaît également la qualité en ce qu'elles peuvent être en tant que telles - mais plutôt contre la qualité de leurs effets pouvant être inégaux, effets résultant des fluctuations en matière de diffusion et de réception de ces lumières.

De plus, Rousseau se préoccupe de la façon dont l'homme pense s'approprier ces connaissances. Il reconnaît d'un côté qu'il est certes possible d'acquérir une certaine connaissance du monde par le biais de la rationalité issue d'une « métaphysique de la médiation ». Cette métaphysique, il l'associe à la raison pure. Raison qui est propre au

⁸³ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 24.

rationalisme français en tant qu'elle est vue comme l'intermédiaire prédominant la compréhension de ce monde. Rousseau en pose les limites. Cette raison, pense-t-il, n'est qu'extérieure en ce qu'elle ne considère pas, ou que très peu, les expériences pouvant lui provenir de ce qu'en collectent, à leur façon, les sens desquels découlent des sentiments issus de ce contact avec le monde. Rousseau se positionne donc en porte-à-faux vis-à-vis du rationalisme classique en ce que celui-ci affirme que la liberté puisse être atteinte par la seule voie de la connaissance; vérité et justice, dans cette conception rationnelle, étant intrinsèquement liées. Il rappelle d'un autre côté, qu'il ne faut point oublier la vérité à laquelle, par la « métaphysique de la transparence » qu'il propose, renvoie l'expérience de la voie intérieure, cet accès rendu directement possible par introspection.

Cette dernière conception se rapproche davantage de la conscience en ce qu'elle est un savoir dit immédiat du monde. C'est pour cette raison qu'il la présente comme étant une philosophie première. Point besoin ici de médiation, rappelons-le, car une saisie naturelle du monde s'applique automatiquement par le simple biais des sens nourrissant notre conscience. Ainsi, la *conscientia* d'origine latine portant les radicaux *cum et scire* correspondant respectivement aux mots *avec* et *science*, pourrait signifier chez Rousseau *porter une connaissance du monde en soi*, soit naturellement *être avec la science*, revenant de cette façon à la conception naturelle de l'homme en ce qu'il est partie intégrante du monde. Cette conception partage une ressemblance marquante (la nature en moins) avec celle de Hegel parlant quant à lui d'un alliage entre être et savoir... Rousseau nous ramène à l'antique métaphysique qui n'était que de l'ordre du supra-rationnel. Pour renouer avec celle-ci, dit-il, il ne faut pas se couper de l'activité de nos sentiments pavant la voie d'une raison élémentaire certes, mais d'une raison qui est aussi essentielle en ce qu'elle initie, et de ce fait complète, selon cette analyse, le travail de la raison intellectuelle. Il s'agit d'une version plus sentimentaliste de la raison, laquelle a souvent été associée à ce qui fut appelé le romantisme.

Attardons-nous au détail de la pensée de Rousseau sur la distinction entre ce que sont les lumières et ce qu'elles font, soit leurs origines et leurs conséquences. Nous reprendrons ces deux déplacements analysés par Rousseau lui-même dans son *deuxième Discours*. En ce qui concerne l'origine des lumières, il dit qu'il ne faut pas chercher à savoir d'abord si les lumières font plus de bien que de mal, mais savoir si, en soit, elles sont bien. Selon notre philosophe, les lumières ne sont pas bonnes absolument, l'ignorance correspondant à l'état naturel et garantissant de ce fait la bonté, vertu

naturelle issue de ce seul état dont les caractéristiques puissent correspondre à l'idée d'absolu. Les Lumières, quant à elles, constituent l'état second de l'homme. Cet état a conduit dans un premier temps à une forme d'inégalité explicite, soit en termes de degré de différences de talents plus ou moins acceptées selon les époques. Et dans un deuxième temps, ce même état, par la division du travail de laquelle a découlé une dépendance économique, a conduit à une nouvelle forme d'inégalité, soit les inégalités instituées.

Suivant cette équation, nous comprenons en quoi le savoir peut facilement mener au vice : Rousseau demeure très prudent vis-à-vis de la connaissance du fait des deux visages opposés que lui font prendre les hommes selon leur intention. Que l'intention appartienne au domaine soit du *paraître* ou de l'*être*, c'est-à-dire soit du pouvoir ou de la vie dirait l'écrivain québécois Jean Bédard, tout le paysage change : l'un n'étant que masque et l'autre, miroir du réel sensiblement perçu, primo, et raisonnablement analysé, secundo. S'ils le pouvaient, ne se gêne pas d'écrire notre auteur, nos aïeux proclameraient ceci : « Dieu tout-puissant, toi qui tiens dans tes mains les esprits, délivre-nous des lumières et de tous ces funestes arts de nos pères et rends-nous l'ignorance, l'innocence et la pauvreté, les seuls biens qui puissent faire notre bonheur et qui soient précieux devant toi »⁸⁴. C'est en cela que Rousseau s'éloigne du rationalisme classique soutenant que la liberté n'est accessible que par le seul biais de la connaissance contenant en sa vérité sa propre justice. Il n'y a pas que cela!

Selon l'analyse de Kintzler, il apparaît que Rousseau distingue savoir et vertu, soit le moyen par lequel l'on découvre sa raison et l'idéal vers lequel on la porte. Rousseau est intuitionniste lorsqu'il affirme que sur la seule base de l'« instinct divin » de la connaissance peut en ressortir un sens « moral ». Tout cela semble rejoindre l'*Aufklärung*, ces lumières faisant dire à Herder que la liberté réside, dans sa forme la plus simple, dans la moralité de tous les jours par la considération de chaque action particulière d'un point de vue universel : *Cette action est-elle souhaitable à tous ?* Cette version romantique ne va pas sans rappeler celle plus mystique la précédant et ayant fort probablement d'ailleurs inspiré Rousseau. Nicolas de Cues, philosophe et théologien de la Renaissance disait : « Tout événement se ressent de l'histoire entière de l'univers, tout drame est le drame à l'état réduit de l'univers »⁸⁵. Vaut donc mieux, selon cette optique, se prévaloir d'une réponse qui vaille pour l'humanité toute entière à cette

⁸⁴ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'instruction publique...*, op. cit., 1984, p. 123.

⁸⁵ Bédard, Jean, *Nicolas de Cues*, Montréal, L'Hexagone, 2001, p. 59.

question d'ordre moral avant d'agir : ce que je fais dans mon intérêt, je pourrais, dans une situation comparable, le faire dans celui de tout autre humain. Il y a une forme d'unité, de l'ordre de l'indescriptible dit Rousseau lorsqu'il parle de Dieu, nous reliant tous, et nous nous devons tous d'en tenir compte dans chacune de nos pensées, dans chacun de nos actes particuliers.

Or, cela n'est pas tout, car une fois réglé le cas de la question des connaissances pouvant être reconnues bonnes comme telles, il faut être doublement attentif à la façon dont l'homme véhiculera ces connaissances. Nous en arrivons au deuxième déplacement en question, soit les conséquences des Lumières. Ici, Rousseau ne veut plus débattre à propos de la théorie de la vérité, mais bien sur la thèse de son extension. Dans son *Discours*, il dépeint la diffusion perverse de connaissances inutiles ressemblant plus à des exercices de style nourrissant la parure qu'à de réels savoirs en ce qu'ils seraient « utiles » à l'humain, sous-entendant ici une utilisation directe de ceux-ci dans la pratique de la vie quotidienne. Ainsi, la diffusion actuelle ne sert que les règnes de l'élégance et du prestige et tout ce qui s'ensuit en matière d'inégalité entre ceux qui « savent » et ceux qui ne savent pas.

Deux conceptions de l'inégalité se confrontent ici : soit l'inégalité en savoir de Rousseau versus l'inégalité en droit de Condorcet que nous étudierons plus tard. La notion d'inégalité en savoir part du principe selon lequel toute acquisition de connaissance qui ne s'accompagnerait pas naturellement de la pleine réalisation de la justice devrait être alors jugée comme étant non conforme au bien de l'homme : « Une seule goutte de sang, une seule goutte de sueur, une seule larme d'humiliation arrachées injustement au moindre crocheteur a le pouvoir de ternir la splendeur de Byzance et celle du siècle de Louis XIV »⁸⁶. En conséquent, nous comprenons que, pour Rousseau, il y a lieu de penser que l'asservissement puisse être dû à trop de savoir ou de lumière. Cette situation en appelle prestement à l'égalité.

Rousseau et Condorcet s'accordent sur l'idée d'égalité naturelle en avançant que : « L'ignorance est l'état naturel de l'homme »⁸⁷. Condorcet s'intéresse à cette analyse, mais il la réserve à un certain moment historique en soutenant que « les assemblées très nombreuses ne peuvent exercer le pouvoir avec avantage que dans le premier état des sociétés, où une ignorance égale rend tous les hommes à peu près

⁸⁶ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'instruction publique...*, op. cit., 1984, p. 125.

⁸⁷ *Ibid.*, p.82.

également éclairés »⁸⁸. Dès qu'un sait plus qu'un autre, l'ignorance n'est plus universelle constate Condorcet et, à ce moment, commence la course effrénée vers l'avant, ajoute dit Rousseau : les lumières doivent servir à rattraper la distance ainsi créée, à réduire le fossé qui, laissé à lui-même, va sans cesse en s'agrandissant. Les lumières sont pour tous les hommes, en fait pour l'humanité toute entière, en ce qu'elles lui rendent légitime l'égalité, clé de la liberté.

Les deux auteurs articulent différemment égalité et liberté, mais il semble que cela n'aille pas jusqu'à la dissension. Tout ce que dit Rousseau sur le progrès des lumières, c'est que celles-ci ne doivent pas participer davantage à creuser les inégalités entre les hommes et plonger ainsi l'humanité au sein de grandes noirceurs; elles doivent éclairer pour de vrai et ainsi profiter à tout un chacun. « L'inégalité est contre nature; elle est le tombeau du bien le plus précieux de l'homme, sa liberté »⁸⁹. Cela dit, pour assurer un juste jugement de ces lumières ne faisant figure, à prime abord, que de menaces, il ajoute qu'il faut examiner « (...) si le progrès de leurs connaissances est un dédommagement suffisant des maux qu'ils se font mutuellement à mesure qu'ils s'instruisent davantage »⁹⁰. Là, elles mériteraient que l'on s'y attarde. Toutefois, pour ne rien risquer, Rousseau préfère une lumière moindre en autant que son rayonnement demeure juste dans sa distribution et dans son intensité; c'est là que se séparent les chemins de Rousseau et Condorcet.

Certes, tout comme Condorcet, Rousseau vise d'abord et avant tout la liberté. En termes de moyen pour atteindre celle-ci, Condorcet, en tant qu'idéaliste rationaliste garde l'idée de liberté en tête en affirmant que « c'est en favorisant au maximum la liberté des talents qu'on pourra atteindre l'égalité des droits »⁹¹ et, sur cette base, la liberté ultime de l'humain. Tandis que Rousseau, en tant qu'idéaliste romantique s'intéresse davantage ici à l'égalité l'y pouvant mener : si, se dit-il, tout au long de la démarche, l'homme vise en théorie et en pratique l'égalité, il parviendra à la liberté civile; c'est sa seule issue. Il juge ainsi sévèrement la pensée trop rationnelle des Lumières en ce qu'elle se place, à ses yeux, hors du monde réel, au-delà de l'histoire même des hommes. Rousseau occupe une position contra-factuelle ténue en ce qu'elle se différencie totalement des faits du réel dans ce qu'elle propose tout en se dissociant

⁸⁸ *Ibid.*, p. 83.

⁸⁹ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 6.

⁹⁰ Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, La Flèche, Gallimard, 1985. Cité dans : Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 147.

⁹¹ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique... op. cit.*, 1984, p. 172.

des pensées d'un système qu'il dit de pure logique. Selon lui, le détour par une idée trop abstraite de la liberté ne convient pas. Rousseau est aussi un réaliste : il faut appliquer directement et réellement le principe de l'égalité. Seul par cette dernière passera en seconde la liberté pourtant vue comme première. C'est la façon sans doute, pour Rousseau, d'arriver à contourner toute forme de domination en évitant, de toutes les façons possible, toute inégalité quelle qu'elle soit.

Mais Rousseau ne s'en sort pas si facilement. Voyons ce qu'en disent les critiques de l'époque à propos de ce qui pourrait être vu ici comme une position d'extrême gauche : « La haine contre la philosophie, les déclamations contre ses dangers et son utilité ont toujours été un des caractères les plus certains de la tyrannie »⁹². Ce que dit ici Condorcet, en réponse aux Rousseau de ce siècle de révolutions, c'est que la quête ultime d'égalité peut mener à une *effraction* de la liberté, à l'asservissement ultime de l'humain : ne lui enlevons pas la liberté de raisonner ! Par exemple, c'est dans un but de nivellement qu'on enraya des pays communistes toute forme de pensée négative vis-à-vis des projets ultra-égalitaires en éliminant en masse artistes et intellectuels. Certes, le lien est là, mais il est dans un sens, un peu trop rapide, car Rousseau lui-même, dans sa critique des sciences et des arts, veut prévenir d'une telle conformité qui serait contraire à l'authenticité qu'il recherche. Voyons ce qu'il en dit par le biais du commentaire d'Allard : « L'effet moral le plus marquant des sciences et des arts est d'artificialiser et en même temps d'uniformiser les relations entre les *êtres* humains »⁹³ poussant de cette manière l'homme à « (...) se conformer aux règles universellement reconnues, cessant ainsi d'être quelqu'un pour devenir n'importe qui »⁹⁴. En tant que romantique, Rousseau nous prévient déjà de la perte de soi, n'est-ce pas ? C'est-à-dire qu'un système de pensée trop rationnel pourrait en venir, selon lui, à engouffrer son propre sujet... Mais en même temps, par ses propres écritures et par les interprétations qui en ont découlées, il peut nous laisser cois.

Ce que nous comprenons à partir de l'analyse qu'en fait Kintzler, c'est que l'égalité dont parle Rousseau en tant que principe premier serait l'égalité de fait. Selon cette perspective, l'égalité qui serait respectée dans les faits garantirait le droit de tous et

⁹² Coutel, Charles et Catherine Kintzler, « Présentation », dans : Condorcet, Marquis de : *Cinq mémoires sur l'instruction publique, Quatrième mémoire* (pp. 227-252.). Cité dans : Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'instruction publique...*, op. cit., p. 259.

⁹³ Allard, Gérard, « Présentation et commentaire », dans : *Rousseau : sur les sciences et les arts : Premier discours, Préface au Narcisse, Fiction ou morceau allégorique sur la révélation*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1993, p. 67.

⁹⁴ *Ibidem*.

chacun. Soit, mais Kintzler pousse la réflexion jusqu'au bout en se demandant, après avoir étudié l'articulation existant entre droit et savoir chez Condorcet, comment Rousseau situerait ce principe d'égalité face au savoir dont il est question dans cette analyse des Lumières. Rousseau, dans le *Contrat social* développe l'idée de liberté en s'appuyant, paradoxalement, sur des principes allant contre les excès de liberté... Autrement dit, il définit d'abord la liberté par le biais de ses limites. Il est question, comme veut le démontrer cette citation, de niveler la liberté au même niveau que celui de l'égalité : « (...) la réduction à l'égalité (qui) apparaît comme le moteur du droit »⁹⁵, lequel commande d'« aliéner ses propres forces ». C'est-à-dire, dans le cas présent, le fait d'accepter dignement d'en savoir beaucoup moins qu'on le pourrait en vue de devenir l'égal de l'autre, cet état représentant selon ces vues la condition de possibilité de la liberté. Il s'agit ici bien sûr d'un nivellement par le bas : l'idéal de la liberté doit s'agenouiller devant l'égalité réelle.

Notre penseur qui pouvait voir en la nature une forme de caractère indifférencié de l'homme, le rendant par le fait même égal aux autres en nature, semble transférer cette conception naturelle sur le plan civil et simplement le traduire en cette nouvelle forme d'asservissement requérant de tous qu'ils acceptent de se présenter à tout autre comme son égal dans sa quête de liberté et ce, à tout point de vue. En fait, pour effectuer ce transfert, Rousseau, au nom de l'égalité devenue collective avec l'avènement de la société, accepterait de reléguer la liberté individuelle de savoir à l'ère de l'époque révolue de la liberté naturelle : il faut limiter le soi pour être parmi les autres et ce, sans ne s'assujettir à autrui... C'est probablement dans la formulation d'une nouvelle forme de liberté, soit celle de la liberté collective, que Rousseau peut sembler être à nouveau pris dans un cercle de contradictions. Face à cette pensée du savoir égalitaire vue comme destructrice par l'autre camp, la pensée de Condorcet nous répète que « Dire que le peuple en sait assez s'il sait vouloir être libre, c'est avouer qu'on veut le tromper pour s'en rendre maître »⁹⁶. Il ne suffit pas de savoir tous ensemble que l'on veuille être libre, mais encore faut-il acquérir individuellement les savoirs, qu'ils soient particuliers ou généraux, qui sont à leur tour, dans cette autre perspective, la condition de possibilité *sine qua non* de la liberté. Permettons-nous un certain bémol face à l'analyse radicale que Kintzler fait ici de la pensée de Rousseau en

⁹⁵ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 171.

⁹⁶ Condorcet, Marquis de, *Œuvres complètes*, Paris, 1804, vol. IX : *Sur la nécessité de l'instruction publique*. Cité dans : Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., 1987, p. 40.

rappelant qu'il tenait lui-même à nous mettre en garde non seulement contre les excès de liberté, mais aussi contre les excès d'égalisation dans le développement de l'individu. Le fil est mince, soit, et il mériterait, au cours d'une autre étude, d'être étudié plus en profondeur.

En résumé, Rousseau, en tant que romantique, porte en lui une conception naturelle et éthique du savoir basée sur ce principe posé a priori de l'égalité : « Alors que la raison théorique hiérarchise les hommes par les différences de degré entre les connaissances, dit-il, la pauvreté austère de la raison pratique les égalise et les rend frères. Pour la première fois dans l'histoire de la philosophie, le rationalisme illuminait les pauvres en esprit »⁹⁷. Il nous faut retourner à la base de ce qui nous fait tous homme. Ici, Rousseau est « romantiquement rationaliste ». Il est « rationaliste » en tant qu'il voit en la raison, comme bon moderne, le salut de la liberté : cette condition pour n'être plus qu'homme particulier, mais bien pour devenir humain. Il est romantique dans sa définition quelque peu sentimentaliste de cette même raison : exister, c'est sentir, exprimait-il. Le vrai étant ici simple existence, la vérité ne va pas outre les confins de l'expérience vécue. Et la raison sera celle qui permettra de lire cette expérience du monde. C'est à partir du principe de cette idée rassembleuse de la raison que Rousseau envisagera pour son époque, l'éducation de tous, enfin disons-le, de tous ceux qui, dans la pratique, auront gracieusement accès aux services d'un précepteur... Et c'est à partir de ce même principe encore qu'il partira « (...) à l'assaut de toutes les forteresses de l'obscurantisme. Sa foi en la raison s'étend à tous les domaines »⁹⁸ et il se soulage de l'avenir en se disant, à sa façon à lui, qu' « enfin les mœurs s'épurèrent sous la lumière de la raison »⁹⁹.

Pour partir ainsi à l'assaut, Rousseau aura besoin de celle-là même ayant fondé ces forteresses : la société. Voyons ensemble le visage qu'il donne à celle-ci ainsi que le regard de cette dernière désormais nécessaire à l'homme afin qu'il puisse entrevoir son humanité à parfaire. Somme toute, c'est par la naissance de la société que l'humain de Rousseau surgit. La société, ce sont les institutions, ce moment clé de l'histoire où les relations sociales demandent à être réglées par des ententes. Ces ententes seront d'abord uniquement de type social. Ensuite, elles seront d'ordre politique. Par le biais de la production de lois issues de la naissance des droits individuels et collectifs, les droits

⁹⁷ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, *op. cit.*, p. 40.

⁹⁸ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 6.

⁹⁹ *Ibidem.*

régiront, dès que les institutions juridiques se mettront en place, la vie civile de citoyens. Cela ne s'est par contre pas réalisé, selon cette lecture, dans la droiture espérée et l'homme a oublié sa signification originelle. Nonobstant ce fait, une fois les institutions mises en place, on ne peut plus les ôter, car elles sont constituantes du développement de l'humain agissant selon le principe, nous l'avons vu, de la perfectibilité, ou disons maintenant du perfectionnement. Cela dit, « leur destruction ne ferait qu'ôter les palliatifs en laissant les vices »¹⁰⁰, alors que le travail de Rousseau est celui de s'obstiner à effacer ces vices en tant que ceux-ci ne sont issus que d'un lien de dépendance artificielle entre les hommes. Comment s'en défaire ?

En fait, jusqu'à ce jour, depuis l'éclosion de la raison comme principe régulateur, nul projet de retour en arrière n'a été envisagé; comment la raison elle-même pourrait-elle en venir à se nier ? Comment une fois devenue intellectuelle la raison pourrait-elle se décider par elle-même d'opter pour un retour à l'incomplétude de la raison sensible première la composant alors qu'elle est celle-là même qui contribue à compléter l'histoire de l'homme ? L'homme « culturel » ne peut plus redevenir l'homme « naturel » qu'il a été. La pensée de Rousseau, quant à l'importance de l'institution pouvant contenir les Lumières en les joignant à la vertu, s'apparente ici à celle de Condorcet lorsqu'il nous dit dans son *Premier Discours* ceci : « Mais tant que la puissance sera seule d'un côté, les lumières et la sagesse seules d'un autre, les savants penseront rarement de grandes choses, les princes en feront plus rarement de belles et les peuples continueront d'être vils, corrompus et malheureux »¹⁰¹.

Pour Rousseau, sans direction claire, la vertu recule devant la lumière. Il lance le défi à qui les joindrait à nouveau : *qui prouvera que les lumières sont un progrès, non pas pour l'humanité abstraite, mais pour le plein développement de chacun ?* Condorcet lui-même. Ce dernier, nous le verrons plus bas, servira à Rousseau une réponse juridique tout à fait différente. Rappelons que Rousseau affirmait que les lumières pouvant être certes bonnes en soi pouvaient aussi être tout autant mauvaises et ce, en termes d'extension en ce que la « (...) la culture, s'est historiquement développée sous le signe de la substitution et du supplément, sa vérité est de l'ordre de la fuite, du détour et de la chute, (...) comment donc, par l'éducation, se demandait-il, remettre le cap sur la nature ? »¹⁰². C'est ce que nous verrons dans la partie qui suit par notre étude des

¹⁰⁰ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, op. cit., p. 7.

¹⁰¹ Allard, Gérard, « Présentation et commentaire », dans : *Rousseau : sur les sciences...*, op. cit., p. 31.

¹⁰² Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, op. cit., p. 23.

propositions qu'élabore Rousseau dans les termes précis d'une philosophie de l'éducation.

Chapitre 2

Théorie philosophique de l'éducation et genèse du sujet « éthique »

Suivant le principe établi du progrès naturel menant à une conception toute romantique de la nature humaine, en termes d'origine et de finalité, Rousseau se penche sur la question de ce qu'il appelle l'éducation à la liberté, ainsi que sur les moyens d'y arriver. Nous résumerons ici sa démarche éducative.

Son cheminement, à prime abord typique de son siècle en ce qu'il appartenait à la pensée systématique, devient par la suite sinueux. Toujours basée sur l'idée générale de nature et celle de nature humaine plus précisément, lesquelles notions chez lui se font de plus en plus claires malgré les contradictions qu'elles semblent soulever, la réflexion de Rousseau, issue du sentimentalisme, s'intéresse désormais à ce qu'il appellera la *morale sensitive*. Il s'agit pour lui d'une nouvelle forme de pensée qui tente de se dégager de tout système de logique conventionnel de réflexivité. Il ne nie pas par ailleurs l'apport qu'une telle pensée systématique eût pu avoir sur cette nouvelle venue. Rousseau aborde ce qu'il appelle la *morale sensitive* sous l'angle d'un rapport au monde évolutif qui soit ordonné, mais dont on ne peut « calculer » la fin vu les antagonismes non prévisibles de l'histoire. Rousseau se posera des questions du genre : *comment des éléments de compréhension du monde semblant paradoxaux peuvent-ils en arriver à former, par le biais de la transformation de la pensée qu'ils opèrent, une compréhension toute générale de ce monde ?* Chacune des compréhensions partielles dans leur état apparent d'indépendance pouvant sans doute, selon la théorie romantique, être envisagées, telles les monades de Leibniz, comme étant en soi une petite totalité. Une totalité universelle en tant qu'elle constitue à elle-même une compréhension première du monde. L'une se juxtaposant simplement à l'autre, suivant le fil de l'histoire, et venant de cette façon complexifier la représentation totale. Nous comprenons, une fois de plus, comment il a pu, en tant que réaliste donc, s'indigner devant les Kant et Condorcet suivant la forme de réflexion analytique que de tels penseurs développaient. Il observe que le « (...) système est hors du temps, il énonce des principes qui se répondent entre eux à la manière des propriétés géométriques d'une figure (...) »¹. Appuyée sur le principe de perfectibilité, la pensée de Rousseau est issue d'un optimisme historique en ce sens qu'elle croit en une évolution constante de l'être

¹ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, op. cit.*, p. 6.

humain vers plus de perfection, vers la Vertu. Pour lui donc, la nature humaine est en soi une histoire humaine comme nous le propose l'analyse de Vargas : « Il ne s'agit pas d'un classement, mais d'un ordre. La connaissance de l'homme est un processus, non un état, Émile est une accumulation de vérités (...) sans intégration »². Toutefois au fil de la présente étude, nous découvrirons progressivement, comment aussi, sur certains points importants, ces formes divergentes de la pensée moderne peuvent arriver à se rejoindre sur la base de leurs fondements communs.

2.1 Éducation à la liberté

Plus haut, nous avons explicité le lien entre liberté et volonté. Donnons-nous la peine maintenant d'approfondir quelque peu ces deux concepts afin d'en mieux saisir ce qui en découlera sur le plan de l'éducation, tant dans ses visées théorique que pratique. L'être libre c'est celui qui « (...) fait tout ce qu'il veut, parce qu'il ne veut que ce qu'il peut »³, mais ce, en autant que ce soit un être libre qui le veuille... Là réside tout le paradoxe du sujet moderne. Qu'est-ce qu'un tel être ? D'abord, c'est un être qui est voué à l'autonomie en tant qu'il possède un pouvoir d'agir lui étant propre. Ensuite, ce pouvoir est celui qui lui donne la possibilité de se réaliser et d'être lui-même. Enfin, cela se fait à condition de régler ses propres passions, explique Rousseau. Suivant cette lecture, lorsque l'être est « volontaire », il n'agit que par lui-même, sans déterminations extérieures : là est le sens d'autonomie. Cela ne va pas sans rappeler l'état premier de l'homme, jouissant en contrepartie, grâce à cette condition commune à tous les hommes, à cette égalité naturelle, d'une liberté dite elle aussi naturelle. Lorsque l'être est « passionné », il n'agit que de manière « hétéronome »; il est sujet d'une détermination qu'il ne maîtrise pas, et s'emporte pour des objets étant hors de lui. Dans la même ligne descriptive que celle de l'amour-propre « surdéveloppé » mentionné ci-haut, nous pourrions appeler ce phénomène une volonté altérée. « Quand, dit Rousseau, je me reproche cette faiblesse (passion), je n'écoute que ma volonté; je suis esclave par mes vices, et libre par mes remords; le sentiment de ma liberté ne s'efface en moi que quand je me déprave, et que je m'empêche enfin la voix de l'âme de s'élever contre la

² *Ibidem.*

³ Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 144.

loi du corps »⁴. La question qui intéressera au plus haut point Rousseau à propos de l'éducation sera celle à savoir de quelle façon il serait possible de rendre l'enfant autonome afin qu'il soit vraiment un être libre, c'est-à-dire qu'il devienne maître de lui-même.

2.2 Éducation naturelle

L'éducation naturelle de Rousseau consiste à se baser sur le développement naturel des stades d'évolution allant de la petite enfance à l'adolescence. Ces stades qui sont décrits dans sa psychogenèse s'appuient, à un certain degré, sur les stades de développement de l'humanité. Donc selon cette conception, l'éducateur fera suivre à l'élève les étapes que l'humanité a elle-même franchies dans son histoire : Rousseau fera « sentir » son histoire à l'individu « avant qu'il n'entre en société », mais ce, suivant la séquence et le rythme mêmes d'évolution de cette histoire : en commençant d'abord avec les yeux du cœur et ensuite avec ceux de la raison. En partant de la conscience individuelle, pour aller, nous le verrons plus bas, vers une conscience dite collective. On a bien une idée du développement de l'humanité, mais n'en oublions pas les failles qui s'ensuivent, lesquelles ne lui étaient pas naturelles. Ces failles, Rousseau les réserve pour la toute fin du parcours éducatif. En fait, ce qu'il désire principalement, dans sa philosophie de l'éducation, c'est d'éviter ces détours sans retour. Il gage que si l'on se met à l'écoute du développement de l'enfant en l'observant plus qu'en lui imposant une autre forme que la sienne, laquelle forme ne pourrait lui provenir que de l'extérieur, l'enfant suivra nécessairement le bon cours, ce faisant, de sa nature propre, sachant qu'en arrière-plan toute une anthropogenèse sert de fondement à son développement intérieur. Il est certain cependant que cette démarche dont les assises se trouvent dans l'anthropogenèse de départ requerra un accompagnement continu et ordonné, lequel accompagnement aura comme principal mandat de déstructurer de l'intérieur, en vue d'en protéger la nature, toute trace pouvant être laissée par la corruption extérieure. Cette démarche particulière facilitera le développement de la totalité de l'individu avant que les apparences mensongères du réel ne l'altèrent. La thèse éducative de Rousseau repose donc sur la dialectique de sa contre-factualité que nous imaginons à double entrée : nous ne pourrions amener l'« apparaître » (figure de

⁴ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, *op. cit.*, p. 364-365. Cité dans : Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, *op. cit.*, p. 101.

l'enfant qui est précocement « culturel ») de l'état de fait de la société corrompue au « devoir-être » (à cette figure de l'homme « culturel ») de l'état d'idéal du *Contrat social* qu'en le ramenant à l'« être » (figure de l'enfant « naturel ») de l'état de mémoire propre au second état de nature. En d'autres termes, ce n'est que la mémoire de ce qui peut être encore présent qui en garantira l'avenir. Ou encore, ce n'est que par l'appui sur des fondements justes pour le bien de l'humanité que l'atteinte d'un idéal pour celle-ci demeure à espérer. C'est le moyen que propose Rousseau : offrir à l'humain réparation des fautes de l'humanité. « L'éducation consiste donc à pousser le tempérament de chacun aussi loin qu'il peut aller et à l'empêcher de se corrompre »⁵, comprenant que « chaque esprit a sa forme propre, selon laquelle il doit être gouverné »⁶. Rousseau affiche par cela clairement son refus des modèles dominants d'humanité. C'est dans ce rejet de l'idée même de modèle culturel, soit dans celui d'une culture imposée, que Rousseau tente de faire un pied de nez, encore une fois, au spectre de la domination. L'idée de domination, dans ce siècle de libération au sens propre, hante particulièrement les penseurs qui tentent en vain d'ériger, en systèmes de tous genres, une logique de pensée qui puisse permettre à l'humain de se déprendre des pièges du labyrinthe pervers, labyrinthe dans lequel il s'est enfoui avec l'espoir enfin de trouver le fil, soit cette lumière qu'il voit jouer sur les murs des esprits, menant à l'issue qu'est la liberté et l'égalité. À présent, intéressons-nous à proprement parler aux principes et au fonctionnement général de l'éducation naturelle en étudiant la triple conception de l'éducation associée au progrès naturel : 1. l'éducation de la nature; 2. l'éducation par les choses; 3. l'éducation par les hommes.

À la base, l'éducation de la nature est quelque chose qui existe en soi et qui, a priori, n'attend rien de l'extérieur. C'est en cela que nous verrons plus bas comment il est délicat de l'approcher; c'est en tant qu'elle constitue un « processus interne, autonome, de développement des forces qui se fait vaille que vaille, il suffit de laisser faire »⁷. Selon cette école, il existe donc une norme naturelle de laquelle une conscience naturelle est issue et dont la conservation prime sur sa transformation. Considérons à présent cet héritage dans l'idée de conservation de Rousseau.

Comme nous le constaterons plus en avant, Rousseau peut, du point de vue de la stricte méthode éducative, être considéré comme le défenseur d'une certaine artificialité

⁵ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, op. cit., p. 31.

⁶ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 113. Cité dans : Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, op. cit., p. 31.

⁷ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile...*, op. cit., p. 12.

dans ses propos : il vise à tout prix la conservation de la nature en l'homme. Alors, vaille que vaille, il fait valoir l'idée d'un « enclos » mis autour des jeunes âmes comme moyen de les protéger. Cependant, d'un point de vue philosophique, c'est Rousseau lui-même qui traitera les autres, ces grands « rationalistes froids » d'artificiels - loin du cœur et de la raison, soit de ce qu'il appelle les sentiments - du fait qu'ils creusent un abîme infranchissable entre nature et culture, de ce fossé à reconnaître et à remplir par l'éducation. Herder, grand romantique allemand, jugera aussi sévèrement Condorcet et Kant en ajoutant que sans cette sensibilité participant de la vie et de la souplesse d'esprit de la raison, cette dernière deviendrait sèche, froide, morte, non effective. Ne nous surprenons pas de l'aporie de la raison moderne dirait aujourd'hui Rousseau. Il reconnaît que l'abstraction clarifie la pensée, mais déplore que celle-ci sépare la tête du cœur et qu'ainsi elle déshumanise. Dans son livre, Vargas cite Hélivétius pour démontrer à quel point la distinction faite entre nature et éducation - laquelle agissant comme médiation de la culture pour arracher l'homme à ce qu'il semble être au départ - est tranchée chez les rationalistes : « (...) la société produit un homme nouveau à la convenance de ses principes »⁸, aurait-il exprimé. Ce ne serait peut-être pas tant Rousseau le producteur de l'« homme nouveau »...

En réponse à ce processus purement naturel, apparaît le concept d'éducation naturelle chez les hommes, lequel sera analysé ultérieurement par le biais d'une lecture détaillée de ses caractéristiques. Son principe est ancré dans celui de la nature qui se trouve à agir en l'homme comme dans un vide à remplir, dans cette altérité dormante. Cela ne va pas sans rappeler l'image donnée par Freitag lorsqu'il parle de l'animal, qui dans l'état de la faim, est constitué d'un creux représentant le besoin de nourriture, cette altérité momentanée le poussant de l'intérieur à s'approprier le monde par l'un de ses objets comme réponse à ce creux le déséquilibrant. Voyons-en brièvement les deux grandes étapes d'actualisation, soit la « renaturalisation » et la « dénaturaion » décrites par Fabre dans son ouvrage.

La « renaturalisation », vue ici comme temporaire, consiste en cette visite obligée au royaume de la perfectibilité de la nature afin d'éliminer le monde des apparences ou du moins de le contourner pour un temps dans le but d'en éviter les vices, ces déformateurs artificiels de l'« être ». La « dénaturaion », vue quant à elle comme radicale, vise à achever l'accident de l'humanité par le perfectionnement de la culture de

⁸ *Ibid.*, p. 6.

l'homme; elle comblera le vide jadis créé par ce qui sembla être le rejet de la nature; elle en polira en fait le nouveau visage de l'homme qui, pour retrouver l'harmonie originelle des formes, devra s'approprier entièrement celles de son rejeton, la culture. En peu de mots, disons comme Fabre que la « dénaturation » est le passage de l'existence absolue de l'individu à son existence relative; le passage du tout naturel qu'il constituait à la partie sociale qu'il constituera dans cette culture. Pour ce faire, il lui faudra des éducateurs qui devront répondre aux exigences correspondant à cette sublimation de la nature héritée. Ces éducateurs devront donc à la fois bien connaître la nature première de l'homme et bien en connaître la dénaturation : « Aux médecins des âmes et des sociétés, le *Discours* apporte les définitions préalables : voici la santé, que nous avons perdue, et voici le mécanisme du mal »⁹.

En bref, « c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres »¹⁰. « (...) Il faudra se soumettre au temps naturel et attendre que les forces soient là (nature) pour en montrer l'usage (hommes) et en tirer le sens (choses) »¹¹. Nous sommes en présence ici, comme nous le fait remarquer l'analyse de Vargas, du problème de la domination propre à Rousseau : il ne faut se plier à aucune forme de domination, laquelle placerait l'homme dans une aliénation de lui-même au service de ce qui lui pourrait être extérieur. Cependant, il est lui-même composé d'un caractère dominant, celui-ci étant la nature en elle-même faisant partie de sa propre nature. Et c'est en ce sens qu'il faut diriger ses actions, son éducation. La nature possédant en conséquent le principe du progrès, justifie par ce seul fait l'obligation de s'y plier et, du coup, d'y soumettre l'éducation des hommes et celle des choses qui se devront de suivre l'ordre « prescrit ».

L'éducation des choses réside dans le contact des simples besoins de l'enfant avec ces choses. C'est pourquoi nous parlons aussi, dans ce cas, de l'éducation des sens, c'est-à-dire de ce que cet enfant acquerra par sa compréhension sensible. L'expérience progressive du monde entraîne de nouveaux besoins dont celui de mieux comprendre ce monde. Partant de cela, nous pouvons saisir le sens derrière l'idée soutenant que les besoins de l'homme structurent le monde, du moins, son monde à lui. Le contact aux

⁹ Starobinsky, Jean, « Introduction », dans : Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine... op. cit.*, p. 26.

¹⁰ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau, op. cit.*, p. 10.

¹¹ *Ibid.*, p. 11.

choses ouvre l'esprit¹² sur une nouvelle perception du monde. Ce sont les choses qui permettent - par le simple fait de la nécessité naturelle qu'elles confrontent à l'homme par leur seule présence - le passage des besoins au jugement. Une des conditions de cette éducation est celle de n'être point directement maître de l'enfant, mais bien maître de son environnement. Il est important pour ce faire de « (...) créer un monde muet, où l'enfant, ses besoins et les choses se rencontrent sans intermédiaire »¹³, soit l'« (...) aménagement d'un espace éducatif qui neutralise les relations de domination en les inscrivant dans les choses mêmes »¹⁴. Apprendre la liberté dans la limite des choses. Là, il n'y a que cette solitude de l'amour de soi qui soit confronté au monde, et non une confrontation des volontés attisant à la fois un amour-propre prématuré et nourrissant une vision déformée de ce monde.

Pour prendre un exemple contemporain, ce ne seraient ni la mère ni le père qui insisteraient une deuxième fois auprès de l'enfant pour qu'il fasse dûment sa toilette avant l'histoire, mais bien le temps de l'histoire « lui-même », tel le bonhomme Sept Heures de l'époque... Bien sûr qu'il ne s'agit pas là d'un principe immanent de la nature, mais d'adultes qui étant conscients de la forte nature présente en l'enfant et de l'expérience qu'il acquiert au contact des choses - soit de l'éducation de la nature même le formant de l'intérieur et de l'éducation par les choses - décident avec ruse d'y enligner leur éducation. Par leur travail volontaire d'hommes, ils ruseront et feront passer leur importante volonté pour celle de la nature et de la chose, lesquelles étant ici celle du temps et celle de l'histoire; l'histoire qui arrive et qui part. Ainsi, ce sera le désir de ne pas laisser passer dans le vide cet instant de l'histoire qui poussera l'enfant à combler le vide d'une toilette qui n'aurait pas été faite facilement autrement. L'enfant est confronté ici à la « chose », dans le sens de fait, et les parents sont là pour l'accompagner ou bien pour commencer à lire pour eux-mêmes si le temps de l'histoire s'est alors présenté. Nous sommes tous liés à ces choses et devons tenter de vivre avec le plus d'harmonie possible dirait Rousseau. Ou citons encore l'exemple de *l'astronome du monde* donné par Rousseau pour représenter cette expérience des choses par l'enfant qui, par la faim et grâce aussi à des rudiments en matière de géographie acquis au cours

¹² Rousseau expliquait que la nature du contact aux choses influençait le type d'esprit en formation : « La manière de former des idées est ce qui donne un caractère à l'esprit humain. L'esprit qui ne forme ses idées que sur des rapports réels est un esprit solide; celui qui se contente des rapports apparents est un esprit superficiel; celui qui voit les rapports tels qu'ils sont est un esprit juste; celui qui les apprécie mal est un esprit faux; celui qui controuve des rapports imaginaires qui n'ont ni réalité ni apparence est un fou. » (*Émile...*, *op. cit.*, p. 264.).

¹³ *Ibid.*, p. 13.

¹⁴ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, *op. cit.*, p. 42.

d'autres expériences (accompagné de son précepteur) dont il découvrira la nécessité, retrouvera son chemin, lequel on lui avait fait croire avoir perdu... Bref, comme le dit Zernik dans son analyse, il s'agit de susciter le désir d'agir, d'apprendre à partir du contact avec une réalité préalablement choisie et donnée venant répondre au creux que représente ici ce désir. La relation ternaire s'inscrivant dans le moment éducatif, qui par sa tridimensionnalité reconnaît le principe de médiation entre le maître et l'élève, est existante du côté de l'éducation disons « nouvelle », mais le savoir constituant l'un des angles du triangle dans l'éducation classique est remplacé ici par la chose. La médiation ne se fait pas indirectement par le maître manipulant les signes représentant les choses, les savoirs, mais elle se fait directement au contact de ces choses placées indirectement par le maître ou la vie elle-même...

Avant d'éduquer l'enfant, il faut s'éduquer soi-même en tant qu'homme. Voilà la condition de possibilité évoquée par Rousseau que l'on retrouve ici : « Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même »¹⁵, car « il faut avoir beaucoup de jugement soi-même pour apprécier celui d'un enfant »¹⁶. Il faut avoir suffisamment transformé les forces internes de la nature pour habiter ce point supérieur en nous qu'est la raison duquel nous pourrions ensuite, de façon éclairée, décider de nos actes vis-à-vis des êtres « faibles » que sont les enfants en vue de « cultiver » leurs forces : soit hisser l'être en devenir à partir de ce que nous étions, nous, et à partir de ce qu'il est, lui.

Le premier moment de l'éducation, prétend Rousseau, est celui de l'orientation des forces que la nature a léguées à l'homme. Ces forces, ces réservoirs de potentiels, demandent à être dirigés; ils requièrent une forme particulière. Vis-à-vis de ces potentiels, Rousseau est convaincu du fait de devoir se poster dans la même attitude vis-à-vis des enfants et ainsi s'adresser à leurs forces avec le miroir de la nôtre. Autrement dit, pour mieux guider les enfants, l'éducateur en prend en apparence la forme, et ce pour les mieux « dominer »; le dominant, en secret, prend le masque du « dominé », gardant toujours en tête que c'est la nature au-dessus de lui qui commande. Ainsi, nous comprendrons mieux Rousseau lorsqu'il affirme que l'ordre naturel suggère d'user avec l'enfant de « force » et de raison (ruse) avec l'homme par le biais de ses paroles :

Traitez votre élève selon son âge. Mettez-le d'abord à sa place, et tenez-y si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir. Alors, avant de savoir ce que c'est que sagesse, il en pratiquera la plus importante leçon. Ne lui commandez jamais rien,

¹⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, op. cit., p. 114.

¹⁶ *Ibid.*, p. 209.

quoi que ce soit au monde, absolument rien. Ne lui laissez pas même imaginer que vous prétendiez avoir aucune autorité sur lui. Qu'il sache seulement qu'il est faible et que vous êtes fort; que, par son état et le vôtre, il est nécessairement à votre merci; qu'il le sache, qu'il l'apprenne, qu'il le sente; qu'il sente de bonne heure sur sa tête altière le dur joug de la nécessité (...)»¹⁷.

Que l'enfant sente le joug des choses et non celui de la volonté, de cette autorité raisonnée qui aura à se présenter à lui certes, mais bien plus tard et ce, sur un terrain dont les labours seront achevés, comme l'exprime si bien Rousseau dans son écriture métaphorique. Ainsi, l'enfant ne trouvant de résistance que dans les choses, l'éducateur n'en trouvera que peu dans l'enfant : « l'enfant n'est méchant que parce qu'il est faible; rendez-le fort, il sera bon : celui qui pourrait tout ne ferait jamais de mal »¹⁸.

Rousseau, dans certains moments de sa démarche, plaint le sort réservé à l'humanité en soulignant combien est immaîtrisable l'éducation de l'homme faite par l'homme. Il s'agit d'une chose si délicate, voir divine en ce qu'elle touche à notre essence, qu'il semble impossible de pouvoir l'atteindre. Rousseau parlera alors de la nécessité de tout de même s'inventer, à partir de nos sources les plus pures, à partir de la plus proche harmonie qui soit atteignable entre le cœur et la raison de l'homme, un idéal de l'humanité. Car la question demeure : *Comment éduquer l'homme selon la nature à partir de sa « dénature » même ?* En d'autres mots, comment un cœur corrompu peut-il élever la raison à sa pureté ? C'est ici qu'entre en ligne de compte la théorie fictive et toute sa justification : sur les bases de l'imagination agissant dans le sens d'un idéal humaniste, il faut « réinventer » l'humain, ou plutôt nous-mêmes humains en écrire la suite, afin qu'à partir de cette image en découle les principes et les critères à saisir en vue du jugement ultérieur servant à clarifier l'idée de son éducation désormais essentielle depuis que cet homme est bel et bien devenu un être social, culturel. Il faut participer de notre devenir en jumelant la part passive à la part active de notre histoire, de notre jugement.

En conclusion, nous saisissons l'esprit de Rousseau selon lequel l'éducation n'est pas conceptualisée en fonction de la volonté de l'homme, mais bien en fonction de celle de la nature en lui. En fait, on ne peut qu'ajuster ce qui dépend de notre action, soit cette éducation des hommes et des choses, sur ce que nous pouvons influencer - mais qui d'abord nous parle si on l'écoute – soit sur la nature par le biais de son éducation. Humblement, Rousseau veut nous amener à reconnaître le peu de pouvoir que les

¹⁷ *Ibid.*, p. 109-110.

¹⁸ *Ibid.*, p. 76-77.

hommes ont en général en termes de liberté, et sur la nature et sur les choses. C'est à partir de ce raisonnement qu'il établit le caractère naturel du jugement, c'est-à-dire ce type de jugement qui ne vient que de nous, qui est propre à l'individu en ne dépendant que de son expérience aux choses. Vargas, dans son livre cite l'exemple de l'enfant saisissant l'utilité de la force en grimpant à un arbre pour y atteindre la pomme. Suivant ce raisonnement, le type de jugement contraire existe. Il s'agit du jugement « artificiel » issu de la société qui nous vient du regard des autres et qui poussera l'enfant, pour continuer la petite histoire, à grimper à l'arbre que par vanité. Il semble que Rousseau voit telle une marche obligatoire celle de franchir un minimum de notre identité - dont une part serait naturelle - avant de la confronter à une altérité, mais il reconnaît cette dernière en ce qu'elle lui sera absolument nécessaire pour continuer dans la bonne voie du processus d'identification. Il ne faudra donc pas imiter de façon absolue la nature, mais plutôt la prendre comme une sorte de direction à suivre, car n'oublions pas comme nous le rappelle ici Rousseau que « (...) le naturel à l'état sauvage ne peut être le même qu'à l'état civil »¹⁹.

2.3 Éducation privée

Nous dresserons maintenant le portrait de l'application dans la pratique des principes éducatifs décrits par Rousseau, en débutant avec sa conception de l'éducation privée comme moyen d'atteindre ces derniers. Nul doute qu'en temps d'une révolution qui aurait battu son plein, la pensée de Rousseau aurait pu se rapprocher davantage de celle de Condorcet qui lui y était plongé dans cette révolution en France. Tout comme Condorcet, Rousseau se serait probablement plu à croire en l'institution politique prenant place avec la naissance de la République et à croire en ces autres institutions découlant de la première. À partir de l'actualisation de cette institutionnalisation et des principes de pensée de base qu'il a jetés, il est plausible d'avancer la thèse que Rousseau aurait pu penser alors quelque peu différemment l'éducation, si non en principe, du moins dans sa mise en pratique. Ce n'est pas pour rien que Robespierre tenait près de lui, telle une bible, les écrits de Rousseau. Celui-ci a inspiré aussi les penseurs de *l'éducation nationale*, cette éducation du patriote dans l'actualisation de l'égalité de fait, défendue entre autres par les Jacobins, ces « radicaux » qui étaient prêts

¹⁹ *Ibid.*, p. 532.

à faire tout au nom de la nation en suivant le principe unique de cette égalité. Dans ses écrits, Rousseau s'enhardissait à défendre l'égalité de tous dans le respect de chacun, mais jusqu'où serait-il allé dans la pratique en réalisant le dévoiement de sa propre théorie ? Condorcet le rappelle au début de son œuvre : une liberté à laquelle on a enlevé des savoirs, au nom de la stricte égalité, peut constituer en elle-même un crime. C'est là que se situe l'éthique de ce dernier que nous expliciterons dans le prochain chapitre : point de crime si on laisse à chaque homme la possibilité, par le biais du savoir, d'atteindre son propre sommet. Une fois dans cet état d'équilibre, nul autre que soi n'est à envier. La domination est alors sans intérêt. Nous verrons cependant plus tard que peut se cacher là aussi un cul de sac.

À prime abord, Rousseau affiche une position favorable face à l'éducation publique; nous n'avons pas poussé notre analyse dans ce sens, mais mentionnons tout de même qu'il voit dans la *République* de Platon une référence, et affirme, dans ses écrits sur le Gouvernement de Pologne de 1772, qu'il soutient un tel idéal, un idéal qui aurait pu sembler se présenter comme étant à l'opposé de ce qu'il propose ici maintenant. Comme Herder l'a fait plus tard, Rousseau a donc déjà soutenu l'idée d'une formation de « citoyens-patriotes » instituée par l'État lui-même : il fallait former « un cavalier poli, un brave officier, et un bon citoyen »²⁰. On le trouve d'ailleurs bien spartiate dans plusieurs moments de ses écrits. Donc très politique, civil qu'il fût au départ - devant, selon nous, ajuster sa théorie à la situation sociopolitique en cours - le projet éducatif que Rousseau proposait se trouva alors en majorité retranché de la sphère publique. Il disait et redira plus tard dans le *Contrat social* qu'« un État parfait dénature parfaitement l'homme en supprimant toute individualité »²¹. Nous voyons le rôle majeur que celui-ci légue à un État fort et stable. Toutefois, sa position critique face aux Lumières, concordant avec sa réaction à la « sacralisation du gouvernement », l'amène au constat suivant : une dégradation nette de l'État entraîne une dégradation aussi nette de l'éducation. Le philosophe, pour agir rapidement, réagit crûment à cette situation en disant ceci : « Il n'y a plus de patrie, il ne peut y avoir de citoyens »²². Dans l'état actuel des choses où se trouve Rousseau, le Citoyen est donc pour lui sans intérêt pour la sphère privée en laquelle se loge alors l'éducation de l'enfant et de l'adolescent, voire

²⁰ Rousseau, Jean-Jacques, *Mémoire présenté à M. de Mably sur l'éducation de Monsieur son fils et Projet pour l'éducation de Monsieur Sainte-Marie*, 1740, OC, III. Cité dans : Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, op. cit., p. 3.

²¹ Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, op. cit., p. 4.

²² Rousseau, Jean-Jacques, *Œuvres complètes*, op. cit., p. 231. Cité dans : Vargas, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, op. cit., p. 4.

dérangeant. Il y a un ordre dans la nature : il y a un ordre dans la culture. Rousseau juge plutôt comme première, dans cet ordonnancement, la formation de l'Homme en vue de son bonheur. Il faut préparer, selon le principe de perfectionnement de l'homme, le cœur au changement en solidifiant ses racines par une raison évolutive, c'est-à-dire par ce rapport au monde qui évolue selon le développement de l'être tendant à un devoir être.

Vu cet échec sur le plan de l'éducation publique ainsi que sur celui de l'éducation domestique - où ne règne qu'une immobilité sociale due aux riches qui, ne se transmettant qu'entre eux certains savoirs, encouragent du même coup que se transmettent chez les pauvres les inégalités sociales - et vu aussi ses propres réflexions sur le développement des sociétés et sur celui de la nature humaine, Rousseau se tourne vers le *Contrat Social* pour nourrir cette société en chute libre et se tourne vers l'éducation privée d'*Émile*, en tant qu'elle est palliative sans doute, pour former l'individu qui, plus tard espère-t-il, sera appelé à devenir citoyen. À la dialectique politique possible entre individu et société, il préfère de loin, suivant ces constatations, les traiter, pour un temps, séparément bien que faisant partie d'une même totalité. C'est à partir de ce moment que le penseur s'en remet entièrement à la nature en premier lieu et qu'il exprime devoir en respecter les étapes, soit celles de donner réellement naissance au sujet individuel pour ensuite le plonger dans sa seconde nature, la culture. Cette culture qui est proposée par la collectivité, cette mise en commun est une option qui avait d'ailleurs été « prévue » par la nature dans son bagage de possibilités, comme le disait déjà Kant. L'histoire se monte donc par « accidents de la nature » et c'est à partir de ces obstacles, tout en demeurant dans la contra-factualité, que l'on doit composer. Voilà comment Rousseau en vient à l'éducation privée. Nous retiendrons dans cette étude que ce dernier demeure un moderne et qu'il est de son siècle, soit celui des Lumières, mais que la façon de mener l'homme aux lumières lui est toute particulière et s'approche à bien des égards de l'*Aufklärung*.

Quant à l'éducation individuelle qu'il préconise, Rousseau ne la conçoit que comme un moyen d'accéder à la vertu, laquelle ne pouvant se réaliser à son époque directement par le biais du domaine « scolaire » institué par le politique. Nous conjecturons donc, qu'en matière de réalisation des idéaux d'éducation qu'il défend, il faut considérer ce repli en « mode individuel » qu'est l'éducation privée comme une réaction face à la piètre élévation de la collectivité sans conditions suffisantes, plutôt que comme un idéal « positif » et formalisé. Rousseau ajuste le tir le temps de quelques

années, pour que jusqu'au moment choisi l'on puisse arriver à protéger ce qu'il reste d'humain en l'homme. Entendons-nous : ce qu'il reste d'humain en l'homme, Rousseau cherchera toujours à le protéger, car il s'agit de ses racines. Mais avec des moyens différents de vivre ensemble qui pourraient se manifester dans l'histoire par l'action des hommes, il considère qu'il y aura aussi des moyens différents d'éduquer. Il faudra alors non seulement protéger, mais évoluer. Continuer. On peut alors concevoir Rousseau, tel un équilibriste se tenant sur ce qu'il conviendrait peut-être d'appeler une crête de l'histoire en ne sachant pas quel côté elle prendra ou sur un seuil de l'humanité. On peut le concevoir tel celui qui retiendrait son souffle pour en retenir la bonté. Ce souffle suspendu serait son ultime conscience se mettant au service d'une succession saine de la culture à la nature, soit dans sa complétude.

2.4 Éducation négative

Le fonctionnement général de la conception naturelle de l'éducation rousseauiste est basé, en grande partie, sur les trois grands principes composant le concept d'éducation négative : 1. « le contrôle de la culture » 2. « la préparation de la raison » 3. « le retardement de l'acquisition de connaissances ». Ces principes sont tous fondés sur un principe premier d'égalité. L'éducation négative possède en elle-même ce qu'on appelle une « valeur générale », car au point de départ, tous ceux à qui elle s'adresse sont considérés également, à l'état pur pour ainsi dire. La bonté naturelle étant présente en chaque enfant et l'éducation négative suivant cette bonté, Rousseau en déduit qu'elle est universellement bonne, tout comme les lois naturelles décrites plus haut. Déplions maintenant ensemble ces principes une fois mis en pratique.

L'homme ne sera sous aucune domination - autre que celle de sa nature - s'il domine lui-même sa propre culture : « (...) l'homme naît bon, il incombe à l'éducation de détourner de lui les influences qui pourraient le corrompre »²³. « Si l'homme est bon par sa nature, (...) il s'ensuit qu'il demeure tel tant que rien d'étranger à lui ne l'altère; et si les hommes sont méchants, (...) il s'ensuit que leur méchanceté leur vient d'ailleurs : fermez donc l'entrée au vice, et le cœur humain sera toujours bon. Sur ce principe, j'établis l'éducation négative comme la meilleure ou plutôt la seule bonne »²⁴. Selon Rousseau, le vice ne serait donc pas une partie constituante, naturelle, de

²³ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 88.

²⁴ *Ibid.*, p. 89.

l'homme; le « mauvais » viendrait donc d'un mauvais contact avec l'altérité, et non, comme nous pourrions l'entendre trop rapidement, de l'altérité elle-même ! De la culture elle-même ! Cette affirmation confirme, une fois de plus, que l'école de Rousseau n'est pas l'école libre de la vie comme on peut l'entendre aujourd'hui, cette école « ouverte sur le milieu »; elle est plutôt, comme nous le dit Fabre dans son ouvrage, l'« école-citadelle » des Jésuites, l'école-cité où l'on « protège » l'élève des mauvaises influences - en ce qui a trait aux savoirs pernicioeux pouvant empêcher l'humanité d'accéder à sa finalité - par le choix de savoirs réellement éleveateurs permettant quant à eux de réaliser ces fins, lesquels savoirs sont chez Rousseau naturels et antérieurs à ceux qui ont fait l'objet d'une rationalisation particulière décrite plus haut et non de toute forme de rationalisation...

Sachant qu'il n'existe pas de connaissances innées, il faut préparer la raison et non la précipiter vers des connaissances formalisées qui seraient inappropriées compte tenu de la nature du sujet de l'éducation. La raison, au deuxième degré de son développement, ne peut se travailler que sur les bases de l'expérience sensible, degré inférieur, mais essentiel d'intelligibilité. Les enfants raisonnent « (...) dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible »²⁵. Il faut prendre garde de ne pas les raisonner à partir d'idées par trop générales et abstraites de leur contenu concret, mais bien à partir de ce qu'ils vivent. Cette proposition a évidemment comme conséquence directe de retarder l'acquisition des connaissances ou dirions-nous dans des mots plus contemporains, de rythmer cette acquisition, de doser le contact aux lumières. Plusieurs ont reproché à Rousseau que par la prise en compte de toutes ces précautions il en arriverait finalement non seulement à arrêter la raison, mais aussi à retarder le développement de la nature elle-même si bien défendue ailleurs. À cette objection qu'il avait anticipée, il a avancé ceci : « Voilà comment je lui fais doublement gagner du temps, en retardant au profit de la raison le progrès de la nature. Mais ai-je en effet retardé ce progrès ? Non; je n'ai fait qu'empêcher l'imagination de l'accélérer »²⁶. Point d'idéal visé à cet âge autre que celui que lui a prévu la nature. Laisser l'enfant être enfant au sein de son monde. Ne pas s'adresser à lui comme à l'homme qu'il sera, car il ne l'est pas encore. Ne pas tirer sur la plante qui n'a de toute façon qu'à grandir : il ne faut pas dénaturer l'enfant avant que la nature ne le propose elle-même dans son

²⁵ *Ibid.*, p. 113.

²⁶ *Ibid.*, p. 413-414.

évolution. Rousseau exprime bien cette idée de dénaturation dans une utilisation trop précoce, trop abstraite et trop « adulte » du langage :

(...) en décollant le mot, la chose de l'idée, il permet de parler en donnant l'apparence de penser. Il transforme les besoins de l'enfant en tyrannie; bref, il anticipe et bouleverse l'ordre naturel. Dans le dérèglement du langage, l'enfant engrange des préjugés et accède prématurément à l'état social et au règne de l'amour-propre. Il faut donc accepter de perdre du temps. L'éducation est le contraire de la prévoyance : ce souci intempestif qui entend régler le présent sur l'avenir et qui voit déjà l'homme dans l'enfant²⁷.

En nous prévenant de ne pas accélérer le processus de la nature par le biais de l'imagination, Rousseau soutient qu'il faille garder l'enfant là où il est, c'est-à-dire dans la naïveté dans laquelle il se présente à nous, dans la simplicité de ses vrais besoins. Si, de cette façon, il ne connaît pas trop vite autre chose, il s'y limitera et ainsi il sera encore, dans son moment le plus fragile, protégé de passions qui le détourneraient de lui-même, de cette volonté naturelle à laquelle il touche :

Si, au lieu de porter au loin l'esprit de votre élève; si au lieu de l'égarer sans cesse en d'autres lieux, en d'autres climats, en d'autres siècles, aux extrémités de la terre, et jusque dans les cieus, vous vous appliquez à le tenir toujours en lui-même et attentif à ce qui le touche immédiatement, alors vous le trouverez capable de perception, de mémoire, et même de raisonnement; c'est l'ordre de la nature. À mesure que l'être sensitif devient actif, il acquiert un discernement proportionnel à ses forces; et ce n'est qu'avec la force surabondante à celle dont il a besoin pour se conserver, que se développe en lui la faculté spéculative propre à employer cet excès de force à d'autres usages. Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève; cultivez les forces qu'elle doit gouverner²⁸.

S'ensuit de ce principe, une forme d'auto-apprentissage, celle en fait, qui caractérise la formation de soi du sujet. Nous comprendrons, à la lecture de la citation suivante, que Rousseau eût pu être considéré comme l'un des pères du constructivisme alors qu'il parle de cet enfant, comme nous le dirons aujourd'hui, placé au centre de son apprentissage : « Qu'il ne sache rien parce que vous lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus »²⁹. Seulement, nous croyons qu'il faut s'appliquer ici à lire minutieusement notre auteur nous disant lui-même de ne pas le suivre à la lettre. Ce qu'il entend par ses mots précisément, c'est

²⁷ *Ibid.*, p. 32.

²⁸ *Ibid.*, p. 147.

²⁹ *Ibid.*, p. 215.

la nécessité de bien refaire le chemin qui mène vers le plein développement de la raison, de le ramener à sa nature pour qu'en son développement naturel s'éveille, telle qu'elle le fit dans l'histoire humaine, cette raison, d'abord sous sa forme la plus sensible qui soit, afin que celle-ci une fois bien mûrie porte en elle le cœur qui sera essentiel à l'édification de la raison intellectuelle.

L'éducation négative qui s'adresse aux jeunes et grands enfants est principalement une formation éthique en ce qu'elle se penche sur le rapport particulier à la raison qu'ils établissent en début de vie. En s'intéressant principalement à l'individu, elle forme l'homme en tant qu'homme à partir de cette articulation entre sentiments et raison, cet amalgame de l'immédiateté du cœur et de la sensibilité de la raison. Du cœur pur et de la conscience droite émergera l'homme moral à partir duquel tous les possibles pourront se marier en vue du bonheur humain : la raison, la science, soit le vrai progrès. « Seule, la nature individuelle ainsi préservée, ménagée, préparée pourra recevoir – à la fin de l'enfance – une éducation positive, à laquelle Rousseau ne renonce pas, mais qu'il juge prématurée dans les éducations ordinaires »³⁰. Nous verrons maintenant brièvement en quoi l'éducation positive de l'adolescent et du jeune adulte est sans contredit une formation que l'on dira « politique ». Il s'agit d'un rapport universel à la raison dans lequel, par l'abstraction de la pensée, on l'invitera à se penser parmi les autres comme partie d'un tout communément partagé.

2.5 Éducation positive

L'éducation positive, c'est le moment où Rousseau ouvre les valves des écluses qu'il a pris soin de fermer, pour que la culture vienne enfin à en nourrir les eaux. Les violons du « développement spontané des forces », la nature ne suffisant plus à les en contenir, les clairons du développement réfléchi de ces forces se déclarent haut et fort. La nature se met donc à jouer la symphonie de son propre dépassement dont la mélodie proviendra de ce nouvel instrument qu'est la culture. Toute force, quelle qu'elle soit, ne peut être suffisante sans direction autre que la première suivie, soit celle de la nature. Cette dernière ne convient plus. L'apport de ce qui lui est extérieur lui sera pour toujours utile pour continuer à grandir. Nous voyons clairement que Rousseau est tout à fait de son temps en reconnaissant que l'homme soit entré dans un nouvel ordre de

³⁰ Fabre, Michel, Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative, *op. cit.*, p. 36.

pensée, lequel est principalement dirigé par la raison, par cette capacité de penser négativement la réalité : il y a une autre façon d'être.

Aux côtés de cet autre en soi qui émerge, bouillonnent les passions. Se fait sentir alors le besoin de les contrôler pour substituer à leur ombre la lumière de la raison. Nous assistons, face au danger de domination intérieure que représentent ces passions, à la naissance cette fois de l'assujettissement volontaire de la raison. C'est-à-dire que l'adolescent, maintenant conscient du monde et de la lumière nécessaire pour y entrer dignement, fait appel à l'autorité du maître pour l'aider à y conserver sa liberté : « Ô mon ami, comme l'imite Rousseau, mon protecteur, mon maître, reprenez l'autorité que vous voulez déposer au moment qu'il m'importe le plus qu'elle reste; vous ne l'aviez jusqu'ici que par ma faiblesse, vous l'aurez maintenant par ma volonté, et elle m'en sera plus sacrée »³¹. Le jeune enfant libre, qu'on laissait à lui-même dans une dépendance naturelle et auquel se limitait la portée de son seul regard, devenu grand, suivant le cours de sa découverte du monde, de cette altérité grandissante, se voit volontairement asservi à un maître dont il reconnaît l'autorité. Au contact de ce monde, ses passions pouvant le foudroyer, l'homme a besoin d'un nouveau type d'assistance nous révèle l'*Émile* : « La confiance qu'il doit avoir en son gouverneur est d'une autre espèce : elle doit porter sur l'autorité de la raison, sur la supériorité des lumières, sur les avantages que le jeune homme est en état de connaître, et dont il sent l'utilité pour lui »³².

Cette porte entrouverte par les passions de la personne lui fait découvrir l'existence d'une autre dimension du monde, laquelle entraîne une reconnaissance de la nécessité, culturelle cette fois, d'une certaine forme d'autorité pour l'y être guidé. Il s'agit du moment précis, jugé opportun par Rousseau, du passage de l'ignorance aux Lumières : « Jusqu'ici je l'arrêtais par son ignorance; c'est maintenant par des lumières qu'il faut l'arrêter »³³. Tandis qu'il nous confiait ceci à propos de l'enfance : « Préparez de loin le règne de sa liberté »³⁴, il proclame ceci lorsqu'il se met à nous parler de l'adolescent : « Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent »³⁵. Autrement dit, l'éducateur doit faire goûter tant qu'il le peut à la liberté et à l'égalité de façon à ce que plus vieux, l'enfant et l'adulte ne puissent supporter la servitude, celle-là même retenant en ses serres le maître de l'esclave qui, malgré son apparente liberté, demeure plus que

³¹ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 426.

³² *Ibid.*, p. 321.

³³ *Ibid.*, p. 416.

³⁴ *Ibid.*, p. 26.

³⁵ *Ibid.*, p. 25-26.

quiconque servile, observe Rousseau car : « sitôt qu'il faut voir par les yeux des autres, il faut vouloir par leurs volontés »³⁶. Qui croit dominer le fait bien souvent sur la base de ses préjugés et sur celle de ceux qu'il croit dominer, son action devant, d'une manière ou d'une autre, s'ajuster à celle de ceux qu'il domine. Avec la jeunesse, il fallait voir à en préparer la raison par l'expérience sensible de l'individu tandis qu'avec l'âge mûr il faut « préparer l'expérience directe de la société en montrant les hommes par le témoignage de l'histoire »³⁷, soit par la raison. Rousseau, une fois la frontière de l'éducation négative franchie, opère ainsi tout un renversement dans sa philosophie de l'éducation.

Face à l'apparent paradoxe de la liberté, par exemple, Rousseau s'en remet à Dieu : « Quoi ! pour empêcher l'homme d'être méchant, fallait-il le borner à l'instinct et le faire bête ? Non, Dieu de mon âme, je ne te reprocherai jamais de l'avoir faite à ton image, afin que je puisse être libre, bon et heureux comme toi »³⁸. Le moyen d'y parvenir est de refaire le chemin que cette liberté a elle-même ouvert pour faire avancer l'histoire de l'homme. « Puisque la société a perverti la nature humaine, cette nature peut être retrouvée que par un surcroît d'artifice »³⁹. C'est donc dans le but d'« empêcher l'homme social d'être tout à fait artificiel », haut lieu paradoxal du « non-être » nommé farouchement par Rousseau, qu'il faut essayer, dans un premier temps, de retourner aux sources naturelles afin de ramener l'individu à ce qu'il lui reste de son « être » naturellement libre, ou du moins, volontaire. À partir de cette base assurément solide, il sera possible, dans un deuxième temps, pour cet homme de se propulser vers son « devoir-être », lieu idéal où se trouve sa liberté ultime. Cette dernière ayant été rendue civile par la lumière ayant transformé une simple possibilité naturelle d'être ensemble en une nécessité culturelle d'« être-ensemble » et ce, de manière policée, cette fois, par l'entremise d'un nouveau *Contrat social* ici proposé d'étudier.

Jusqu'ici, nous avons vu que l'éducation chez Rousseau, étant donné le contexte sociopolitique dans lequel il se trouve, consiste en un certain « contrôle » du monde à faire découvrir. Ce monde, par le travail méticuleux de l'éducateur, ne se laisse connaître qu'à petites doses prenant la forme d'étapes d'apprentissage, lesquelles se formulent en fonction des étapes du développement des enfants. Ces étapes, selon

³⁶ *Ibid.*, p. 98-99.

³⁷ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, op. cit., p. 49.

³⁸ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, op. cit., p. 332.

³⁹ Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, op. cit., p. 41.

l'auteur, sont calquées en quelque sorte sur le développement même de l'humanité. En somme, l'éducation toute personnelle dans un premier moment, qui du fond du cœur de l'homme tente de rejoindre la nature, trouve en fait son apogée dans sa forme commune en ce qu'elle culmine à une réelle préparation à la vie publique, à cette vie qu'il devra partager avec tous les autres. C'est en cela que réside sa finalité : hisser l'homme, du haut de sa liberté, au-dessus de lui-même afin qu'il soit apte à être libre avec les autres. Nous comprenons ici en quoi le politique achève le pouvoir de l'homme et le rend ainsi humain. Donc, cet individu élevé en « serre », comme l'exprime Rousseau, n'est voué qu'à la vie en société : il s'agit d'un « sauvage fait pour habiter les villes »⁴⁰. Il sera ultimement élevé dans la nature de la campagne pour que son jugement y soit juste et qu'ainsi il soit apte par la suite à la vie en société. Le projet éducatif de Rousseau, tout refermé sur lui-même qu'il est en majeure partie, se noue autour de la sphère publique. Parallèlement au passage de l'ordre naturel à l'ordre historique qu'il analyse dans son anthropogénèse, soit celui de la nature se transformant en culture par le biais de pratiques sociales se diversifiant, Rousseau s'intéresse à cette forme similaire de transition se faisant de l'enfance à l'âge adulte, soit de l'état individuel à un état se voulant collectif. Cet échange entre le moi et le soi, cette dialectique du sujet entre sa particularité et l'universalité constitue pour lui une clé de compréhension du monde devenu social, et par le fait même, une seconde condition (la première étant la condition naturelle de l'« être ») de l'« être-ensemble ». C'est la clé de voûte joignant ensemble les piliers éthique et politique que sont l'homme et l'humain.

⁴⁰ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 267.

Chapitre 3

Théorie philosophique de la société et genèse du sujet « politique »

Rousseau fait le vœu que tous les hommes, par le « travail » de la liberté, redeviennent égaux. Sachant que l'égalité naturelle d'une époque est perdue à jamais, vu le « non retour » de la raison - une fois que l'on sait, on sait et on ne peut que savoir davantage - Rousseau baptisera Liberté et Égalité de Civiles. Elles trouveront leurs conditions de possibilité, en contournant toutes formes de domination autres que la raison même de la personne concernée, sous le chapeau d'un universel abstrait désormais nécessaire, ici nommé, la volonté générale. C'est la volonté générale qui cautionnera le fait d'« aliéner sa liberté naturelle pour accéder en retour à la liberté civile, de sorte que « chacun s'unissant à tous, n'obéissent pourtant qu'à lui-même »¹. La volonté générale n'est donc pas le résultat de l'addition de toutes les volontés particulières, puisque ces dernières ne peuvent, en elles-mêmes, transcender leur particularisme au profit de l'intérêt général. Elle représente plutôt la volonté des particuliers en ce qu'ils se trouvent à respecter ce qui convient à chaque citoyen en général. La distinction est importante et la position de Condorcet lui-même se retrouvera dans cette citation de Durkheim rapportant la pensée de Rousseau : « ce qui généralise la volonté est moins le nombre des voix que l'intérêt commun qui les unit »². Et pour continuer dans cette ligne qui intéresserait Condorcet et qui nous ramène en même temps au problème du jugement juste chez Rousseau, Durkheim continue en disant que « la volonté générale est toujours droite, mais le jugement qui la guide n'est pas toujours éclairé »³. Parcourons ensemble brièvement ce nouveau concept de la volonté en tant qu'il est force nouvelle de l'humanité afin de mieux saisir en quoi consiste le *Contrat social* de Rousseau.

¹ Fabre, Michel, Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative, *op. cit.*, p. 53.

² Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau*, *op. cit.*, p. 166.

³ *Ibid.*, p. 171.

3.1 Contrat social et naissance du citoyen

L'histoire de l'homme que raconte Rousseau n'a rien de joviale et finit dans l'anarchie. Il pressent le besoin de formuler un projet qui puisse répondre à cette faille totale, à cette histoire semblant sans issue, afin d'arriver à unir de nouveau peuple et gouvernement, afin que ce dernier forme enfin une « institution légitime ». En fait, Rousseau, par le nouveau pacte social qu'il propose dans son *Contrat social*, met cartes sur table : la possibilité et les moyens d'une révolution qui s'annonce. Rousseau nous donne en fait un avant-goût de la Révolution française en parlant d'une nécessaire réforme sociale et politique, aussi radicale soit-elle. Le collectif, soit la part politique et sociale que l'on retrouve en chacun, est justement le sujet de ce contrat. Il est cependant intéressant de s'arrêter un instant à la ligne directrice de tout le contrat, soit celle concernant la naissance du citoyen à travers l'universel se trouvant en chacun : Rousseau veut simplement rendre « attentif à l'universel incarné en chaque opprimé »⁴. C'est sa façon de donner naissance au citoyen, soit en mettant aux premières loges l'égalité, celle qui selon lui permettra la constitution effective de la liberté civile. L'idée même de liberté s'appuie sur des principes contre les excès de liberté pour ne pas que ceux-ci entraînent les inégalités décrites dans sa critique des Lumières. Ce qui est défendu par cette thèse réaliste, rappelons-le, c'est qu'il faut passer par un nivellement de la liberté elle-même pour favoriser l'égalité. Dans cette optique, l'idée d'égalité en appelle paradoxalement à celle d'une forme d'aliénation de la liberté. En confrontant, sur ce plan pratique ces deux grandes sœurs, Rousseau nous amène à nouveau sur l'un de ses terrains dialectiques. Voyons maintenant ce qu'il en dit d'un point de vue plus théorique, du point de vue de l'actualisation de la transcendance qui sera assez forte pour faire accepter à tout homme ce qu'il propose.

Dans l'ordre des idéaux, la liberté demeure le principe cardinal et celle-ci nécessite l'existence de la sphère politique, écrit Zernik pour distinguer le rôle de la liberté de celui de l'égalité : « au plan politique, c'est encore la liberté qui constituera le fondement et la finalité ultime de l'ordre républicain. L'homme n'est tenu d'obéir qu'à la loi à laquelle il a consenti »⁵. Ici la liberté jouerait le rôle de principe de légitimation servant d'assise à l'altérité de surplomb. Cette dernière, pour s'actualiser, a besoin d'une altérité interne agissant comme médiatrice qui, quant à elle, ne serait nulle autre

⁴ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique, op. cit.*, (1984), p. 125.

⁵ Zernik, Éric, « Commentaire », dans : *Discours...*, *op. cit.*, p. 25.

ici que la société. Cela est comparable au roi, messager de Dieu. La société, tel que l'explique Durkheim dans son analyse de Rousseau, du fait de l'altérité qu'elle représente, ne peut faire corps avec les individus se regroupant sous une identité collective. Alors quel corps forme cette nouvelle idée si ce n'est celui de Dieu ? Il faudra à la société un visage à la fois un peu plus abstrait mais tout aussi commun à tous afin qu'elle soit une entité reconnue de tous : les Lumières ont ainsi nommé la raison. Mais attention ! Une raison qui ne mette pas de côté son Dieu, cette Intelligence suprême sur laquelle elle se règle, cette Sagesse offerte à l'homme sous la forme d'une autorité naturelle dont on reconnaît « le même pouvoir dans la formation de l'homme et dans celle de la cité »⁶. Or, comme Dieu, de son surplomb « naturel », ne peut faire la loi aux hommes qu'il a voulu libres, c'est la raison qui ici médiatise cette dernière intention. Rousseau écrit que « le corps politique n'est qu'un être de raison »⁷, « corps un et défini, distinct de ses parties »⁸, précise Durkheim. Ce tout hors de ses parties leur étant par cela supérieur, est comparé par Rousseau à une œuvre d'art, à ce Beau qui ne peut être que l'expression divine. L'égalité serait, devant la force naturelle sur laquelle se base la société, l'identité collective, l'état dans lequel se présente le Peuple en tant que souverain, en tant qu'ensemble de parties liées par ce même état et acceptant d'une certaine façon de se soumettre à cet unique vecteur, idéalement choisi d'eux-mêmes, de leur liberté collective et ce faisant, de leur liberté individuelle.

Dans cette « soumission volontaire », tous ne seraient plus entre eux dans le premier rapport de dépendance mutuelle décrit plus haut, mais seraient ensemble dans un rapport égal vis-à-vis de cette « force commune » décrite par Durkheim. Il s'agirait d'un rapport que l'on pourrait qualifier de « départicularisé » en ce qu'il n'aura d'autre représentant que la « volonté générale ». Ce sont sur ces bases que liberté et égalité, une fois devenues civiles, se seraient perfectionnées : elles sont garanties, non plus par la force particulière de la nature, mais par une force disons universelle les reconnaissant désormais comme un droit et non plus comme un état de fait. C'est le passage, nous dit Durkheim, de l'« ordre de fait » à l'« ordre moral », lequel dernier chevauche de près son concept de religion naturelle. D'ailleurs, si nous remontons à son origine, le terme latin *communicare* exprime cette quête de liaison entre les hommes : *qu'est-ce qui nous*

⁶ Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau*, *op. cit.*, p. 178.

⁷ Rousseau, Jean-Jacques, *Des Distinctions fondamentales* (fragment), extrait des manuscrits de Neufchâtel, Dreyfus Brisach, p. 308. Cité dans : Durkheim, Émile, *op. cit.*, p. 137.

⁸ Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau*, *op. cit.*, p. 137.

unit et au nom de quoi nous unissons-nous ? C'est la façon pour Rousseau de trouver issue à la malsaine dépendance prenant d'abord la forme d'une domination sociale issue de l'inégalité de faits (inégalités de talents) et ensuite, la forme d'une domination économique, domination directement liée à la division du travail et à la reconnaissance du droit de propriété. C'est par l'acceptation de la force impersonnelle se trouvant dorénavant dans le concept de société, telle que jadis elle fut projetée dans les puissances cosmiques, qu'il est possible d'éviter, selon l'auteur, tout rapport de domination. Seule cette acceptation commune permettrait, après tous ces jeux de rééquilibrage par juxtaposition des antagonismes, de faire place à nouveau à quelque chose de semblable à la volonté que Rousseau a rencontrée dans ce que lui a généreusement présenté la nature, soit à ce qu'il a appelé la liberté. L'égale soumission à cette force ne peut entraîner d'asservissement dans ce système, ni dans un sens ni dans l'autre comme le rapporte ici Durkheim : « La liberté consiste moins à faire sa volonté qu'à n'être pas soumis à celle d'autrui, elle consiste encore à ne pas soumettre la volonté d'autrui à la nôtre. Quiconque est maître ne peut être libre »⁹. Nul n'aliénera son droit à l'autorité d'un maître, mais comme l'exprime si bien Durkheim, il le pourra cependant confier à ce qu'on appellera un représentant.

Nous devinerons que la beauté de ce discours, par sa justesse sans doute, renferme en elle-même bien des équivoques de par sa rigidité. Suivons encore la pensée de Rousseau pour en éclaircir le tableau. La liberté, en son origine, est issue de la seule dépendance des choses : elle repose sur des bases naturelles. Rousseau, dans sa quête de liberté, cherche par tous les moyens à faire volte-face à toute forme de domination pour ne plus que s'y soumettre l'homme. Comment cela pourrait-il se faire sans ne retourner à l'état de nature ? Cet état est désormais non souhaitable vu le processus d'équilibrage mis en marche par l'histoire allant sans cesse, comme le dit notre auteur, vers un degré supérieur d'adaptation grâce au principe de perfectionnement décrit plus haut. Alors comment faire pour que l'on puisse ne s'en remettre, comme dans ce rêve oublié de mère nature, qu'à cette seule dépendance aux choses, pensait Rousseau : « Si les lois des nations pouvaient avoir, comme celles de la nature, une inflexibilité que jamais aucune force humaine ne pût vaincre, la dépendance des hommes deviendrait alors celles des choses »¹⁰. Et l'on pourrait presque dire, comme nous le fait remarquer Durkheim, que la société serait « naturelle » en ce que rationnellement elle

⁹ *Ibid.*, p. 157.

¹⁰ *Ibid.*, p. 144.

rapprocherait l'homme de Dieu... Nous faisons, une fois de plus, le constat de la radicalité se cachant sous les propos aux semblants veloutés du romantique penseur. Il sera intéressant de confronter cet avis sur la qualité des lois à la position défendue par Condorcet qui évalue la valeur des lois selon leur degré de « révisibilité ».

Finalement, suivant cette idée du passage de l'être unique à l'être commun, de l'espace privé qu'il occupait à l'espace publique qui s'ouvre devant lui, Rousseau conclura en disant que « L'homme civil n'est qu'une unité fractionnaire qui tient au dénominateur, et dont la valeur est dans son rapport avec l'entier, qui est le corps social. Les bonnes institutions sociales sont celles qui savent le mieux dénaturer l'homme, lui ôter son existence absolue pour lui en donner une relative, et transporter le moi dans l'unité commune; en sorte que chaque particulier ne se croie plus un, mais partie de l'unité, et ne soit plus sensible que dans le tout »¹¹. Mais n'oublions pas, dans un souci de totalité - donc de vérité - de l'homme, qu'il faut respecter les deux aspects fondamentaux de ce dernier décrits par Rousseau, soit la part individuelle en lui et sa part collective, afin que le bri de nature soit réparé par le baume de la culture et *vice et versa* :

(...) selon la *Profession de foi*, l'individu est seul juge des valeurs morales qui le concernent, de même, selon le *Contrat social*, la communauté sociale est seule juge des valeurs politiques qui l'intéressent. Souveraineté de l'individu, d'une part; souveraineté du peuple, de l'autre. Nécessité absolue des vertus morales pour l'individu, et des vertus sociales pour le citoyen, faute de quoi la *lumière intérieure* se voile et la *volonté générale* cesse de s'exprimer¹². Même une fois cela établi et décrit dans la plus grande beauté, Rousseau ressent un profond malaise et admet la difficulté à sortir du cercle de la contradiction politique en ajoutant la préoccupation suivante : « Pour qu'un peuple naissant pût goûter les saines maximes de la politique, il faudrait que l'effet pût devenir la cause et que les hommes, fussent avant les lois ce qu'ils doivent devenir par elles »¹³.

Ce grand paradoxe intéressera au plus haut point Condorcet qui tentera à son tour sa chance d'en sortir et d'y entraîner en dehors tous les hommes afin qu'ils puissent y former indépendamment l'humanité.

¹¹ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 39.

¹² May, Georges, *Rousseau par lui-même*, *op. cit.*, p. 102.

¹³ Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau*, *op. cit.*, p. 178.

Chapitre 4

Le « retour » à l'homme en vue de la liberté

Ce que cherche à dire Rousseau, tout comme le dira à sa manière Kant, c'est qu'en ce qui concernerait l'homme, en comparaison avec l'animal, une double naissance serait nécessaire. D'abord, il y a la naissance de l'être naturel, laquelle comme nous l'avons vu avec Rousseau ne suffit pas vu l'évolution de l'histoire humaine. Et ensuite, à partir de cet être naturel, se manifeste la nécessité d'une deuxième naissance, soit celle d'un être de culture. Cette dernière naissance ne peut se faire que par le biais d'éducateurs, que par le biais de ceux ayant déjà franchi ce pas. Les éducateurs ont le devoir de cultiver l'homme dans le seul but de le faire parvenir à son humanité. Le lien d'échange entre ces humains éducateurs et cet homme est essentiel pour qu'il y ait réelle évolution. Si non, l'histoire humaine s'arrêterait. C'est à partir de cette constatation que nous nous entendrons avec Rousseau pour dire que l'éducation, bien que passant par une étape naturelle conçue comme étant incontournable avec son lot d'apprentissages individuels, constitue un acte qui est en bout de ligne éminemment social. Selon cette doctrine, l'éducation serait autant responsable de la rupture entre nature et culture que du lien nouveau les reliant en ce qu'elle en serait aussi la médiatrice.

La question se pose cependant rapidement à savoir comment former un homme à partir d'une culture à laquelle l'éducateur lui-même ne devrait pas adhérer dans son entièreté. Mettons les choses au clair. Une part de cette culture corrompue, dans la contemporanéité, correspondrait à ce que l'on appelle aujourd'hui la culture de masse (du domaine des apparences et de la superficialité souvent lié au pouvoir malsain d'une poignée d'hommes). Nous croyons que sur ce point il est possible de s'accorder sur le fait que toute la société ne doit pas entrer dans l'école. Un certain filtre comme le dit Rousseau est nécessaire. Si non, l'école n'aurait pas de forme propre. L'autre part de cette culture pouvant être comprise au premier regard comme étant celle à ne pas transmettre est au contraire celle à transmettre, mais avec une certaine lenteur et une certaine délicatesse, soit selon un rythme et un ordre différent de ceux auxquels nous sommes habitués lorsque l'on suit la majeure historique, cette ligne principale sur laquelle nous lisons l'histoire de l'humanité. Il s'agit d'une transmission de la culture

s'appuyant sur une didactique qui est hors du commun, qui ne se refuse pas la culture, mais qui propose de présenter celle-ci autrement et ce, dans des temps bien découpés. Découpage strict - vu comme non « naturel » justement du fait d'être non « fluide » vis-à-vis d'une culture en plein essor, vu comme retenu – lequel découpage valut à Rousseau l'étiquette d' « artificiel » dans la représentation d'un rapport par trop calculé qu'il établit entre l'élève et son éducateur, lesquels il place dans un simili laboratoire de conscience qu'il garderait sous vide... C'est un chemin inhabituel dont le but principal n'est pas la connaissance, mais la vertu. Ce but se devant d'être respecté tout au long de la démarche éducative. Nous verrons que chez Condorcet, c'est aussi la vertu qui est visée. Seulement, ce dernier étant convaincu de la bonté pouvant être contenue dans la connaissance même, accorde beaucoup plus d'importance à cette connaissance et ce, tout au long du chemin qu'il propose à son tour par le biais de ses principes et de sa didactique qu'il s'efforce de rendre avec la plus grande clarté.

Gardant en tête le but d'un mémoire de recherche, notre jugement se refuse d'adhérer à ces conceptions, mais du moins, dans la lecture qu'il en fait, il s'entraîne à mieux saisir chacune d'elle en puisant les idées qu'elles cachent en allant jusqu'à leurs fondements pouvant ainsi fonder sur ces bases des parallèles entre ces conceptions.

Ainsi, à partir de la conception rousseauiste que nous venons de décrire, nous sommes plus en mesure de comprendre de quoi il s'agit lorsque et Platon et Rousseau et bien d'autres encore parlent de cette histoire à « refaire ». Il ne s'agit pas d'un déni de cette histoire, car c'est bien elle qui nous transmet les outils, les normes pour la savoir lire aujourd'hui, mais dans l'autre sens, il ne faut pas avoir le déni non plus de s'intéresser, objectivement certes, à cette autre voie qui est proposée par certains auteurs dont la pensée n'a d'ailleurs pas été oubliée. Platon et Rousseau disaient, à vingt-deux siècles l'un de l'autre, que l'éducation pouvait être un moyen de solutionner les crises politiques en ayant la prétention de pouvoir « sortir » un moment l'homme de l'histoire pour qu'une fois réinséré, il puisse non pas refaire cette histoire, car on ne retourne pas en arrière et là n'est d'ailleurs pas l'idéal recherché, mais afin qu'il puisse en choisir une autre voie pour la suite des choses, pour la suite du monde... Prendre du recul, le temps de réfléchir à sa continuité, pour assurer la pérennité de l'humanité. Voilà toute l'importance finalement que donnait Rousseau à la raison. Cette dernière raison faisant d'ailleurs partie de la culture elle-même, Rousseau est totalement d'accord avec l'impossibilité de pouvoir faire *tabula rasa* de cette culture. Il en a même jamais eu la volonté. Pour lui, si la culture meurt, l'humain meurt... Il se rase cependant de certaines

choses indésirables s'étant immiscées dans la culture à tel point de les vouloir l'y enlever par le biais d'une éducation ignorant simplement ces faits dépourvus de liens avec la vertu. Intéressons-nous au Vrai, au Beau, au Bon. À partir de cette lecture que nous avons faite dans l'avancement de notre recherche, il appert donc que Rousseau ne rejette pas de façon évidente l'héritage de la culture humaniste de la Renaissance, mais au contraire, qu'il le reçoit en calculant consciemment toutefois ce qu'il vaut la peine d'en conserver et découlant de cela, d'en transmettre. Un tel calcul, de façon plus ou moins formelle, s'est toujours fait en éducation, puisqu'il est impossible, et non désirable de toute façon, de tout enseigner et d'éduquer sur toutes les bases qu'ont visitées les Anciens. Un chemin doit être choisi et nous vous avons proposé de suivre celui d'un auteur qui a laissé sa trace, le temps d'une analyse qui aura permis espérons-le, une meilleure compréhension de la pensée l'y ayant guidé, laquelle nous formulons pour clore cette première partie sous la forme de la brève synthèse qui suit.

Les enfants ne seraient-ils pas ce qu'il reste des hommes naturels, dans leur particularité, bien que liés par leur citoyenneté en devenir, en tant qu'hommes sociaux, à une collectivité dans l'universalité ? Être Herder et Rousseau, romantiques en eux-mêmes, dans leur jeunesse fermée, et à partir de cela, être en plus Kant et Condorcet, rationalistes entre eux, dans leur rapport à l'autre pour la suite de leurs jours ? Aux yeux de Rousseau, l'homme naturel est un tout en tant qu'il a une existence absolue, tandis que l'homme social n'est qu'une partie du tout qu'est la société; l'existence de l'homme social n'est que relative à cette dernière, alors que l'existence théorique de l'homme naturel ne dépend pas de cette société. Autrement dit, cette philosophie de la nature qui valut à Rousseau sa postérité et sa notoriété, suppose que l'homme aurait un lien avec le monde qui préexisterait à la symbolisation de celui-ci. Poussé par la nature – laquelle est naturellement portée à se dépasser comme le dit aussi Kant - l'homme est passé d'un état à l'autre, auquel état il a dû s'adapter du haut de principes qu'il a formulés à partir d'une nouvelle raison dont il héritait de ses propres pratiques sociales. Les raisons sensible et intellectuelle de Rousseau sont donc celles qui ont permis ce passage d'un état premier à un état second. Toutefois, ce passage historique s'étant fait de façon abrupte et accidentelle (propriété privée et dépendance) ayant pu ainsi oublier dans ces détours l'homme sur son chemin, la raison intellectuelle s'étant alors emballée sur elle-même, Rousseau, par l'éducation intégrale de l'enfant qu'il propose, cherche à créer ce que l'on pourrait appeler un tiers état. Cet état où la raison de la nature et la raison de la culture deviendraient complémentaires, où le cœur et la raison se joindraient en un

dialogue et permettraient ainsi un nouveau dialogue entre les humains. La citation qui suit, exprimant d'une certaine manière la jonction entre les dimensions irrationnelles et rationnelles du monde que voit Rousseau, est sans doute de l'ordre de la paraphrase, mais elle a la finesse de nous faire sentir un peu plus à quoi Rousseau veut élever l'âme : « La justice n'est possible que si les êtres humains sont capables de s'abstraire d'eux-mêmes, c'est-à-dire de s'oublier comme individus tissés de désirs physiques particularisants, et de poursuivre alors un bien plus général, plus universel, voire plus naturel; en effet, par son âme et grâce à l'éducation de son âme, l'homme est capable de s'oublier en s'ouvrant, et même en se centrant sur autre chose que sa petite personne »¹. Il eut pu faire cela grâce au fait d'être sorti de son état de nature. Autant l'entrée abracadabrante de l'homme dans sa culture l'aura mis face à son ego (amour-propre) que la sortie de cet ego aveuglant (donnant lieu aux relations de domination) - ne pouvant se faire que par le biais de cette culture une fois celle-ci révisée par la raison intellectuelle (éclairée par ses assises sensibles) – pourra le mettre face à sa conscience (amour d'autrui), cette dernière étant le miroir humain du réel. L'histoire humaine pour Rousseau est ce qui fait grandir l'enfant et l'adulte, est ce qui élève l'homme à l'humanité :

Né dans le fond d'un bois, il eut vécu plus heureux et plus libre; mais n'ayant rien à combattre pour suivre ses penchants, il eut été bon sans mérite, il n'eut été vertueux, et maintenant il sait l'être malgré ses passions. La seule apparence de l'ordre le porte à le connaître, à l'aimer. Le bien public, qui ne sert que de prétexte aux autres, est pour lui seul un motif réel. Il apprend à se combattre, à se vaincre, à sacrifier son intérêt à l'intérêt commun. Il n'est pas vrai qu'il ne tire aucun profit des lois; elles lui donnent le courage d'être juste, même parmi les méchants. Il n'est pas vrai qu'elles ne l'ont pas rendu libre, elles lui ont appris à régner sur lui².

C'est au fond du particulier, de sa nature respectée, c'est-à-dire de sa conscience en tant qu'amalgame de sa raison sensible et de sa raison intellectuelle, ce fond où règne la liberté individuelle, que l'homme y puise l'*universel* pour devenir citoyen en accédant ainsi à la liberté collective. C'est dans un rapport à l'autre, en tant qu'individu comme sujet individuel et en tant qu'extension du sujet universel, visant le bien-être de soi par le biais de celui de toute l'espèce, que le double sujet « régnera sur lui » et acquerra ainsi son identité dans sa totalité. Dans un premier temps, il acquerra son identité individuelle par le biais d'une éducation suivant l'ordre de la nature, cette

¹ Allard, Gérald, « Présentation et commentaire », dans : *Rousseau : sur les sciences...*, *op. cit.*, p. 84.

² Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op. cit.*, p. 619-620.

médiatrice mettant l'homme en contact avec son éros en le ramenant à sa nature propre. Dans un deuxième temps, se formera en lui une identité collective, citoyenne, par le biais de la pitié socialisée, par la médiation de la raison.

Par conséquent, l'éducation première du sujet consiste à ne faire face à aucune altérité et ainsi à rester en soi, en ce qui nous rapproche le plus de notre identité originelle laquelle étant notre constitution naturelle. Cette appartenance immédiate au monde annule de ce seul fait toute conscience d'une altérité de surplomb à laquelle se référerait l'individu, puisque la mise en acte d'une telle altérité est l'œuvre d'un maître, d'un « pédagogue ». Cette médiation de l'homme serait nécessaire dans un autre acte de l'histoire de l'individu. Mais l'on s'entend, à partir du point de vue du philosophe, sur l'existence suprême de Dieu se manifestant dans la nature, celui-ci pouvant être conçu tel un maître premier. Or, l'individu étant, selon Rousseau, déformé prématurément par l'altérité externe qui pourrait ici être représentée par la société corrompue, une autre altérité ou une identité suprême à laquelle se référerait l'individu se présente alors comme nécessaire, pour contrer les méfaits de la première, tel un antidote : il s'agit de l'éducation naturelle. Cette altérité interne est la médiation requise entre nature et individu afin que soit rétablie en lui sa nature première et qu'ainsi il devienne homme avant que de penser devenir autre chose. Autrement dit, par cette part dite naturelle de la formation passive de l'identité individuelle, l'éducation de la nature vise à éveiller ce qu'il y a d'universel en soi. C'est grâce au processus d'identification du sujet à sa nature que l'universalité de Dieu se concrétise. Chez Rousseau, la partie doit avoir trouvé en elle sa propre totalité, son essence, avant que d'aller plus avant pour s'intéresser ensuite au Tout. Sera alors venu le moment pour l'éducation de « moraliser » l'homme, par le détour incontournable du surplomb de la raison, sœur de Dieu, en le mettant en contact avec la nouvelle altérité - cette société qu'on lui présentera comme le Tout auquel se réfèrent les parties - laquelle altérité lui sera de plus en plus interne, voire intériorisée, au fur et à mesure que cet homme développera, parallèlement une identité de second niveau, soit son identité collective. Au final, les deux identités s'enligneront idéalement de façon si parfaite que la totalité envisagée sera réalisée et permettra à l'homme de vivre pour lui-même par le biais de sa participation au bien-être de tous les autres.

Tout au long de son œuvre, Rousseau fait parler les antagonismes pour lui : force et faculté, passion et raison, cœur et esprit, nature et culture, et plus encore... Cette socio-psychologie veut démontrer que l'homme peut arriver à porter le désir de soi sur le plan du désir d'humanité en effectuant, disons, un transfert de l'amour de soi

vers l'amour d'autrui. Pour y arriver, Allard mentionne qu'à cela « La solution politique de Rousseau, voire l'essentiel de sa pensée, sera une tentative d'allier l'éros et la pitié, de fonder les accomplissements hauts et admirables de l'éros ancien sur l'humble et touchante pitié moderne, un alliage qui créera un nouveau métal humain (...) »³. L'éros antique dont parle Allard réfère, à un premier niveau, au désir de l'homme de s'élever à Dieu. Il est ce qui permet le passage du monde matériel au monde des idées, terme consolidant une espèce de divinité humaine : « L'éros platonicien n'est ni purement divin ni uniquement humain, il est quelque chose d'intermédiaire, un grand démon permettant d'éveiller dans l'âme, comme la braise sous la cendre, l'attrait de l'âme vers le monde supérieur. Ou autrement dit, la beauté de ce monde a pour rôle d'éveiller l'éros dans l'âme pour qu'elle parvienne à la Beauté suprasensible et Céleste »⁴. Retenons ceci de l'Éros, qu'il est une force d'élévation, tel l'Idéal n'ayant pas encore été atteint par l'âme humaine, mais dont l'inaccessibilité reçoit les échos d'une histoire qui selon l'auteur serait en train de mettre en place (par le jeu d'une raison rendue mature) les conditions de possibilité le pouvant rendre de plus en plus accessible. Sur ce point, nous pourrions dire que Rousseau était optimiste. Continuons maintenant de décrypter la solution politique de Rousseau proposée ci-haut.

En fait, la pensée de Rousseau se base sur le transfert, certes d'un état à l'autre de l'humain, mais surtout de ce qui résulte d'un tel transfert du point de vue des sentiments. De naturels qu'ils étaient, vu les circonstances et la pitié s'y ajustant, ils deviennent sociaux ou éthiques en ce qu'ils n'étaient d'abord que purs élans de protection individuelle (conservation de soi et pitié primaire) pour devenir ensuite ces élans collectifs dirigés quant à eux vers la « commune humanité ». Seulement, comme nous l'avons vu dans l'histoire de l'humanité décrite par Rousseau, ces derniers élans ne sont pas naturels; bien que plus « civilisés » comme dit Rousseau, nous n'en sommes pas pour autant plus « humanisés ». Nous pourrions considérer ici le terme « civilisé » comme équivalant au terme « cultivé ». Rousseau nous a mis face à l'« état de culture » et à sa puissance propre d'humanisation qui propulse l'éducation au cœur de ce processus d'humanisation. L'éducation à la liberté ne peut comprendre uniquement l'idée d'être maître de soi; nous reconnaissant d'ores et déjà sous cet état, nous nous devons d'être maîtres de nous-mêmes dans un but qui soit universel, mais en bon romantiques ici, nous dirons, en passant par soi. Pour décrire cette conception très large

³ Allard, Gérald, « Présentation et commentaire », dans : *Rousseau : sur les sciences...*, *op. cit.*, p. 88.

⁴ Nygren, Anders, *Éros et Agapè*, Paris, Aubier, 1962.

du rôle de l'éducation dans l'oeuvre de Rousseau, Fabre parle de l'éducation du sentiment d'humanité et par le fait même, celui-là présent en chaque homme. Ainsi, par le pont que serait le sentiment de pitié, l'éducateur ferait passer cet homme de son sentiment individuel de survie au sentiment réfléchi de survie de son espèce. Rousseau vise l'éducation plutôt que l'instruction en vue de s'assurer que la connaissance suive la vertu et non le contraire. De ce fait, son éducation comprend en elle-même, sous des formes certes différentes, l'instruction. Il y a chez Rousseau une majeure et une mineure, tout comme chez Condorcet d'ailleurs qui s'évertue à sa manière à simplement les inverser proposant de cette façon une autre lecture de l'histoire et une autre action en son sein. Et ainsi continue la valse de la vertueuse connaissance, la quête désormais raisonnable de l'être, le contretemps d'une liberté non révélée.

Avec cette citation concernant l'éros qui a touché notre attention dès les débuts de notre étude, Rousseau nous amène à réfléchir même aujourd'hui, personnellement dans le cas présent, au devoir que nous avons en tant qu'humains de nous garder de fonder nos actions sur nos seuls désirs particuliers, ce qui équivaldrait ici à l'idée qu'il se fait de la domination, c'est-à-dire d'une puissance non transformée par la lumière d'un surplomb nécessaire. Il faut inverser les choses. Ce sont les accomplissements des désirs pouvant mener à la transcendance que l'on doit fonder sur l'égard à l'autre en tant qu'égal, sur la pitié ainsi « socialisée » par la raison. C'est l'unique moyen pouvant faire en sorte que l'humanité se maintienne au-dessus des désirs au sens particulier et qu'ainsi elle soit libre; et dans l'idée qu'elle se fait d'elle-même et dans sa réalité. Pourrions-nous aller jusqu'à dire que la liberté serait ce pont se tissant entre particulier et universel ? Il faut aller jusqu'au bout de ses désirs particuliers et ce, dans le but de les surpasser et d'ainsi pouvoir toucher à l'universel. Croyons-en par cette lettre d'amour qu'Émile donne à l'humanité en s'adressant à sa dulcinée : « Vous pouvez me faire mourir de douleur; mais n'espérez pas me faire oublier les droits de l'humanité : ils me sont plus sacrés que les vôtres, je n'y renoncerais jamais pour vous »⁵. L'humanité qui sied au monde comme transcendance : n'est-ce pas là la divinité moderne ? C'est du moins pour Rousseau, qui réserve encore la divinité à Dieu, le sens qu'il donne à la vertu intellectuelle, à cette sagesse, immédiate à Dieu et morale à l'homme, permettant à ce dernier de vivre au-delà de la condition humaine en se pouvant porter, par le travail

⁵ Rousseau, Jean-Jacques, *Émile...*, *op.cit.*, p. 578. Cité dans : Fabre, Michel, *Jean-Jacques Rousseau : une fiction théorique éducative*, *op. cit.*, p. 56.

de la raison, hors du réel de sa propre condition : « La vertu n'est que la conformité de la volonté particulière à la générale »⁶.

Bref, il semblerait que le concept d'éros chez Allard soit congruent avec celui des passions chez Rousseau. En somme, nous pourrions traduire personnellement cet alliage de l'éros et de la pitié par celui de la passion et de la raison, maîtres mots de l'idéal de Rousseau : lier force de la passion au désir raisonné de porter l'humanité à son sommet. Seul l'équilibre entre les deux actualisera cet idéal. C'est en cela que Rousseau voit la nécessité d'éduquer. De l'être naturel qu'il était, l'homme jadis autonome devient orphelin, seul avec ses passions, et ensuite adopté par *mère raison*. Il est habité par ces deux puissances énormes, lesquelles, si non dirigées, iront ou dans le sens du bien ou dans celui du mal, selon les puissances extérieures déjà en place. Toutefois, l'éducation morale de Rousseau est cette direction constituant l'ingrédient qui permet la transformation de ces puissances en un pouvoir devenu essentiel à l'être social devant dorénavant se gouverner : le pouvoir sur soi-même laissant place à la vie. Pour y arriver, il faut dominer dans un premier temps et exploiter dans un second, nos forces et ce, par nos facultés bien dosées. Rappelons chez Rousseau la considération égale que nous devons avoir à l'égard des raisons sensible et intellectuelle. Nous avançons, pour le plaisir nous pouvant amener à encore mieux saisir, quelques suppositions personnelles advenant un déséquilibre entre forces et facultés : si d'un côté, les passions étaient « sur-raisonnées », dérivées ainsi par un travail prématuré de l'imagination, s'ensuivrait un surdéveloppement de l'amour-propre donnant lieu à ce que nous appellerions une « sur-particularisation » pouvant possiblement détourner l'individu du collectif. De fait, cette idée poussée à l'extrême, l'ego surdéveloppé étoufferait le Soi de la possibilité d'entrer réellement en relation avec les autres et indirectement avec lui-même, avec cette part de soi libérée de fausseté ou disons d'immaturité. Si, d'un autre côté, la raison était « sur-passionnée », trop sensible, elle tournerait sur elle-même et serait aveuglée par ces lumières lui cachant celle de sa transcendance; sans celle-ci l'individu, du collectif, s'en trouverait encore une fois détourné et resterait enfermé dans un amour-propre stérile. L'individu ne s'en trouverait encore que face à son propre ego; à un amour à son unique. Cul-de-sac. En revanche, si le travail de la raison sur la passion est bien dosé et dirigé, c'est l'amour de soi qui continuera sa croissance au sein du « particulier », et qui permettra, le moment venu, le

⁶ Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'économie politique*, Bibliothèque des classiques des sciences sociales, UQAC, 2003. Cité dans : Durkheim, Émile, *Montesquieu et Rousseau*, *op. cit.*, p. 160.

saut à l'« universel ». Ainsi, cet amour primaire se transformera en un amour d'autrui comprenant en son sein le soi, ce soi correspondant d'une certaine façon aussi dans cette optique, à une part d'autrui.

Eric Zernik débute son commentaire ainsi : « Le second *Discours* est le fruit de la passion qui s'émeut et de l'intelligence qui raisonne »⁷. Georges May continue ainsi presque en poésie sur la même envolée :

Celui qui, franchissant l'étroite prison de l'intérêt personnel et des petites passions terrestres, s'élève sur les ailes de l'imagination au-dessus des vapeurs de notre atmosphère; celui qui, sans épuiser sa force et ses facultés à lutter contre la fortune et la destinée, sait s'élancer dans les régions éthérées, y planer, et s'y soutenir par de sublimes contemplations, peut de là braver les coups du sort et des insensés jugements des hommes. Il est au-dessus de leurs atteintes; il n'a pas besoin de leur suffrage pour être sage, ni de leur faveur pour être heureux. Enfin tel est en nous l'empire de l'imagination, et telle en est l'influence, que d'elle naissent non seulement les vertus et les vices, mais les biens et les maux de la vie humaine, et que c'est principalement la manière dont on s'y livre qui rend les hommes bons ou méchants, heureux ou malheureux ici-bas⁸.

Et nous terminerons le nôtre, du noyau de cette délectable dialectique de l'imagination, en ce qu'elle se tient dans son argument et en ce qu'elle pousse la réflexion à sa richesse par le dessin, à même les feuilles de la connaissance, des pourtours d'une nouvelle porte de la Sagesse, en ajoutant ceci : l'homme, pour devenir humain, devra aimer avec sa tête et penser avec son cœur.

N'en demeure pas moins ce problème avec lequel reste pris Rousseau et dont les questions qu'il soulève lui hante l'esprit : Comment transmettre aux éducateurs cette conviction de l'existence d'un alliage entre les sphères rationnelles et irrationnelles (jusqu'à aujourd'hui) du monde, alliage pouvant apparaître douteux aux yeux d'une majorité bienveillante d'individus n'y regardant pourtant que de l'extérieur. Et comment par la suite ces éducateurs pourront-ils transmettre à leur tour une telle vision du monde au commun des mortels afin que tout rentre dans l'ordre et que l'histoire humaine, avec tous ses hommes et ses enfants, reprenne le cours « normal » de la bonté ? Dit autrement, Rousseau, à l'aise dans une théorie qu'il pourrait développer à l'infini se trouve finalement en quelque sorte pris dans le « fini » du réel, soit dans la mise en pratique de cette théorie qu'il a élaborée. La grande question nous ramenant au paradoxe de la liberté refait surface : *comment à partir de l'apparence, du non libre, façonner l'être libre et en toucher ainsi la substance ? Comment, enfermé par les fers,*

⁷ Zernik, Éric, *op. cit.*, p. 5.

⁸ May, Georges, *Rousseau par lui-même, op. cit.*, p. 120.

l'homme accédera-t-il donc à la liberté ? Nul autre que Condorcet, lequel nous nous proposons maintenant d'étudier avec vous, tentera une nouvelle voie pour mieux circonscrire le paradoxe de la liberté dans le but encore, mais dans un tout autre contexte socio-historique, d'en sortir. Voyons avec ce qui suit, avec la proposition condorcétienne, une nouvelle façon d'« entrer » dans cette liberté tant attendue, tant estimée par la raison et par le cœur nous y poussant encore à rechercher justesse et bonheur.

DEUXIÈME PARTIE

**LA DIALECTIQUE CONDORCÉTIENNE DE L'INSTRUCTION :
ARTICULATION ENTRE RAISON ET LIBERTÉ**

CHAPITRE 5

Théorie du progrès logique et genèse du sujet rationnel

*Chaque époque de l'esprit humain
se reconnaît dans un type d'éducation*

- Condorcet
Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)

Nous analyserons la dialectique de Condorcet en parcourant, en trois temps, les parties constitutives de sa théorie générale. D'abord, dans sa théorie logique, le théoricien démontre l'existence d'un monde étant hors de nous, d'une réalité autonome malgré le lien qu'elle entretient avec l'humain en tant qu'il en est une constituante. Il fait l'épistémologie du *vrai*. Ensuite, dans sa théorie politique, le législateur étudie la forme du savoir en lien avec cette réalité lorsqu'il est en rapport avec la liberté. Finalement, dans sa théorie juridique, le juriste s'intéresse aux moyens à déployer pour arriver à lier savoir et liberté. En prenant comme présupposés ses trois théories de base, Condorcet, à sa manière, amène un éclairage singulier sur la modernité en fondant ainsi sa Théorie des progrès de l'Esprit humain.

5.1 La conception rationaliste du progrès et naissance de l'homme éclairé

Entendons-nous d'abord sur une brève définition de la nature qui pourrait correspondre à celle issue de la pensée de Condorcet. La nature, c'est l'univers dont fait partie l'homme. Un homme qui n'est cependant pas encore pleinement homme du fait qu'il demeurera en partie indéterminé jusqu'au moment où le travail de sa raison, jusque là inerte en tant que « faculté dormante », entrera en jeu. Ce sera là la rencontre de la nature et de la culture, cette dernière saisissant l'ordre inhérent à la nature grâce à son « principe réfléchissant »¹ se présentant comme une possibilité de réflexivité. Suivant le fil de la raison, l'homme s'autodéterminera. C'est-à-dire qu'il arrivera, à partir d'une autoréflexion qu'il effectuera par rapport au monde, à spécifier son caractère propre : il s'identifiera à lui-même en se référant à sa raison. Il existe donc en

¹ Kant, Emmanuel, *Critique de la faculté de juger*, Paris, Flammarion, 2000.

la nature des vérités, lesquelles vérités l'homme devra découvrir pour pouvoir dégager de celles-ci sa vérité propre, celle qui le fait être. Autrement dit, plus il connaîtra les faits du monde par le biais de l'épistémologie, par la réflexion faite sur sa connaissance de ce monde, plus l'homme se connaîtra lui-même. Ainsi, l'homme a en lui une part de nature et une part de culture. Il en va de même pour la raison. Condorcet a, à la base, une conception naturelle de la raison en tant qu'elle n'est qu'un potentiel de l'homme. La nature a besoin de l'homme pour réaliser la raison. Continuant dans la même veine, il reconnaîtra aussi l'existence d'une morale naturelle qui ne devient toutefois entièrement morale, encore une fois, que lorsque la raison y est appliquée. Le fait est que Condorcet, dans la même lignée que ses prédécesseurs sentimentalistes (il fut disciple de Condillac, lui-même disciple de Rousseau), observe chez l'homme à « l'état naturel » la présence d'une certaine bonté qui, elle, proviendrait de la compassion et de la pitié. Nous sommes ici dans le monde du *sensible*, du sentiment que Condorcet rattache, sans hésitation, à la nature animale de l'homme. En conséquence, le sens moral a pour racine la nature. Mais, la moralité en tant que telle, pour surgir hors de cette terre, aura besoin de la rationalité. C'est le mariage entre sensualisme et intellectualisme qui « élève » l'homme au-dessus de sa nature et qui peut donner ainsi naissance à sa vertu. Nous voilà au cœur de la philosophie rationaliste française décrite par Kintzler dans son ouvrage :

Sensualisme, parce qu'on se donne le sensible comme point de départ chronologique. Intellectualisme parce que la plupart des « philosophes » font leur la thèse cartésienne de la primauté logique des concepts sur les réalités empiriques, et adoptent la thèse leibnizienne d'une continuité entre le sensible et l'intelligible. Le sensible donne naissance à l'intelligible; mais le sensible n'est qu'un intelligible confus et ne peut être compris que par des concepts².

Condorcet, tout comme Kant d'ailleurs, se démarque ici assez bien du sensualisme moral de Rousseau qui emmènera ce dernier, comme nous l'avons vu, vers une conception justement plus sentimentaliste de la formation de l'homme, c'est-à-dire faisant d'abord appel aux sentiments, aux penchants naturels de l'enfant dans des activités non officiellement dirigées par un maître croyant y trouver, au même niveau, la raison.

Pour Condorcet, il y a donc la nature d'un côté et la culture de l'autre, qui, partant du système ordonné de la nature, pourrait être vue comme l'extension de la

² Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycomore, 1984, p. 43.

nature dans le sens où elle la rend intelligible. Le contact à la vérité permet d'accéder de l'une à l'autre, en illuminant la compréhension de la première. La raison est cette médiation essentielle permettant de passer d'un état à un autre grâce à ce contact qu'elle crée avec le monde. Il faut aussi, selon nous, entendre par la *vérité* de Condorcet cet autre sens, plus général, que revêt celui de raison, qui, pour fin de différenciation, portera en son nom la majuscule : nous avons nommé la Raison moderne. L'autorité de cette Raison repose sur sa prétention à la vérité. De qui donc répondre s'il n'y a plus de Dieu ? De ce que l'homme connaît du monde par sa raison « (...) au sens où seules les décisions raisonnables ont des chances d'être vraies »³. Condorcet conçoit la vérité en tant que fondement de l'unique autorité à laquelle se soumet l'homme par le fait de ne point tout connaître : on sait qu'elle existe et elle justifie, de ce fait, la présence d'une autorité permettant d'y accéder ; la vérité fait partie du monde et se trouve à l'intérieur de l'homme en tant que tel. La nature même de la vérité sous-tend l'idée de justice : de la justesse dans les idées, dit-il, ressort la justice. Ce qui est vrai, selon Condorcet, ne saurait être injuste. « Seule la vérité a donc le pouvoir de m'en imposer, et lui obéir c'est n'être soumis à personne, c'est être libre. Le seul fondement de l'autorité parmi les hommes est la présence ou la très forte proximité du vrai »⁴. L'homme obéira à d'autres hommes si et seulement s'il croit qu'ils ont raison. Du même coup, l'homme obéira à lui-même, à ses principes, si et seulement s'il croit avoir raison. La liberté est donc une obéissance au vrai. Comme le dit Kintzler « s'incliner devant la raison, c'est rester libre »⁵. C'est pourquoi, en approfondissant notre analyse, nous parlerons plus tard de la Raison comme d'une altérité transcendante en l'homme l'obligeant à se dépasser, à se penser, pour mieux s'identifier.

5.2 Conception épistémologique du savoir

Nous venons de parler des objets de connaissances en résumant la notion de vérité de notre auteur et de la raison en tant que référence donnant accès à ces objets pour aboutir finalement à la définition toute claire qu'il donne aux lumières : « l'application de la raison à des objets de connaissances »⁶. Bref, la raison permettant de progresser vers la Raison équivaut, dans un certain sens, aux lumières dont il est

³ *Ibid.*, p. 54.

⁴ *Ibid.*, p. 75.

⁵ *Ibid.*, p. 46.

⁶ *Ibid.*, p. 57.

question dans l'œuvre de Condorcet. Ces dernières étant en continuel perfectionnement, n'étant ainsi aucunement question de vérité absolue, Condorcet, par la reconnaissance qu'il a de leur grandeur, ne parle d'elles qu'en usant la minuscule. Il en sera d'ailleurs ainsi de tous les thèmes développés dans sa théorie générale: nulle majuscule n'est utilisée, car, dans cette marche de découverte du monde, nul sommet n'est jamais atteint.

Finalement, la théorie logique ou l'épistémologie de Condorcet se limite à la recherche du *vrai*, c'est-à-dire au type précis de relation que l'homme entretient par rapport à la nature, ce qu'il en connaît pouvant donc lui permettre d'en maîtriser les limites et de délimiter celles qui le font homme. Il n'est alors question que du strict progrès des sciences et des technologies, que de l'avancée de la raison sur les objets de connaissances qu'offre à l'homme la nature. Voyons de plus près certaines caractéristiques de ce progrès. Tout d'abord, le progrès de Condorcet en est un qui est linéaire, la « masse de vérités » se voyant sans cesse augmenter : les vérités sont dialectiques, la Vérité « s'améliore ». Pour décrire cette conception d'un progrès que l'on dit « toujours en arrière » de ce qu'il pourra être subséquemment, l'auteur Charles Coutel utilise le terme *méliorisme* dans un commentaire qu'il fait du *Rapport sur l'Instruction publique*⁷. L'idée de progrès se résume à ceci : « il s'agit en toutes choses de s'efforcer d'atteindre une vérité perpétuellement provisoire : voilà le commandement de la raison »⁸, de la « Raison » en fait, s'agissant ici de l'autorité suprême. Nous verrons plus loin dans notre étude que malgré ce fait, l'homme, quant à lui, ne fait pas de telle sorte une ascension garantie ; il peut tourner en rond, voir retomber dans le cycle de l'ignorance, s'il n'arrive pas à donner une direction à la montée de cette connaissance sur le monde. Il s'agirait, dans ce cas, d'un progrès dit aveugle. Ensuite, étant donné cette menace perpétuelle d'aveuglement, cette conception du progrès se veut volontariste. C'est-à-dire que ce doit être, volontairement, du haut de sa raison, que l'homme, par la lumière, choisisse de se libérer. « Puisque l'asservissement se fonde toujours sur l'ignorance, les lumières sont nécessaires à l'éclosion et au maintien de la liberté »⁹. L'idéal des lumières consiste donc en une augmentation et une précision des connaissances sur le monde se faisant parallèlement à une autonomisation de la raison et ce, en vue de la liberté humaine.

⁷ Coutel, Charles, *Condorcet. Écrits sur l'Instruction publique, second volume, Rapport sur l'Instruction publique*, Paris, Les classiques de la République, p. 287.

⁸ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique, op.cit.*, p. 54.

⁹ *Ibid.*, p. 35.

Chapitre 6

Théorie du progrès politique et genèse du sujet juridique

Dans sa théorie politique, Condorcet étudie cette fois, la forme du savoir lorsque celui-ci est mis en rapport avec la liberté. Lorsqu'il était question d'épistémologie, nous abordions celui-ci sous l'angle de la justesse : justesse de la connaissance, en tant que probabilité, pour l'homme, de s'approcher de la vérité. Maintenant, ici par politique, on entend l'idée de justice. Ce qui est juste dans la relation, cette fois, de l'homme par rapport à l'autre homme et de l'homme par rapport à lui-même. On pose alors la question : *sous quelles conditions, dans de telles relations, le savoir vrai peut-il être juste pour l'homme ?* La réponse semble évidente, mais pourtant demeure un grand obstacle à contourner, lequel obstacle est très bien décrit, voir décrit, par Rousseau : les lumières. Condorcet reconnaît en celles-ci le grave asservissement de l'homme qu'elles peuvent entraîner, car le *juste* n'est pas relié au *vrai* naturellement. Il admet qu'une lumière, sans limites posées par la raison humaine, aveugle et, dans son *Essai sur la Constitution et les fonctions des assemblées principales* rédigé en 1788 en réponse aux Rousseau de ce monde, il ajoute que le savoir, du seul fait qu'il soit inégalement réparti en degré parmi les hommes, aboutisse à leur asservissement. Manque à la fois de limites et d'extension, c'est là tout le problème des lumières. Mais avant d'approfondir dans ce sens, étudions d'abord la teneur politique de la nouvelle forme de relation prenant place entre les hommes grâce à la naissance de leur république.

6.1 Conception de la république

Le marquis de Condorcet est un penseur et un acteur important de la Révolution française de 1789. Il voit en cette révolution une façon de se dégager de la domination exercée par la monarchie depuis plusieurs siècles déjà. La légitimité de son pouvoir était alors fondée sur une transcendance extérieure à l'homme, sur Dieu. Ainsi, les rois et les princes agissaient en tant que représentants du divin sur la terre. La Révolution française amène une nouvelle forme de gouverne en France, soit celle de la république qui, démocratiquement veille au bien public du peuple. Celle-ci a comme préoccupation majeure le problème de la domination des peuples : *Comment créer un espace pour la*

voix de tous ? Comment instaurer une démocratie ? Les hommes d'État siégeant à l'assemblée législative de la République française doivent donc être des représentants non plus du divin, mais bien des intérêts supérieurs de la Nation et de ses sujets. La grande question reste à savoir si ces sujets sont suffisamment éclairés, comme dit notre auteur du siècle des lumières, pour être de bons représentants du droit de tous, du droit universel. Il ne s'agit pas de voter pour bien être représenté. La fin du 18^e siècle est donc une époque charnière. En Occident, l'humanité rompt, consciemment, ses derniers liens avec la domination traditionnelle qui reléguait le pouvoir aux représentants du divin (monarchie et religion) ou du mystique (charlatanisme) et réalise l'un des projets de la modernité, reconnaissant que toute personne assujettie au pouvoir mais exerçant sa raison en vue de trouver des vérités puisse exercer aussi ce pouvoir. Mais comme le dit Condorcet, « tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule (...) le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes ; celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves »¹.

Condorcet se situe entre deux courants philosophiques français du 18^e siècle. L'un, plus romantique, penche pour une reconnaissance absolue et directe, c'est-à-dire sans nécessité de médiation, du peuple; ce dernier est naturellement garant de sa propre lumière. Rousseau aurait très bien pu écrire ces lignes de Kintzler : « parce que la voix du peuple est la plus transparente et la plus légitime, le *Contrat social* prépare la route au concept de raison pratique et invente une nouvelle forme de vérité qui ne se calcule pas »². L'autre, plus rationaliste, ne pouvant imaginer d'aucune façon une certaine cohabitation entre la vérité et l'opinion³ opte pour la reconnaissance du savoir qui est spécifiquement détenu par le prince éclairé en tant qu'unique représentant de Dieu ou du peuple selon le cas. Il s'agit de ce qu'on appelle le despotisme éclairé. Descartes, par exemple, ce fondateur du rationalisme classique, ne tient pas à s'attarder à la question du suffrage, soit du vote, croyant qu'il ne vaille pas la peine de « compter » l'opinion de chacun⁴. Les rationalistes du XVIII^e siècle s'appuient plutôt, nous dit Kintzler⁵, sur un probabilisme ne les portant pas à faire confiance à la voix du peuple et faisant ainsi en sorte qu'ils soient prêts à reconnaître chez le despote cultivé la capacité de représenter un peuple en entier vue la proximité qu'il entretient lui-même, dit-on, avec la vérité.

¹ *Ibid.*, p. 41.

² Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, *op. cit.*, 1984, p. 22.

³ *Ibid.*, p. 22.

⁴ *Ibid.*, p. 18.

⁵ *Ibidem.*

Quant à lui, Condorcet, bien que probabiliste, tente de joindre ces deux courants opposés afin d'en soutirer ce qu'ils ont chacun de meilleur : le peuple et la lumière. Il étudiera la façon de les combiner par le biais de son système théorique qui lui permettra, à partir des paradoxes rencontrés, d'établir une théorie générale. Condorcet, théoricien probabiliste, est donc un innovateur : il évoque la possibilité réelle pour tout un peuple de s'approcher de la vérité et ainsi de bien se représenter en tant que démocratie. Cet idéal démocratique de la république est rendu possible par la reconnaissance du vote de chaque citoyen. C'est ce qui fait que la question du suffrage intéresse au plus au point Condorcet qui, disons-le, est aussi juriste. Nous touchons là au problème général de la philosophie posé par le marquis : l'existence apparente d'une dichotomie entre le *logique* (le *vrai*) et le *politique* (le *juste* par le moyen du suffrage). Dans sa première proposition théorique, Condorcet dit ceci : « le suffrage peut devenir un moyen d'atteindre ou d'approcher la vérité »⁶. Il est possible, selon lui, et nécessaire, de lier le vrai au juste et d'atteindre ainsi la vérité par voie de majorité. Mais comment cela se peut-il ? Kintzler nous explique qu'il existe des conditions de possibilité mathématique et philosophique afin que le suffrage puisse concorder avec la vérité en nous présentant la deuxième proposition théorique de Condorcet : « La validité du suffrage dépend conjointement de la forme du vote et de l'instruction des sujets votants. La légitimité des décisions est garantie à la loi par la forme des lois et la rationalité de ceux qui les décident »⁷. Aussi, « la règle de la majorité qui est celle de la démocratie n'a de valeur que si elle procède elle-même d'une réflexion raisonnée et que si elle se donne pour objet de prononcer, non pas sur des raisons particulières, mais d'après la raison commune recherchant la décision la plus vraie »⁸. Mais comment faire en sorte que les décisions majoritaires se prennent sous le regard de la raison savante ?

Cette grande question amène Condorcet à s'intéresser mathématiquement, en tant que juriste et philosophe, au mode de constitution des assemblées, au comptage ainsi qu'au mode de scrutin, ceux-ci ne devant pas trahir la décision rationnelle des électeurs. Inversement, d'un point de vue plus philosophique, il se penche sur le fait que même si le mode de scrutin était parfait, mais cependant que les votants étaient « ignorants », on arriverait sans doute à des résultats faussés. C'est ici qu'entre en jeu la

⁶ *Ibid.*, p. 29.

⁷ *Ibidem.*

⁸ *Ibid.*, p. 55.

théorie philosophique de l'instruction publique : « faire de chacun un citoyen éclairé »⁹. En fait, comme nous le verrons plus bas, les conditions idéales du suffrage ne peuvent être remplies que par l'instruction. Les rationalistes martèlent sans cesse l'idée disant que la vérité doit l'emporter sur l'opinion. C'est de cette façon, qu'en tant que philosophes classiques, ils se rangent du côté de la raison, soit contre les sophistes ne besognant, selon eux, que pour la noirceur.

L'époque est complexe, car il s'agit d'un revirement total de pouvoir : ceux qui étaient subordonnés au pouvoir se trouvent, soudainement, devant la possibilité, voir le devoir, d'exercer un pouvoir public, et ce, tel que le dicte la première Constitution, au nom de tous. Ce dynamique du pouvoir peut s'avérer fort dangereuse si elle n'est pas réfléchie, explique Kintzler, « parce que désormais, le destin du peuple n'est plus remis entre les mains d'un prince, il est plus que jamais nécessaire de faire parler la raison et de faire en sorte qu'elle devienne populaire »¹⁰. Pour que la raison devienne populaire, Condorcet écrit, en 1791, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, mémoires dans lesquels il fait ressortir l'urgence d'instruire le peuple pour que celui-ci soit en mesure de juger de quelle façon il sera représenté dans la défense de ses droits et de ses lumières.

La république hérite alors d'un rôle très important à jouer. Elle a comme devoir, d'un côté, de maîtriser le progrès des lumières, et de l'autre, d'actualiser l'autonomie de chacun par rapport à ces lumières et par rapport à l'effet de ces lumières sur les hommes de talents différents, car « la liberté de chaque citoyen dépend de la manière dont est traitée la masse de vérités »¹¹, nous rappelle Kintzler. Qui dit augmentation et organisation des vérités dit développement de l'humanité. Mais qui dit développement ne dit pas nécessairement réel progrès. Condorcet nous met en garde contre cette masse de vérités qui pourrait en venir à écraser l'humanité même si elle n'était pas dûment dirigée. Une force intellectuelle doit être en mesure de contrôler la masse de vérités : « il faut qu'un progrès volontaire et réfléchi de la pensée prévienne le progrès aveugle et mécanique des choses et des usages »¹². Déjà, le philosophe observait que l'application de techniques avancées, mais non réfléchies menaient à d'incontournables catastrophes et non au bonheur et au savoir des civilisations. Il craignait que le désir d'efficacité

⁹ *Ibid.*, p. 25.

¹⁰ Kintzler, Catherine, *op. cit.*, 1987, p. 18.

¹¹ Kintzler, Catherine, *op. cit.*, *Condorcet. L'Instruction publique et la naissance du citoyen*, 1984, p. 94.

¹² Coutel, Charles et Catherine Kintzler, « Présentation » dans : Condorcet : *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, GF-Flammarion, 1994, p. 25.

immédiate n'entraîne une perte de durabilité de l'humanité. L'État doit donc veiller à ce que la masse de vérités ne soit pas aveuglante pour l'homme, mais bien éclairante, libératrice. Seule l'institution peut permettre de mettre de l'ordre dans toutes ces vérités de façon à ne pas devoir toujours recommencer au début. Le progrès court sans relâche vers l'avant et il n'est point concevable, nous prévient Condorcet, de refaire à chaque génération, le chemin tout entier de l'humanité. Ainsi, pour arriver à contrôler ce progrès, il est recommandé à l'État de faire appel à des sociétés savantes, à des Académies, celles-ci étant en mesure d'évaluer les types de savoir à transmettre ainsi que les façons appropriées de le faire. Cette conception volontariste du progrès lègue à l'homme une large part de responsabilité vue son rôle dans l'élaboration même de ce progrès. À cet égard, nous nous retrouvons probablement face à un philosophe quelque peu constructiviste dans cette part qu'il reconnaît au travail historique de l'homme en matière de découverte de vérités et de construction de compréhensions diverses du monde. Sa conception de « construction » du savoir n'est cependant réservée qu'à l'avancement réalisé par le savant et l'homme éclairé en termes de lumières et non pas, dans un point de vue pédagogique, à l'élève qui, n'ayant pas de bases suffisantes lui permettant de reconstruire tout le savoir de l'humanité en durant ses années de scolarité, n'a qu'à suivre le chemin tracé par ce savant et cet homme éclairé et dicté par son instructeur. Et c'est déjà bien assez.

6.2 Naissance du citoyen

L'analyse de l'épistémologie de Condorcet nous a permis d'assister à la genèse du sujet rationnel, d'un homme forgeant son identité à partir de sa capacité de réfléchir le monde, de porter un regard sur ce qui lui est extérieur. C'est le contact avec les vérités de ce monde qui clarifie sa propre vérité. De la naissance de la république découle la naissance du citoyen comme le dit bien le titre de l'ouvrage de Kintzler. La venue de cette instance pousse l'homme, par le travail de sa raison, à encore mieux se définir afin de prendre part à cette dernière. Sa nature même lui donne les conditions d'être un nouveau sujet : le citoyen. C'est par la formation de la raison, laquelle par abstraction donne accès à la volonté générale, que le citoyen, en vue de sa propre souveraineté et de celle des autres, sera en mesure de penser et d'agir pour assurer sa souveraineté politique. Détenant désormais sa raison, il détiendra par le fait même la jouissance de ses droits politiques. Ainsi, une fois assemblés en un même sujet, droits politiques et civils, celui-ci sera bien « équipé » pour cheminer vers une plus grande

liberté humaine. Il sera dorénavant un *sujet du vote* ou l'*Homo suffragans*¹³ tel que décrit par Gilles Gaston Granger, un sujet étant à la fois rationnel et juridique. Il se présente alors à la république tout un défi : former des sujets qui seront aptes à juger de la vérité, pour ainsi bien représenter la volonté de tous lors du vote, et peut-être même, pour participer à la découverte d'autres vérités à venir. Cela nous amène à une autre conception du savoir développée par Condorcet, une conception juridique.

6.3 Conception juridique du savoir

Partant de la question du droit, il est plus facile de comprendre que Condorcet conçoive le savoir sous un angle *a priori* juridique; c'est-à-dire qu'il se base sur l'idée universelle de droit pour ensuite définir ce qui gravite autour de ce concept. Et c'est le cas du savoir. Certes, Condorcet sera toujours là pour défendre la légitimité que le savoir détient en soi, la vérité faisant partie du monde, de la réalité, indépendamment de l'homme. Seulement, la relation que l'homme établit avec la réalité est essentiellement pratique, en ce sens qu'outre son existence indépendante qui lui est reconnue comme nous venons de le dire et que nous avons d'ailleurs qualifié plus haut d'épistémologique (comme conception faisant davantage référence au domaine de la contemplation), le savoir fait office de garant du droit ; indépendant qu'il est, il hérite, de la part de l'homme, d'un rôle précis : c'est grâce à son contact, selon l'hypothèse retenue, que l'homme peut agir selon le droit en général. L'homme doit être conscient de la possibilité de droit lui revenant et cette conscience, selon notre auteur, ne peut provenir que du savoir lui-même. C'est pourquoi nous parlons, dans cette étude, d'une conception du savoir qui est non seulement épistémologique, mais aussi juridique.

Pour commencer, rappelons de quel droit il s'agit : celui, pour tous, d'avoir accès à la « lumière ». Pour remplir les conditions philosophiques du suffrage, c'est-à-dire pour avoir, en tant que condition idéale, des *votants* éclairés, il faut absolument encourager la rationalité et les lumières en chacun. Il faut donc donner aux lumières une extension maximale et que chacun en reçoive sa part exprime. En complément aux encyclopédistes qui ne faisaient que la répertoire, Condorcet veut, par sa participation à la *Déclaration des droits* rédigée lors de la période révolutionnaire, rendre cette lumière accessible à tous. Dans un premier temps, cette idée va dans le sens du respect du droit civil de chacun permettant une saine participation citoyenne. Dans un deuxième temps,

¹³ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, *op. cit.*, p. 24.

elle donne la possibilité à virtuellement chaque homme, sur la base du droit naturel, de se perfectionner et, selon le cas, jusqu'à l'atteinte de ce qu'il peut être en vue cette fois d'une participation humaine au progrès de ces lumières. C'est donc dans la lignée du rationalisme classique que Condorcet énonce, en faisant référence à ce que Rousseau a pu vouloir dire dans son *Second Discours*, que l'ignorance est source évidente d'injustice, de tyrannie et d'asservissement : « revendiquer le droit à l'ignorance, c'est demander le droit d'être esclave »¹⁴. Toute idée justifiant cette direction prise en toute bonne conscience s'apparenterait au domaine de la « noirceur » décrit par Condorcet tout au long de son œuvre. « Puisque l'asservissement se fonde toujours sur l'ignorance, les lumières sont nécessaires à l'éclosion et au maintien de la liberté »¹⁵. Il se dresse, nous le verrons au cours de notre analyse, contre toute forme d'obscurantisme.

¹⁴ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 124.

¹⁵ *Ibid.*, p. 35.

Chapitre 7

Théorie de l'Instruction publique de Condorcet

La théorie juridique de Condorcet consiste en une démonstration des moyens permettant la liaison nécessaire entre savoir et liberté. Autrement dit, elle fait état des conditions à remplir afin de maintenir scindés savoir et droit, une telle proximité étant conditionnelle à l'avancement même des lumières pouvant engendrer la liberté. C'est en basant sa théorie sur le principe premier de liberté, c'est-à-dire en fondant celle-ci sur l'idée de ce que devrait être l'homme, que Condorcet, par un détour fait par le droit, arrive - presque aussi rapidement que Rousseau - à l'exigence d'égalité. C'est elle qui, une fois en acte grâce au respect du droit, agira comme levier hissant l'homme vers la possibilité d'une liberté réelle. Nous entendons par « réelle » une liberté actualisée par l'atteinte préalable d'une égalité permettant à l'homme d'exister selon ce qu'il peut être en tant qu'homme. Nous déduisons ici que Condorcet aurait pu parler de liberté comme nous parlerions aujourd'hui d'un principe d'identité des sujets, comme d'un principe permettant à l'homme d'être ce que doit être l'homme en réalité et ce, par l'action entreprise vis-à-vis de l'égalité à partir d'un idéal. Nous constatons, à ce stade, une nette différence avec le principe premier d'égalité avancé par Rousseau que nous avons étudié plus haut, mais cependant, une fois nuancée, cette différence n'apparaît que sur le plan de l'idéalisation en ce sens que tous deux parlent d'une application directe et réelle de l'égalité dans la pratique, mais le premier, bien que visant aussi la liberté, n'adressant principalement ses vœux qu'à la réalisation immédiate d'une égalité visible, étant probablement plus pragmatique et le second, certes basant tout son jeu sur la mise en acte juridique de l'égalité, mais ce, en ayant en tête, d'abord et avant tout, l'idée de liberté. Cette dernière constitue la base du système juridique de Condorcet tandis que chez Rousseau l'égalité constitue celle du droit au sens restreint. Chez Condorcet, la liberté peut être entendue, à la fois juridiquement dans le sens d'une jouissance des droits de la personne et éthiquement dans le sens d'une maîtrise de soi. La liberté est conçue comme principe premier du droit, représentant, pourrions-nous dire, la « case départ » à partir de laquelle il faut analyser le tout. Or, chez Rousseau c'est plutôt « (...)

la réduction à l'égalité qui apparaît comme le moteur du droit »¹ : quitte à aliéner ses propres forces pour devenir l'égal de l'autre. Dans son *Contrat social*, l'idée de liberté s'appuie d'abord sur des principes allant contre les excès de celle-ci... c'est-à-dire dans le sens d'un possible nivellement par le bas de la liberté en vue de d'atteindre absolument l'égalité. Et Kintzler de répondre, à propos de Condorcet, que « la solution par l'aliénation, qui subordonne la liberté à l'égalité, ne peut (...) être retenue en ce qui touche la connaissance »². Elle ajoute qu'il est facile d'aliéner la force de quelqu'un en lui disant qu'on lui enlèvera son arme, mais comment peut-on cependant aliéner son savoir ? En empêchant, par exemple, quelqu'un de savoir lire ? À moins de faire comme le fit un communisme extrémiste ou du moins mal interprété, et de brûler les lecteurs avec tous leurs livres ! C'est là la tyrannie dont nous fait prendre garde le défenseur juridique de la liberté ; c'est là que Condorcet marque toute sa différence. Il est clair que nos deux auteurs ne s'entendent pas ici et cette divergence jouera un rôle important sur leur conception respective de l'éducation et de l'instruction.

Toutefois, bien que s'intéressant davantage à la liberté, Condorcet a tôt fait, du point de vue de l'égalité, de poser le problème de l'inégalité soulevé par la théorie de l'Instruction, car il a bien sûr lui aussi constaté que les connaissances amenaient de grandes différences entre les hommes : « au nom de la liberté, du progrès, au nom même de l'abolition des privilèges, on fera apparaître et on accentuera même la plus cruelle des inégalités, celle des capacités »³. La question se pose : *que choisir entre liberté et égalité ?* « Comment répandre les lumières nécessaires à la liberté sans blesser le droit fondamental à l'égalité ? »⁴. Kintzler, dans son analyse, expose le constat de base développé à partir de la notion de droit : « l'inégalité des esprits, loin d'être un phénomène à déplorer peut être traitée, et même suscitée par la loi, de telle sorte qu'elle devienne un instrument d'égalité »⁵, mais, questionne-t-elle, comment, à partir du principe d'égalité concilier lumières croissantes et droit de chacun au perfectionnement ? La solution réside dans la définition même que Condorcet attribue à l'égalité : il n'est question d'égalité, dit-il, que lorsque l'on compare l'homme du point de vue de son autonomie car « loin de produire des inégalités entre les hommes, les lumières, lorsqu'elles sont suffisamment répandues, ne peuvent engendrer que de la différence et

¹ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, *op. cit.*, p. 171.

² *Ibid.*, p. 172.

³ *Ibid.*, p. 159.

⁴ *Ibidem.*

⁵ *Ibid.*, p. 166.

jamais de la subordination »⁶. Il distingue par conséquent deux types d'inégalités. D'abord, il existe ce qu'il appelle *l'inégalité de fait* consistant en une dépendance dont découle un asservissement. Ce type d'inégalité s'oppose à l'idée de droit, qui sous-entend l'idée d'autonomie. Cette idée correspond davantage à ce qu'il appelle cette fois une *inégalité de différence* en termes de degré de développement des talents ou de nature de ces derniers, laquelle différence n'entraîne en aucun cas l'hétéronomie. On parlera donc, sur le strict plan de la différence, de l'indépendance des « inégaux » en tant qu'ils sont égaux en regard de la possibilité de maximiser l'essor de leurs talents respectifs. Cette lecture de l'égalité n'est pas empirique ne s'agissant pas d'une égalité de fait, mais juridique du fait qu'il soit plutôt question de droit. C'est-à-dire que vu le respect de ses droits, l'individu est indépendant. « Réclamer l'égalité, conclut Kintzler, ce n'est donc pas vouloir que tous soient aussi faibles que le plus faible, aussi laids que le plus laid, aussi (...) ignorants que le plus ignorant : c'est vouloir qu'aucun homme ne puisse être asservi par un autre; c'est vouloir que tous aient les mêmes droits »⁷. Du point de vue de la philosophie rationaliste, la démonstration vient d'être faite : l'égalité découle de la liberté en tant que principe d'autonomie et c'est en cela, selon ce regard, que se trouve la finalité moderne de l'humain. « La garantie ultime de toute forme de liberté réside dans l'acte fondamental par lequel chacun se saisit comme autonomie »⁸, dit Kintzler en ajoutant qu' « alors nulle autorité étrangère, quelle qu'en soit la nature, ne vient me dicter ma conduite : lorsque ma volonté prend racine dans la rationalité, valable pour tous et opposable à tous, je n'obéis à personne »⁹ ou comme le disait Hegel : être libre, c'est accepter la rationalité de la contrainte à laquelle j'obéis. C'est pourquoi, nous dit Condorcet, il faut susciter en chacun une « autonomie intellectuelle minimale » qui entraînera l'effet juridique pour l'individu de ne pas dépendre des autres et l'effet épistémologique de rapprochement de la vérité. Nous traiterons plus bas de ces deux conséquences qui sont en fait des conditions devant être remplies par l'instruction élémentaire.

⁶ *Ibid.*, p. 28.

⁷ *Ibid.*, p. 168.

⁸ *Ibid.*, p. 36.

⁹ *Ibidem.*

7.1 Conception juridico-épistémologique de l'instruction

Nous comprendrons maintenant, à l'aide de l'analyse que Catherine Kintzler fait de l'œuvre de Condorcet, de quelle façon l'instruction se pose comme condition de possibilité de la liberté. Le juste (*juridico*) et le vrai (*épistémologique*) que Condorcet cherche à articuler dans l'objectif ultime de liberté ne peuvent se « conjuguer » que par le biais de l'instruction. C'est sur la base de ce présupposé qu'il élaborera sa théorie philosophique de la république ou ce qu'il a aussi appelé sa théorie de l'Instruction publique. Arrêtons-nous un moment au concept juridico-épistémologique de cette théorie. Premièrement, l'instruction doit remplir une exigence d'ordre juridique qui a trait à la diffusion du savoir : *de quelle façon lier savoir et institution tout en garantissant la « lumière » ?* Deuxièmement, l'instruction doit répondre à une condition d'ordre épistémologique en s'intéressant, cette fois, à la nature du savoir par le biais de la question suivante : *quelle est la nature de ce qui doit être instruit pour former des hommes autonomes ?* Elle y répondra, entre autres, lorsque Condorcet parlera, un peu plus loin, de son principe d'élémentarité du savoir. Rappelons que ces conditions coïncident avec les « conditions idéales de possibilité de l'*Homo suffragans* »¹⁰, soit du sujet *votant* éclairé dont il a été question dans la description de la théorie politique. En fait, cette conception juridico-épistémologique de l'instruction démontre que « par la théorie de l'Instruction publique, Condorcet relie le champ des connaissances à une doctrine juridique qui en fournit la garantie et l'indépendance »¹¹. Voyons maintenant de plus près de quoi il en est en nous intéressant plus particulièrement à deux grands principes de l'instruction publique condorcétienne : le principe d'égalité et le principe d'élémentarité.

7.2 Instruction publique

Selon l'exigence juridique à laquelle elle doit correspondre, l'instruction est considérée comme un droit naturel. Il est du domaine du droit de pouvoir « disposer de soi-même »¹² nous révèlent les *Déclarations des droits*. Sans ce droit, nulle liberté n'est possible, déclare-t-elle du même coup. En référence à Rousseau décrivant les méfaits dus à l'*inégalité en savoir*, Condorcet contre-attaque avec son *inégalité en droit* : il y en aurait un seul qui n'aurait pas droit à l'instruction et la porte de la tyrannie serait grande

¹⁰ *Ibid.*, p. 81.

¹¹ *Ibid.*, p. 153.

¹² *Ibid.*, p. 187.

ouverte. La quatrième proposition de Condorcet qui consiste en sa théorie de l'Instruction publique tient en ceci : l'instruction étant conçue comme un droit, elle ne peut alors être que publique, c'est-à-dire assurée par l'unique garant de la sphère de la vie publique, soit l'État. Cela, par contraste avec l'institution ou l'initiative privée ou l'institution sociale qui n'aurait comme visée première qu'un bien-être commun. De toute façon, ce bien-être, nous rassure Condorcet, découlera naturellement du droit en acte une fois le devoir national appliqué : « l'Instruction publique est pensée comme une institution que la République crée, et aussi comme une institution dont la République dépend »¹³, car c'est dans le respect de son droit et de celui des autres que le citoyen sera en mesure de se mêler, selon les règles de la démocratie, à la vie même de sa république, laquelle aura nécessairement, suivant le degré de qualité de son développement, des répercussions positives sur son bien-être et sur celui des autres. Étant ainsi assuré par la voie publique, Condorcet préférera au terme de *bien-être généralisé* celui de *bonheur public*.

Cela étant dit, un nouveau paradoxe se présente à Condorcet soit celui de l'institution formulé ici par Kintzler : « la rationalité des sujets votants dépend de leur degré d'instruction. L'instruction doit être assurée par voie institutionnelle. Mais l'institution est à la fois un moyen et un obstacle pour les lumières et pour la liberté »¹⁴. Un moyen en ce qu'elle en permet l'expansion et un obstacle en ce qu'elle constitue, *sine qua non*, un pouvoir politique qui pourrait transgresser l'autonomie institutionnelle de l'instruction républicaine et lui imposer un contenu partisan. La question qui se présente alors au philosophe est la suivante : *comment faire en sorte qu'un pouvoir permette son propre dépassement ?* Voyons ce que Condorcet offre cette fois comme solution. Afin que le droit naturel en question soit effectivement respecté, l'école républicaine, énonce-t-il, doit être pleinement indépendante face au pouvoir politique. C'est-à-dire que le gouvernement n'a aucune capacité de décision sur ce qui doit être enseigné dans les institutions scolaires. Il doit y avoir aucune intrusion politique. Avec Condorcet, ne l'oublions pas, nous nous en tenons au niveau élevé d'exigence requis par les seules sphères juridiques et scientifiques. Mais la question suivante se pose : *comment le savoir ainsi « enfermé » dans l'institution peut-il demeurer indépendant ?* Comment l'instruction demeure-t-elle publique et non nationale, c'est-à-dire directement liée à l'État et contrôlée totalement par celui-ci ? Autrement dit, comment

¹³ *Ibid.*, p. 26.

¹⁴ *Ibid.*, p. 30.

ne pas déformer les consciences et leur donner plutôt l'unique forme de la raison ? Grande question détenant d'ailleurs en elle sa propre réponse : il faut s'en tenir au strict travail de la raison. Celui-ci sera suscité, selon notre auteur, par ce que les institutions scientifiques suggéreront d'enseigner après avoir fait l'étude objective de l'état actuel des lumières. Selon Condorcet, ce sont les Sociétés savantes - en lesquelles il voue une confiance de premier rang disant même qu'elles pourraient aller jusqu'à représenter un contre-pouvoir en cas d'autoritarisme de l'instance politique - qui doivent convenir, selon les critères issus du modèle de savoir privilégié par l'auteur dans son concept d'*instruction élémentaire*, des savoirs à transmettre sous forme d'une raison qu'ils rendront eux-mêmes accessible par une vulgarisation transmise par l'instruction. Mais à nouveau se présente le questionnement en lien avec l'indépendance du savoir : *de quel droit cette « institution savante » peut-elle prétendre « construire » des connaissances ?* Condorcet ferme abruptement le sujet en demandant à son tour comment un peuple pourrait-il arriver à être libre sans cet accès au savoir ? Brièvement, cela revient à dire ceci : bien que se voulant aller dans le sens du progrès dans sa fonction même, l'institution peut, du seul fait d'être aux mains d'humains ne pouvant être tout à fait objectifs, constituer un biais par rapport à cette vérité. C'est entre autres pour cela que Condorcet insiste sur le fait de l'existence de la vérité qui va en se précisant en fonction des découvertes incessantes de vérités particulières. Cependant, dans sa mission de liberté, d'autonomisation de la raison de l'homme, l'institution ne peut travailler qu'aux côtés de ces lumières qui nourrissent la raison et lui permettent de cette manière d'évoluer de façon à contribuer, subséquemment, à l'évolution même de ces lumières qui attendent d'être saisies par la raison. Kintzler étale bien ces questionnements en loupe en concluant de cette façon : « ainsi, l'institution est à la fois nécessaire et néfaste aux lumières, comme elle peut être à la fois nécessaire et néfaste à la liberté : c'est le paradoxe. Mais ni l'institution ni la liberté ne peuvent se passer des lumières ; réciproquement, les lumières ont besoin de l'institution et de la liberté : c'est le cercle par lequel le paradoxe s'affirme et se résout. Pour caractériser la circularité qui relie les lumières et la liberté, la science et l'institution, l'Instruction et la République, nous proposerons le concept d'*épistémologie juridique* »¹⁵.

Par souci juridique, Condorcet dit qu'il faille faire disparaître l'ignorance absolue parmi les hommes et ce, par le moyen de l'institution scolaire, « (...) seule

¹⁵ *Ibid.*, p. 47.

structure qui s'adresse à tous, considérés comme citoyens ou comme points juridiques, et non comme un agrégat d'individus formant (une) société civile »¹⁶. Kintzler prend le temps de définir ce qu'entend Condorcet par *tous*. En fait, pour aller chercher ce qu'il y a d'universel en chacun, en s'appuyant sur les fondements de la liberté philosophique, il étudie la nature même du sujet afin d'y trouver ce qui le caractérise : la raison. À la question à savoir si hommes et femmes doivent être considérés de la même façon du point de vue de l'instruction, pour y répondre, Condorcet nous ramène simplement à leur nature. Hommes et femmes, il le reconnaît d'ailleurs comme Rousseau, sont tout à fait différents sauf sur un point majeur : l'exercice de leur raison. « L'instruction ne peut s'adresser à tous que si elle s'adresse essentiellement à ce que tous ont en commun : l'usage de la raison »¹⁷. Donc l'idée d'instruction pour tous est basée sur la reconnaissance *sine qua non* de la raison en chacun. Cela dit, choisit-on de tous les instruire dans un souci d'égalité réelle, en faisant fi de ne pas reconnaître le fait que les talents des individus puissent se distinguer en degré et en qualité, de telle sorte que le droit naturel de ces individus à développer leurs talents soit bafoué ou bien choisit-on d'instruire tous inégalement, c'est-à-dire sur la base unique du droit de chacun de toucher à sa potentialité maximale au risque de bafouer, cette fois, le droit civil des autres? Kintzler nous présente bien cet apparent dilemme auquel Condorcet semble faire face, mais à partir duquel, plutôt, il construit une intéressante conception de l'instruction dans laquelle tout droit est respecté. Nous verrons cela plus en détail lorsqu'il sera question à nouveau d'égalité, cette fois, effective, dans la dernière partie portant sur les progrès de l'Esprit humain.

Dans cet esprit, l'État, en tant qu'institution visant l'universalité, ne s'adresse qu'à la volonté générale - et en cela il répond à la volonté de Rousseau - qu'à l'universel en chacun représenté par la raison. Le dépassement de cette limite correspondrait à un abus de pouvoir. Voici la gageure que prend l'État moderne : les lumières étant bonnes en soi, nous irons chercher ce qu'elles ont en elles de plus commun à l'humanité. Ensuite, nous trouverons le moyen d'éclairer également tous les hommes de cette humanité :

On ne visera donc pas leur collectivité (les lumières), conclut Kintzler, mais leur universalité : elles ne doivent plus être seulement l'affaire d'une communauté ; elles seront l'affaire du citoyen. Pour être source de droit, l'instruction ne relèvera pas d'une politique sociale, (...) : elle devra être l'effet

¹⁶ *Ibid.*, p. 175.

¹⁷ *Ibid.*, p. 197.

d'une *politique publique*, et se présentera sous forme d'*institution*. Ainsi, elle fera partie de l'appareil juridique d'État et figurera au nombre des « combinaisons pour assurer la liberté »¹⁸.

Comme nous l'avons vu plus haut, Condorcet ne réfère qu'à des critères rationalistes lorsqu'il est temps de faire des choix en matière des disciplines à enseigner et de didactiques à employer. Il n'y a de place pour aucune idéologie qu'elles proviennent indifféremment des pôles religieux, politiques, psychologiques et même pédagogiques. En écho à cela, Kintzler nous rappelle que « la raison commande d'enseigner ce qui est raisonnable, et non ce qui plaît ; le maître est au service des citoyens, et non à la dévotion des enfants »¹⁹. Tout ne doit donc référer qu'à la raison pour que le projet condorcétien tienne le coup et demeure cohérent. Rappelons qu'il faut s'en tenir à lier, selon Condorcet, les deux universels que sont le savoir et le droit, soit le *vrai* et le *juste*. Aucune immiscions n'est permise. C'est ainsi, simplement, qu'il nous fait comprendre la seule limite de l'instruction, soit le moment où l'on ne fait plus clairement appel qu'à la raison. Ce moment appartient aux parents et on l'a nommé *éducation*. Ni l'État, ni l'institution scolaire ne doivent prendre en charge cette éducation, car elle est du strict domaine de la vie privée selon Condorcet, de la culture première liée aux mœurs et coutumes qui n'a pas encore vu, d'un point de vue objectif et général, la lumière. L'école de Condorcet ne veut garder en ses murs nulle subjectivité fondée sur des critères arbitraires.

C'est donc à une exigence de « droit aux lumières » et de légitimité que répond la notion d'*Instruction publique*. Cependant, comme nous le verrons dans la présentation du principe qui suit, cette « lumière » ne peut être rendue réellement accessible que dans la mesure où la raison savante, productrice de connaissance issue de la théorie logique, se transforme en raison populaire. C'est-à-dire que la raison doit être rendue « publique » de par son accès afin de répondre de la *Déclaration des droits* qui est issue, quant à elle, de la théorie juridique. Kintzler le confirme : « un peuple républicain ne sera vraiment libre et souverain que si la raison savante devient populaire »²⁰.

¹⁸ *Ibid.*, p. 131.

¹⁹ *Ibid.*, p. 148.

²⁰ *Ibid.*, p. 25.

7.3 Instruction élémentaire

La définition de l'instruction élémentaire est basée sur la condition juridique d'autonomie et la condition épistémologique d'augmentation des connaissances en vue d'atteindre la liberté. Comme nous venons de le voir plus haut, la condition juridique de base, soit celle du droit à l'instruction, est remplie par l'instruction lorsqu'elle prend une forme publique. Or, la condition épistémologique elle-même doit répondre à une exigence d'ordre juridique : favoriser l'autonomie intellectuelle du sujet en lui transmettant des connaissances générales de base lesquelles lui permettront, si telles sont ses possibilités, de participer par la suite à l'élévation de l'humain vers davantage de lumières. Plus il y aura d'hommes éclairés, plus ce que Condorcet nomme la « masse de vérités » augmentera. L'avancement du savoir ne s'effectue pas nécessairement en faisant, à chaque fois, un pas en avant, comme le prétendrait un concept de connaissance linéaire, mais celui-ci est plutôt rendu possible lorsque gravitent autour d'un même point de connaissance plusieurs connaisseurs. Il s'agit de la notion d'interdisciplinarité de Condorcet développée à partir d'un concept circulaire de la connaissance. C'est donc grâce à la mise en commun des connaissances qu'il y a accroissement réel. En plus d'augmenter, les vérités se clarifieront. C'est-à-dire qu'au fil des années elles seront appelées à se transformer : de nouvelles méthodes permettront l'avènement de vérités générales, la structuration de systèmes de compréhension plus simples et l'apparition d'un langage de plus en plus précis pour décrire les formules et les théories. Cette augmentation et cette systématisation des vérités éclaireront l'esprit humain, qui pourra par la suite les retenir plus facilement. Cette représentation riche de la réalité laissée aux générations futures facilitera l'exécution de nouvelles combinaisons menant à la découverte de vérités peut-être plus *vraies*.

Toutefois, pour étendre universellement le savoir, il faut qu'il y ait travail universel de la raison et pour qu'il y ait un tel travail, il faut qu'il y ait instruction universelle. Il s'agit d'une démarche politique consistant à mettre chaque homme en lien avec sa propre raison en vue de son autonomie, de sa souveraineté propre ainsi que de celle de tout un peuple. Pour ce faire, il faut partir des connaissances actuelles détenues par la raison savante, soit les lumières, et les transmettre au peuple sous la forme d'une raison qui soit plus populaire, plus accessible, afin que celui-ci, une fois plus éclairé, soit à même de participer pleinement à l'expansion et à l'enrichissement des connaissances à venir. L'instruction est, en quelque sorte, la garante de la

participation de l'homme à l'humanité. Nous approfondirons cette idée dans la dernière partie portant sur les progrès de l'Esprit humain.

En guise de rappel, mentionnons à nouveau que Condorcet reconnaît le caractère naturel de la raison étant donné le fait qu'elle est reconnue en l'homme dès sa naissance. Cependant, il n'en va pas ainsi de son développement nécessitant, quant à elle, une acculturation. La raison demande à être découverte, formée, voire entraînée par le biais d'une culture spécifique et ce n'est que de cette façon que l'homme la dégagera de sa dormance due aux obstacles, dénombrés par Kintzler, tels que l'état de fait, l'état de force ou bien ce qui est du domaine de l'empirique ou de l'apparence. L'homme, à l'état naturel comme dirait Rousseau, tient en lui la raison, mais, ajoute Condorcet, il demeure pourtant esclave ; c'est la conscience de cette raison, donc l'éveil et l'exercice de celle-ci qui le rendront maître de lui-même. Il doit absolument quitter cet « état naturel » latent pour accéder à son « état de droit », seul lui pouvant permettre de se libérer. Nous pourrions lire Condorcet sous l'angle de l'analogie de la caverne de Platon. Condorcet comparerait ainsi l'intérieur de la caverne à un lieu de culture première. C'est-à-dire aux premières manifestations de la réalité que le sujet se trouve à percevoir que l'on pourrait associer aux mœurs et coutumes d'une culture propre renfermant des croyances lui étant particulières. Quant à l'extérieur de la caverne, il correspondrait à un lieu de culture seconde, lieu où il est possible de prendre un recul par rapport à la réalité afin de mieux la saisir en distinguant les vérités des opinions reçues. Selon Condorcet, il n'est pas de talent naturel permettant de prendre un tel recul. Il faut y être réellement initié. L'école a ce rôle d'arrachement du quotidien pour amener l'individu à s'enraciner non pas dans ce qui le rend particulier, mais dans ce qu'il y a d'universel en lui. Cette lecture nous amène à envisager l'instruction comme étant une médiation en quelque sorte entre la liberté à atteindre et la raison l'y menant ; elle participe de la dialectique prenant place entre la raison transmettant les lumières et la liberté, étant lumière en soi. Cet apport externe que représente l'instruction dans la dialectique est nécessaire chez Condorcet, car tout son système théorique est basé sur un idéal de la fin dernière de l'homme, soit la liberté. Du haut de cet idéal, on va chercher le sujet pour l'élever là jusqu'où l'humanité est parvenue. Ce lieu de la Haute Culture est accessible par deux voies devant être simultanément empruntées : la voie publique étudiée précédemment, et la voie élémentaire dont les bornes sont caractérisées par un modèle de savoir se voulant raisonné, ouvert et libérateur. Regardons plus en détail chacune de ces trois caractéristiques de la voie élémentaire.

Premièrement, le savoir doit être raisonné, ordonné. S'inspirant du modèle de Descartes qui a été son inspiration principale le menant au développement du concept de savoir élémentaire, Condorcet explique d'abord l'importance de bien organiser le savoir, de bien le raisonner avant même de penser l'enseigner. C'est-à-dire qu'à partir de la « masse des vérités », du savoir général, un ordre des raisons existe sous forme de principes généraux et cela donne lieu à un ordre des matières. Si l'ordre des raisons dans l'enseignement est respecté, en allant du plus général au plus précis, l'enfant découvrira le début d'une grande chaîne. Il s'agit d'un enseignement logique qui lui permettra d'accéder à un savoir plus étendu par la suite. Simplement, « les choses qui sont proposées les premières sont connues sans l'aide des suivantes, et celles qui sont proposées les suivantes doivent être connues à l'aide des seules qui les précèdent »²¹. Ce qui précède éclaire ce qui suit. Il s'agit d'un modèle du savoir fonctionnant sur le principe de tremplin de l'histoire humaine, cette dernière participant de l'enrichissement des connaissances par le travail de recherche de l'homme qui, s'inscrivant dans le sillage des découvertes ultérieures, se trouve à fortifier sans cesse sa compréhension du monde : chaque pas constitue pour le suivant un bond supérieur vers un savoir plus éclairé. Tandis que de leur côté, les défenseurs des modèles de savoir - qui sont obscurantistes aux yeux de Condorcet - sont ceux qui, considérant la « masse de vérités » plutôt comme un lourd poids, jugent inapproprié de présenter sous quelque façon que ce soit la grandeur de la totalité du savoir aux élèves. C'est un positionnement tout à fait différent par rapport au progrès même quant à sa conception et à la façon de l'envisager sur le plan éducatif. Kintzler explique que si nous n'enseignons pas les connaissances de façon ordonnée, l'élève n'en gardera que des morceaux de connaissances épars à partir desquels il sera incapable de faire des liens, lesquels liens sont ceux qui lui permettront en partie, plus tard, d'apprendre par lui-même ou de savoir se référer correctement à quelqu'un sachant plus que lui. Il y a bel et bien un moment, à cause des circonstances, où notre connaissance atteint une limite, mais nos connaissances et leurs limites mêmes sont rattachées à des principes d'intelligibilité qui ne cessent pas d'exister lorsque la connaissance, quant à elle, cesse de progresser. Cela fait qu'une fois hors de sa compétence, le sujet de la connaissance ne se retrouve pas livré à lui-même sans recours, donc menacé d'une dépendance malsaine. Il saura, grâce

²¹ Descartes, René, *Secondes réponses aux objections*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1953, p. 387. Cité dans : Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 97.

à ce qu'il a appris auparavant, comment guider son choix pour trouver une solution. Ainsi, il demeurera indépendant.

Nous devons aussi entendre « savoir raisonné » dans le sens où ce qui est enseigné ne l'est pas sous forme d'automatismes à acquérir. Condorcet souligne que très tôt l'enfant doit être mis en contact avec une certaine forme de théorie afin qu'il puisse saisir le fondement de ce qu'il apprend. Grâce à cette base solide, il sera plus à même de comprendre ce qu'il fait, par exemple, en complétant des exercices de calcul, et cela pourra lui éviter certaines difficultés d'apprentissage. Il aura pris la bonne voie en suivant le raisonnement que l'enseignant ou le savant auront fait pour lui. Pour une large part, la tâche d'évaluer ce qui doit être enseigné, revient, selon Condorcet, au savant. C'est celui qui est le plus en mesure, à partir de sa connaissance du monde et de ses principes, de comprendre par quels mécanismes passera l'enfant qui découvrira à son tour ce monde. Autrement dit, c'est à ceux qui ont le plus de connaissances que revient le devoir de réfléchir sur ce qui est à connaître à l'école et d'en décider. S'adressant à un niveau plus avancé, le *Deuxième Mémoire* sur l'Instruction publique de Condorcet vise clairement la formation de la raison. Cela se fait, entre autres, en élevant le niveau des enfants par l'usage d'un langage plus précis, voir plus technique : « (...) former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle : on ne donne pas des connaissances à un enfant comme on jette un os à un chien »²².

Deuxièmement, le savoir doit être ouvert, n'être borné par aucune limitation que ce soit, explique Kintzler : « le rôle de l'école est de faire obstacle à l'obscurantisme de la pratique et de mettre l'homme face à l'édifice intellectuel de la connaissance »²³. Le développement des lumières ne doit pas être enfermé dans l'utilité « pratique » dont elles pourraient, à première vue, nous faire bénéficier. Elles doivent évoluer à bonne distance des puissances de la société : « la préférence donnée aux recherches pratiques détruira les véritables lumières dans toutes les sociétés qui se laisseront séduire par cette fausse idée d'utilité »²⁴. Leur caractère immédiat ne sert que l'intérêt particulier et de toute façon le progrès va si vite que le fait de vouloir l'accompagner par le biais d'un savoir enfermé dans sa stricte utilité n'aura d'autre destination que l'échec. Cette forme simple de savoir sera toujours dépassée par le progrès du fait de n'avoir jamais ce point

²² Condorcet, *Rapport et projet...* dans : *Une éducation pour la démocratie*, p. 249, note e.

²³ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 207.

²⁴ Condorcet, *Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales*, Cab., XIV, p. 304. Cité dans : Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 164.

de vue général auquel nous font accéder les formes de savoir liés intrinsèquement aux lumières. La théorie, vu son caractère systématique et virtuellement universel, doit toujours tenter d'être à l'avant-garde des lumières. Et c'est là une grande qualité de la raison humaine que cette faculté d'objectiver la réalité tant passée, présente et d'anticiper celle à venir. Ne négligeons pas cette capacité à nous propulser en avant ! Cette conception du savoir ouvert chez Condorcet a des répercussions sur celle d'instruction qui ne devra pas se limiter à enseigner, pauvrement, de maigres combines destinées à assurer la survie quotidienne ou le bien-être de l'individu, « mais ce qui est utile à un être rationnel en général »²⁵. Ce qui est recherché par l'exercice de la raison, par la faculté d'abstraction, c'est l'universel, car c'est en celui-ci, rappelons-le, que les sujets de droit se retrouvent et deviennent tous égaux.

La liberté ou le bonheur public comme l'entend le philosophe est accessible à tous par le biais de la loi. Le modèle de savoir fait donc continuellement référence aux modèles juridiques de citoyen et de sujet éthique, nous le verrons plus bas, de l'homme. Il ne faut pas poser de limites dans l'instruction et ainsi permettre à tous d'atteindre l'autonomie leur revenant. On ne peut demander à quelqu'un d'être inférieur à ce qu'il pourrait être. La question des limites de la raison et de l'instruction touche au plus haut point Condorcet qui, en tant que rationaliste, répond qu'il est toujours bon de raisonner et donc d'instruire. Rappelons-le, pour lui, il faut absolument raisonner pour agir contre l'asservissement. Il faut « s'armer de savoir ». Pourquoi donc, demande-t-il, faudrait-il limiter notre capacité d'atteindre une plus grande vérité, une plus grande liberté, demande-t-il? De toute façon, qui donc poserait la limite? La loi ne peut mettre de frontières au savoir ; celui-ci étant indépendant. Les savants peuvent reconnaître des limites à leurs connaissances, mais pas à la raison en tant que telle. En fait, Condorcet est contre cette idée de limitation de la raison ou de l'instruction de l'homme, car cette limitation reposerait sur un principe qui lui serait supérieur. Et cela, il ne le reconnaît pas. La plus haute instance moderne est l'individu lui-même et à ce qu'il sache, nul homme n'a encore atteint de limite dans sa raison, sauf, bien sûr, celui n'y ayant pas eu accès. Et c'est bien là qu'il voit une limite, c'est lorsque volontairement, on dit : c'est assez, il n'y a pas de besoin d'en savoir plus pour être égaux. Diamétralement opposé, bien que se prononçant aussi contre l'asservissement de l'homme, il existe un modèle de savoir différent faisant référence, quant à lui, à un modèle *social* de citoyen. Ce

²⁵ Kintzler, Catherine, *op. cit.*, p. 165.

dernier est vu comme l'égal de l'autre sur tous les plans. Ces citoyens doivent alors disposer strictement de la même instruction se limitant à une instruction de niveau primaire. Limitation de l'instruction donc limitation de la raison. Encourager le développement des talents personnels mènerait nécessairement au développement d'inégalités sociales selon cette école. Bouquier, Robespierre, Le Peletier et Rabaut Saint-Étienne, fervents défenseurs de l'éducation nationale basent leur conception de l'éducation, en interprétant à leur manière Rousseau, sur le principe premier d'égalité et voient donc en l'homme sachant plus qu'un autre, une grande injustice sociale. Cette conception sera dite sociale, car elle base ses conditions de réalisation sur des mesures sociales et non juridiques et elle se rapporte constamment et directement au politique, dans le cas de l'éducation nationale, il s'agit de la Nation. Tout « égaliser » pour la Nation. Ce n'est donc pas l'autonomie de l'individu qui est prônée dans cette conception se voulant, pourtant elle aussi, il faut le dire, libératrice, mais ce qui est d'abord visé, c'est plutôt l'utilité immédiate de l'individu en tant que membre d'une communauté nationale dont la qualité principale est celle d'être comme l'autre, soi-disant ainsi sans possibilité de menace pour l'autre. Il s'agit donc, dans cette chasse faite à la singularité, bien plus d'un bonheur commun, égal et identique à tous dans ce qu'il est, que du bonheur public dont il est question chez Condorcet, bonheur qui n'a d'égal que dans ce qu'il doit être, soit l'idée que l'on s'en fait et que dans ce qu'il peut être grâce à la loi. Il est intéressant ici de noter l'importance que prend le débat entre ces deux courants révolutionnaires. Lorsqu'en 1793 Robespierre présente, en pleine époque révolutionnaire, le *Plan d'éducation nationale*, bien contraire aux idées avancées par le marquis de Condorcet. En fait, Condorcet est proscrit sur son projet de Constitution qu'il oppose à celui de Robespierre. Ce dernier est rousseauiste ; le premier est voltairien. Condorcet doit aussitôt fuir : il est menacé de mort par les Jacobins. Les uns étant plus sentimentalistes, anti-intellectuels et agissant au doigt et à l'œil au seul nom de la Nation et l'autre, rationaliste sur toute la ligne : il est question de vérité d'abord et avant tout. Kintzler nous partage une citation du *Fragment sur l'Atlantide* de Condorcet :

Je me suis placé dans un pays où les lumières générales et les connaissances des droits de l'homme ne permettraient pas de craindre qu'on voulût jamais fonder le bonheur public sur l'égalité de l'ignorance et de la sottise. Ainsi, personne ne pourrait y donner les bornes étroites de son

intelligence pour celles de la raison humaine, y faire enseigner ses préjugés comme les seules vérités dignes d'être reconnues²⁶.

C'est sur la base de cette division idéologique entre ces factions des partisans de la Révolution française que Condorcet fut pourchassé et finalement emprisonné, la veille de sa mort prématurée et encore inexplicée officiellement : Condorcet, épuisé mais cependant toujours fort des principes qu'il a défendus toute sa vie, avait anticipé sa mort en écrivant peu avant : « je périrai comme Socrate ».

Enfin, troisième caractéristique du savoir élémentaire, un savoir raisonné et ouvert ne conviendrait pas s'il n'était pas, de surcroît, libérateur. C'est par l'autonomie qu'il visera en chacun que le savoir vaincra la tyrannie de l'ignorance. « L'instruction publique, conclut Kintzler, reposait donc sur un modèle raisonné du savoir et se proposait un modèle de citoyen pensé sous l'espèce de l'indépendance et de l'individualité. Encore fallait-il supposer qu'une nation n'est un peuple libre que si chacun de ses membres, pris dans sa singularité se saisit comme rationalité autonome»²⁷. Donc la question principale intéressant savants, hommes d'État et enseignants est basée sur le type de savoir à enseigner pour favoriser cette indépendance d'esprit. Pour répondre à cela, Condorcet revient sur la question de l'égalité, les individus ne pouvant être égaux qu'en autonomie, et pose à nouveau le problème de la connaissance pouvant entraîner une inégalité. Pour analyser celui-ci, il évoque les critères quantitatif et qualitatif du savoir pouvant permettre de juger d'une possible inégalité injuste. *Primo*, par quantitatif, il entend, pourrions-nous dire, la valeur de l'écart entre raison populaire et raison savante. Plus précisément, il ne faut pas considérer la grandeur de l'écart entre une connaissance transmise par le biais de la vulgarisation permise par la raison populaire et la connaissance du savant liée à cette dernière tout en provenant de la raison savante. L'écart pourrait être très grand et cela ne ferait rien du tout. Il faut plutôt porter notre attention sur la valeur de l'écart nous explique Kintzler, c'est-à-dire sur la conséquence que cet écart peut avoir sur l'indépendance de l'individu. Par exemple, le fait qu'un archiviste ne connaisse pas en profondeur le théorème de Pythagore fera-t-il en sorte de lui nuire à tel point de menacer son autonomie intellectuelle ? *Secondo*, le critère qualitatif concerne la nature

²⁶ Condorcet, Marquis de, *Esquisse d'un tableau historique... et Fragment sur l'Atlantide*, Cab., VIII, p. 522.

²⁷ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, *op. cit.*, p. 28.

de l'ignorance entourant un objet de connaissance donné et vient poser la question de l'effet de cette ignorance : *qu'est-ce que cela fait de ne pas savoir cela ?* Il y a des choses qu'un homme peut savoir, et d'autres, ignorer, sans que cela ne change quoi que ce soit quant à son indépendance. Toutefois, *a contrario*, certaines des connaissances qu'il ignore peuvent le rendre tout à fait dépendant d'autres hommes pouvant ainsi profiter de l'aveuglement créé par l'ignorance dans ce cas. Par exemple, le fait de tout savoir sur tout sauf de savoir lire pourrait bien nuire à quelqu'un devant signer un papier qu'il se trouve à devoir lire seul... Kintzler à l'appui complète en disant que « le contenu de la connaissance, la nature de l'ignorance sont beaucoup plus décisifs que leur degré. On pourrait parler ici de la notion de *savoir stratégique*, dont la possession est déterminante et dont la privation est catastrophique »²⁸.

La question à poser est donc celle-ci : Que doit-on enseigner à un futur citoyen, à un homme en formation pour qu'il puisse jouir de ses droits tout en remplissant ses devoirs et ce, sans dépendre d'autrui? Que doit-on enseigner pour que les lumières s'étendent? La réponse se loge dans la notion de savoir élémentaire de Condorcet. Il est intéressant de voir la manière dont Condorcet positionne le savoir élémentaire par rapport au phénomène du progrès. Il les place tous deux en quelque sorte dans un jeu dialectique : il y a signe de progrès, de nouvelles vérités surgissent et aussitôt les besoins en termes de savoir élémentaire s'élèvent. Déjà, à la fin des années 1700, Condorcet décrivait la nécessité d'ajustement à l'évolution rapide du savoir, mais ce, toujours en respectant les principes d'élémentarité garantissant le savoir minimum en tant que condition de l'autonomie :

Supposons maintenant que les sciences, que les arts se soient perfectionnés ; il est évident que la même quantité de connaissances qui suffirait aujourd'hui pour assurer l'indépendance des individus, pour rendre réelle pour tous l'égalité de la loi, deviendra beaucoup trop faible : il faut donc, et que l'instruction devienne plus étendue, et que les méthodes d'enseigner se perfectionnent²⁹.

En effet, pour pouvoir demeurer autonome dans un tel monde qui est, selon cette conception, en éternelle croissance, il faut savoir lire ce monde pour pouvoir éventuellement y agir, ne serait-ce qu'en faisant respecter ses droits de citoyen. L'égalité demande donc un effort, sans cesse, d'élévation. Tout citoyen se doit d'être à

²⁸ *Ibid.*, p. 176.

²⁹ Condorcet, Marquis de, *Rapport et projet de décret...* dans *Une éducation pour la démocratie*, p. 256, note k. Cité dans : Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, *op. cit.*, p. 179.

la hauteur de sa société : « il faut sans cesse élever le niveau des individus si l'on veut qu'ils demeurent dignes d'exercer les droits du citoyen »³⁰. En peu de mots, ce que nous indique le rapport *progrès-savoir* est ceci : la quantité de savoir élémentaire doit augmenter proportionnellement à la quantité de savoir général. Le savoir minimal est donc établi à partir du savoir maximal en constant renouvellement. L'État républicain se doit d'instruire tous les hommes sur la base du savoir minimal ainsi calculé, sinon, le fossé entre les hommes instruits et les hommes peu instruits ou frappés d'ignorance absolue croîtra exponentiellement et ainsi nous pourrions assister à des niveaux d'inégalité juridique jamais atteints dans l'histoire. La primauté de l'instruction coïncide avec la primauté de l'histoire.

Le savoir minimal pour les jeunes élèves de l'époque dont il est fait mention de façon détaillée dans le *Premier Mémoire* comporte des apprentissages de base tels que la lecture, l'écriture, la numération et ce que Condorcet appelle les « lectures morales » initiant tout tranquillement à la notion de droit, laquelle n'apparaît dans le curriculum qu'à l'âge où l'apprenant est appelé à prendre une part active dans la société donc à connaître, du même coup, la loi qui la régit. Seuls ces rudiments, selon lui, permettront d'accéder à un niveau supérieur d'instruction, tout aussi essentiel que le premier, décrit dans le *Deuxième Mémoire*. Le programme est monté de telle sorte que les élèves puissent simplement comprendre le langage commun servant de base au développement du langage plus précis qui représentera une nouvelle clé de compréhension du monde pour l'élève. En fait, l'école a comme rôle de léguer au futur citoyen une forme de compréhension qu'il ne peut acquérir autrement. L'État, agissant comme pouvoir public, a le devoir de fournir à tout individu ce qu'il lui manquerait pour s'élever à la hauteur de la vie publique, dans ses dimensions morale et politique. « Autrement dit, par Kintzler, l'école doit instruire de ce qu'on ne peut pas apprendre ailleurs gratuitement »³¹. Le savoir auquel le peuple a généralement accès facilement au contact de l'information de tous les jours est plutôt du domaine du sens commun qui souvent se limite à un savoir premier, non systématique, qui n'est pas en réalité un « savoir » comme l'entend Condorcet ; car qui dit savoir dit articulation d'idées faite sur la base de principes ordonnés de la raison permettant une réelle compréhension et, par le fait même, des jugements envisageables pouvant appuyer ce que l'auteur appelle l'argumentation. L'instruction, en visant une formation générale de la raison basée sur

³⁰ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 180.

³¹ *Ibid.*, p. 204.

l'enseignement de principes de contrôle, de déchiffrement et d'intelligibilité du savoir³² répond à ce besoin de critères de jugement que ne peut fournir à elle seule, nous l'avons constaté, l'information. Bref, l'école contient en sa nature même quelque chose qui lui est spécifique. Pour Condorcet, on ne peut l'éviter si notre désir est vraiment celui de vivre dans la lumière.

Dans l'analyse que Kintzler nous fournit de l'œuvre de Condorcet, celle-ci nous fait réaliser l'importance de concevoir l'école à partir de la totalité dans laquelle elle s'inscrit. À partir du moment où l'on considère que le progrès ne cesse de progresser, donc le savoir général de s'élever, nous reconnaissons la nécessité de toujours avoir en tête les principes premiers constituant ce savoir afin de pouvoir transmettre un enseignement adéquat du fait qu'il soit suffisamment ordonné, c'est-à-dire basé sur les priorités favorisant l'indépendance intellectuelle des apprenants. Il est indispensable d'avoir une vision d'ensemble, lequel ensemble inclut à la fois l'école, la société, les lumières et même l'espace au-delà de celles-ci sachant qu'elles s'y déposeront déjà bientôt. Une telle vision globale permettra de prendre des décisions justes en regard de ce qui devra être fait, par la suite, plus précisément sur le terrain de l'école. Il ne va pas sans dire que le maître de Condorcet est un grand intellectuel, non pas un savant, mais bien un homme éclairé qui fraie avec le grand savoir des lumières. Son autorité ne lui vient que de celle qu'il emprunte au savoir, seule altérité à laquelle, en tant qu'homme raisonné, il accepte de se soumettre.

Il apparaît évident maintenant que la raison est pour Condorcet une condition de possibilité de l'instruction, car cette dernière ne s'adresse qu'à elle. Le travail de la raison est incontournable, car elle constitue en soi, le moteur de l'apprentissage. Cette version est tout à fait opposée à celle de Rousseau disant qu'il faille d'abord nourrir le désir agissant à son tour comme moteur d'un apprentissage devant venir plus de l'apport de l'élève que de celui du maître. Il s'agit ici de la pédagogie de l'enthousiasme ou de l'affectivité fortement critiquée par Condorcet défendant le fait que la raison ne vienne pas naturellement à l'homme, surtout pas par le biais de ce que les désirs pourraient nous proposer. Sur ce point, il s'entend bien avec Kant qui nous prévient de prendre garde à nos passions et de veiller à les dresser par l'usage de la raison. Toutefois, la raison de Condorcet n'est pas la Raison prise en tant que forme pure, comme chez Kant³³, mais plutôt une raison qui est directement liée aux objets à travers lesquels elle

³² *Ibid.*, p. 205.

³³ *Ibid.*, p. 14.

se déploie et se réfléchit. Elle est essentielle à l'appropriation de la connaissance. La raison est pour Condorcet « le seul instrument qui nous ait été donné pour reconnaître la vérité »³⁴. La raison disons, « instrument », de Condorcet n'est donc pas un absolu, une entité à part, du fait qu'elle soit dans cette relation avec la vérité, avec l'objet réfléchi. Étant liée à quelque chose ne faisant pas partie d'elle, il y a - contrairement à ce qu'avance Kant en insistant sur l'impossibilité d'invalider une décision qui a été prise avec toute la rigueur d'une raison absolue - nécessairement place à l'erreur, celle-ci étant vue comme une possibilité parmi tant d'autres dans la relation. Dans cette lecture dite « probabiliste » de la réalité Condorcet s'intéresse à la nature de l'objet, cette dernière lui permettant d'évaluer le degré de probabilité, de vérité des décisions prises à partir de la relation avec ces objets. La raison, selon Condorcet, peut donc « manquer de lumières » même dans le cas où elle proviendrait d'une majorité. Dans cette perspective du progrès, ceux qui raisonnent sont appelés à tenir compte de l'évolution des idées, des nouvelles lumières, des nouvelles vérités, de ce que leur dicte d'en haut la Raison moderne. Vu la complexité de l'affaire, il ne faut surtout pas se laisser aller naturellement à la raison, écoutant notre voix soi-disant intérieure. Condorcet dit que c'est là la noirceur (les préjugés et les passions de Kant) qui pourrait nous tromper et nous faire retourner dans l'état d'asservissement. Il faut faire un réel travail de la raison pour extirper de soi des croyances non désirables qui se sont installées en nous :

Enfin, la garantie la plus générale qui fera qu'un citoyen échappera au pouvoir du charlatan, pourra se soustraire à la tyrannie des magiciens et à l'argumentation spécieuse des sophistes, c'est l'habitude qu'il aura de consulter d'abord sa raison avant d'écouter celui qui dit : « Crois-moi ! ». Il existe une arme générale qui soustrait l'homme à la croyance, qui lui permet de s'appréhender lui-même comme jouissant de la dignité rationnelle d'un sujet, qui fait de lui l'égal de tout autre sujet rationnel, c'est l'usage critique et problématique de la raison. Cela aussi s'apprend et s'exerce ; cela se nomme la philosophie³⁵.

La raison *fait* de la lumière, qui à son tour, participe, par le biais de l'instruction, à la production de la liberté laquelle nourrit à son tour la Raison, celle que nous pourrions appeler la grande raison du fait qu'elle ait été perfectionnée et du fait qu'elle relance l'humain sur la voie de la liberté. L'état perfectible d'identité nourrit incessamment le

³⁴ Condorcet, Marquis de, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Cab., VIII, p. 248. Cité dans : Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 54

³⁵ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., pp. 183-184.

progrès lui-même. Nous analyserons cette circularité plus en profondeur dans l'analyse de la théorie philosophique des progrès de l'Esprit humain.

Chapitre 8

Théorie philosophique des progrès de l'Esprit humain

Nous venons d'étudier, sur la base de leurs visées juridico-épistémologiques, quelques grands principes de la théorie de l'Instruction publique de Condorcet qui, ne l'oublions pas, s'inscrit dans sa théorie plus large des progrès de l'Esprit humain. Nous verrons à présent de quelle façon les résultats de la première théorie se répercutent sur ceux de la deuxième et *vice et versa*. Autrement dit, en quoi l'instruction participe-t-elle de la conception condorcétienne du progrès circulaire de l'humanité?

L'instruction libère les hommes en les rendant égaux. Qui est libre fait avancer librement les lumières. Penchons-nous un instant sur le paradoxe de cette égalité avec cette quatrième proposition théorique de Condorcet : « l'instruction, génératrice d'inégalités apparentes, est productrice d'une égalité profonde : elle rend les hommes indépendants les uns des autres en les rendant dépendants de leur seule raison »¹. Il est donc question d'égalité pour lui que lorsqu'on compare des hommes détenteurs d'une autonomie intellectuelle, ce qui veut dire qu'il leur faille être dans une incessante recherche de vérité ou de connaissance du réel, sans n'avoir à rester ou à se placer sous la dépendance du savoir de quelqu'un d'autre. Être égal, c'est être autonome ; être autonome, c'est accepter d'obéir à ce qui, en chacun, commande souverainement, la raison. Et être ainsi dépendant de sa seule raison, c'est être libre. Nous rebondissons à nouveau sur ce principe premier de liberté.

Condorcet nous amène à concevoir l'égalité comme une condition de possibilité de l'identité réelle du sujet moderne, soit celle du citoyen et de l'homme. C'est-à-dire que pour qu'émergent le citoyen et l'homme en tant que sujet, il faut avoir en tête l'idéal de leur nature commune, l'idée abstraite de la liberté, tout en visant concrètement, la pleine réalisation de l'égalité sur deux plans agissant comme fondement pratique : le plan juridique et le plan moral. L'instruction publique garantissant le droit à tous d'accéder au savoir comble le besoin juridique de l'égalité et ainsi cette égalité de droit du citoyen le rendant bien sûr égal à l'autre en droit, mais cependant aussi inégal, nous le verrons plus bas, sur le plan des talents développés au

¹ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'instruction publique...*, op. cit., p. 30.

gré des contingences. C'est cette forme d'égalité qui donne lieu à l'émergence du citoyen : la diffusion des lumières donne naissance au citoyen.

L'instruction élémentaire, quant à elle, répond à l'exigence d'égalité morale de l'homme qui est celle d'arriver à être égal à soi-même. Par la raison instruite, il faut donc se « remplir de soi », aller à la hauteur de sa mesure tel l'arbre « sachant » devoir grandir bellement, bref réaliser sa nature propre. Dans l'Antiquité, les Grecs, par *paideia*, entendaient à leur façon cette expansion maximale des potentiels de l'homme en vue de l'atteinte de la faculté suprême, la vertu. Kintzler déplie l'œuvre de Condorcet en nous faisant passer, dans l'ordre, d'une conception épistémologique à la conception juridique du savoir que nous venons juste de voir pour nous amener finalement à cette tierce conception qui est, cette fois, éthique. Condorcet, dans l'esprit de mettre à jour les conditions de possibilité de la liberté, jette les fondements d'une éthique du savoir, c'est-à-dire d'un savoir poussant l'homme, au fil de sa compréhension du monde, à aller au bout de lui-même. Condorcet place donc, au sommet de la pyramide des connaissances rationnelles, ce qu'il appelle la « science morale laïque ». L'éthique dont il est ici question, nous rappelle Kintzler, s'inspire de l'éthique de Descartes pouvant se résumer ainsi : on ne peut être digne de soi que lorsque l'on a l'impression de faire ce que nous nous devons de faire au cours de notre vie, ce respect de soi ne pouvant se détacher de celui d'autrui. Cette égalité morale de l'homme découle d'un concept à première vue paradoxal, soit celui de droit à l'inégalité ou, plus précisément, à la différence. La vertu ne réside pas ici dans l'égalité absolue de l'un par rapport à l'autre, mais bien dans l'égalité de l'un par rapport à lui-même, par rapport à la Raison en lui et aux lumières qui l'accompagnent. « Comme pourrait le dire Descartes, paraphrase Kintzler, deux vases peuvent être d'inégale capacité, mais lorsqu'ils sont pleins, l'un ne l'est pas moins que l'autre. Il en résulte une égalité morale reposant sur un maximum de différences et sur l'équivalence des contentements »². Les deux se trouvant égaux, pour avoir pu atteindre, chacun à leur niveau, leur point d'excellence. Il s'agit donc bien plus d'une égalité de possibilité que d'une égalité de fait, chose au demeurant impossible à réaliser. Bref, c'est cette possibilité universelle d'extension des lumières qui donne naissance à l'homme.

Condorcet résout la dialectique égalité /différences de talent par le fait que le progrès des connaissances acquises doit retomber au bénéfice général de la société et

² *Ibid.*, p. 245.

non être l'objet d'un monopole de quelque corporation ou groupe que ce soit. Comme nous l'avons vu plus haut, il ne peut y avoir pour Condorcet de réelle morale sans lumières. C'est par le biais de ses connaissances que l'homme accède à la vertu dont il est question et il s'entend là-dessus très bien avec Descartes : la connaissance acquise par l'activité de la raison amène un point de vue général sur le monde et détache l'individu des limites que peuvent représenter ses intérêts particuliers. Ainsi, l'homme, une fois éclairé, parle à partir de l'universel grâce à la capacité d'abstraire qu'il a développée par l'exercice de sa raison. L'ignorant peut parler à partir de son intérêt propre; certes, il peut connaître son droit, mais son droit seulement. L'homme éclairé peut parler du droit, de la liberté en général, l'abstraction faisant en sorte qu'il puisse se mettre à la place de tous les autres hommes. Kintzler en donne un bon exemple : « on ne demande pas à un citoyen s'il lui plaît de payer des impôts ; on lui demande s'il est bon que le citoyen, pris dans sa généralité, en paie. Le démagogue convoque l'homme à sa petitesse, il en appelle à sa volonté particulière. Le démocrate convoque le citoyen à sa grandeur, il en appelle à l'abstraction de sa volonté universelle »³, celle visant un point où tout humain se rejoint. Bref, la connaissance engendre la vertu. Il faut donc être savant ou éclairé à un certain degré pour être vertueux. Et cette vertu est un ingrédient nécessaire à la république, car la légitimité des jugements qui y seront faits et des décisions qui y seront prises reposera toujours sur la probabilité de vérité influencée à son tour par le degré général de vertu atteint. Avec ces deux formes d'égalité, les conditions sont remplies pour accéder à la démocratie et aux lumières : l'idée de perfectionnement de Condorcet, laquelle origine d'ailleurs en partie de celle de perfectibilité de Rousseau et ne s'en détache que dans la forme concrète voire mathématique qu'elle prend en ne proposant un progrès à venir que sur la base d'une probabilité calculée des chances de progresser réellement et ce, à partir de la volonté humaine, prend ici acte. « (...) Le concept de progrès n'apparaît plus seulement comme une catégorie historique, mais aussi comme le résultat politique d'une combinaison à la fois mathématique et juridique »⁴, exprime Kintzler. Ainsi, le *juste* et le *bon* acquis grâce au *vrai* par le biais de l'instruction de la raison nourrissent à leur tour, sous la forme de l'autonomie du citoyen et de l'homme, le *vrai*. Voilà la démonstration simple et claire du concept de l'instruction circulaire à laquelle nous amène Kintzler à travers

³ *Ibid.*, pp. 20-21.

⁴ *Ibid.*, p. 30.

son analyse, et qui reprend, d'une certaine manière, l'antique configuration des universaux (*kalos* et *kagathos*).

Nous comprenons, avec Condorcet qui a peut-être lui aussi hérité de la pensée de Leibniz, qu'une entité est quelque chose qui est doté d'une existence propre, tel un microcosme. C'est à partir de cette conception et de l'idée de *naissance du citoyen* utilisée par Kintzler, de naissance de l'homme, que nous parlerons d'*identité* pour désigner ce fait. La modernité est bel et bien issue d'une révolution : le citoyen et l'homme surgissent et viennent influencer le cours de l'histoire en tant que nouvelles identités détenant le pouvoir de la raison. Grâce au contact avec la culture seconde que permet l'instruction, l'homme s'identifie à sa raison. Nous verrons maintenant comment cette identité *réelle* agit comme principe d'une triple liberté donnant accès, dans sa totalité, à la Liberté.

Le citoyen, comme identité idéalisée, agit en tant que participant du perfectionnement de la république. Il se saisit de son droit politique et entre ainsi dans la sphère de la liberté politique, dans ce *moment juridique* où l'autonomie rationnelle, une fois opérée, permet à l'homme de se placer de façon juste par rapport à l'autre homme. Il devient souverain tout en permettant, par son geste, à tous les autres de le devenir. Par la république, un *votant* éclairé surgit au sein de celle-ci et c'est désormais en tant que souverain qu'il la soutiendra en la reconnaissant comme légitime et qu'il la pourra perfectionner grâce au jugement qu'il sera en mesure de porter sur ses lois, celles-ci étant reconnues, dans la Constitution proposée par Condorcet lui-même, comme étant perpétuellement perfectibles.

L'homme, comme identité idéalisée, agit en tant que participant du perfectionnement de l'homme en se perfectionnant lui-même grâce au travail de sa raison. D'un point de vue philosophique, en se saisissant maintenant de son droit civil, il accède à ce que Condorcet décrit comme étant la liberté civile, *moment éthique* où la raison de l'homme lui permet de se situer par rapport à lui-même; il devient maître de lui-même. De plus, la capacité d'abstraction ainsi développée le rend capable d'aller au-delà de ses intérêts particuliers pour se placer du point de vue de l'universel et devenir, par le fait même, vertueux.

Le savant et l'homme éclairé, comme identités idéalisées, agissent en tant que participants du perfectionnement des lumières. C'est en se référant au droit naturel à son plus haut degré d'abstraction qu'ils pavent la voie d'une liberté dite naturelle caractérisée par le moment épistémologique consistant en d'inlassables découvertes des

forces naturelles de l'univers. Cette fois, l'homme est en rapport direct avec la nature, de laquelle il cherche à soutirer sa propre lumière afin de toujours mieux éclairer son jugement et ainsi faire un pas de plus vers la liberté comme l'affirme Condorcet :

Il en résultera sans doute une différence plus grande en faveur de ceux qui ont plus de talent naturel, et à qui une fortune indépendante laisse la liberté de consacrer plus d'années à l'étude ; mais si cette inégalité ne soumet pas un homme à un autre, si elle offre un appui au plus faible sans lui donner un maître, elle n'est ni un mal ni une injustice ; et certes, ce serait un amour de l'égalité bien funeste, que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières⁵.

Il s'agit donc d'un moment épistémologique qui se répercute directement sur les moments juridique et éthique. L'homme *savant* et l'homme éclairé continuent d'« améliorer » des vérités afin de gagner toujours plus de lumière sur l'ombre et ainsi vaincre, au nom de tous, les ténèbres de l'ignorance.

Enfin, le sujet humain moderne, comme identité suprême, participant du perfectionnement à la fois de la république (*juridique*), de l'homme (*éthique*) et des lumières (*épistémologique*) devient participant complet, soit celui de l'humanité, en contribuant au perfectionnement de l'humanité ou à ce que Condorcet appelle les progrès de l'Esprit humain. Nous voilà face à sa théorie philosophique de la liberté : c'est le point de rencontre des trois types de liberté qui sont finalement joints pour être relancés sans cesse vers la continuation de la conquête de la vérité, avec comme gouvernail la Raison qui surplombe. Tout ce programme, il faut le rappeler, tient debout grâce à l'instruction publique. Nous comprenons maintenant mieux pourquoi il est dit que Condorcet n'est pas qu'un philosophe des lumières, celles-ci devant être accompagnées, depuis l'émergence de la modernité, d'un sens que l'homme lui-même se doit de leur donner. Ni Cosmos, ni Dieu, ni maître ne dirigeront désormais la volonté de l'homme, mais bien la Raison elle-même, qui fera acte, avec tout le bagage historique légué par les sociétés lui pré-existant, de la norme que se donnera désormais l'homme.

⁵ Condorcet, Marquis de, *Premier Mémoire...*, Cab., IX, p. 9.

Chapitre 9

Synthèse de l'analyse

Selon Condorcet, l'être humain n'est pas un être caractérisé par son arbitraire personnel. Ce qui lui permet d'énoncer cela est le fait de considérer l'être humain non pas dans son « individualité idiosynchrastique », en tant qu'être à la recherche de satisfactions personnelles éphémères, mais dans son universalité, c'est-à-dire dans ce qui fait de lui un être lié indéfiniment à son genre propre en quête d'amélioration : « dans son existence d'un moment sur un point de l'espace, il peut, par ses travaux, embrasser tous les lieux, se lier à tous les siècles, et agir encore longtemps après que sa mémoire a disparu de la terre »¹. Selon cette conception, l'être fait partie d'une totalité ouverte, d'une humanité dont il faut sans cesse accroître la capacité à prendre en charge sa destinée. Cette dernière est rendue possible « en préparant les générations nouvelles par la culture de celles qui les précèdent »². Ce projet humaniste de transmission du savoir accumulé, systématisé, « incorporé » et réinterprété au fil des expériences proposé par Condorcet rejoint celui de Hannah Arendt qui, en 1957, sonnait la cloche en critiquant la mise au rancart de l'autorité de la tradition, soit du savoir provenant des générations antérieures.

Condorcet est en accord avec son temps en érigeant son concept d'instruction à partir d'une philosophie du droit qui est tout à fait d'époque et que l'on retrouve, depuis l'aube de la modernité, bien inscrite en terre française. En fixant le droit comme universel de l'homme, le philosophe et le citoyen partent tous deux de cette idée d'égalité et de liberté pour réfléchir sur ce qui doit être et pour en produire les conditions. C'est ce qu'a fait pour nous Condorcet il y a plus de deux cents ans : il a posé les conditions d'une société de droit en démontrant les sous-conditions de possibilité de cette dernière dont l'instruction, pierre de touche du projet de conquête d'une authentique liberté humaine ; il a fait de la question du droit « la » question normative à partir de laquelle l'homme serait désormais appelé à réfléchir son destin. C'était le but de Condorcet : arriver à lier singularité du sujet et totalité de la nation, dans le cas de la république, et totalité de l'humain, dans le cas de l'universel. Ce dernier est représenté par le droit en ce que celui-ci a de commun à chacun. Condorcet

¹ Coutel, Charles et Catherine Kintzler, *Cinq mémoires... op. cit.*, p. 71.

² *Ibid.*, p. 70.

défend cette idée disant que l'individu est d'abord un sujet individuel et rationnel et non un sujet social n'agissant dans une communauté uniquement qu'en tant que membre, c'est-à-dire qu'en tant que partie d'un tout vu comme pluralité. Le sujet, selon lui, est raison et c'est ce statut de son entité qui décide de la façon dont on s'adressera à lui et, il va de soi, de la façon dont on l'instruira. La « singularité universelle » dont fait mention Kintzler dans son analyse³, est reconnue ici en tant que forme universelle du droit et forme singulière de l'individu ; ces formes ne peuvent se joindre que par le processus d'identification du sujet où le sujet en devenir et mis devant sa possibilité d'être. C'est donc à partir de l'universel que l'individu de Condorcet se singularise. C'est-à-dire que l'idée de droit permet d'aller chercher l'individu en lui-même, ce qui le fait réellement sujet, et ce, par l'usage de sa raison. Le tout se trouvant, dans ce cas, dans la partie. L'universel étant ainsi en chacun des individus, celui-ci constate Kintzler, constitue en tant qu'« universel singulier » la référence de la législation de la république.

Révisons d'un seul trait le processus d'identification du sujet en question en nous permettant de l'analyser, pour les fins de synthèse, à partir du point de vue dialectique du sociologue Michel Freitag lorsqu'il fait l'analyse de ce qu'il a appelé le rapport *altérité-identité* lequel rapport est nécessaire à la constitution même du sujet. Avec la montée du niveau d'abstraction de la référence, en substituant de fil en aiguille les dieux au langage et finalement la raison, Freitag veut démontrer que plus l'humain se réfère à une idée de ce qu'il est, voir de ce qu'il pourrait être, plus il exerce sa réflexivité en maintenant la distance nécessaire entre le monde et lui-même. Cette prise de conscience de lui-même et des autres vient circonscrire de façon plus précise son identité et par le fait même sa capacité d'agir sur le monde en tant que sujet. Le facteur premier de reconnaissance, de réflexivité est cette altérité fondatrice que le sujet collectif pose entre lui et le monde, cette référence. Cette notion n'est pas étrangère à celle d'« imaginaire collectif » de Fernand Dumont : « interpréter, ce ne consisterait donc pas à dire la *réalité*, mais à confronter deux mondes : l'un étant vu comme empirique; l'autre étant conçu comme imaginaire, aussi réel cependant que son opposé»⁴. L'humain est un être complexe qui, en s'appropriant le monde par le biais de l'empirie et du symbolisme, se trouve à forger son identité.

³ *Ibid.*, p. 252.

⁴ Dumont, Fernand, « Appendice. Présupposés et justifications », dans : *Genèse de la société québécoise*, Montréal, Boréal, 1996, p. 349.

Freitag s'intéresse donc aux interactions du point de vue de ce qu'il a appelé l'altérité de surplomb lesquelles ne sont en acte que sous le regard de cette source des attentes, de la norme. Le sujet forge son identité à partir du regard de l'autre, lequel regard est lui-même soumis dans un premier temps, influencé par une façon de concevoir la réalité, et dans cette conception qui vient se placer entre les sujets, ces derniers se retrouvent et se reconnaissent. Ce rapport que l'homme entretient avec la normativité en tant que référence constitue la dialectique Freitagienne qui propose une toute autre façon de concevoir le rapport identité-altérité en ajoutant la distance essentielle entre le sujet et l'extérieur afin que le sujet demeure sujet. Ainsi, grâce au regard porté par l'auteur étudié sur la question, nous attribuons une assise toute nouvelle à l'identité et de ce fait, élargissons notre compréhension de ce concept. Nous ne pouvons définir l'identité du sujet sans passer par une définition de l'altérité qui dépasse la notion même de sujet. Plus nous allons hors du sujet, plus nous en trouvons le centre, l'unité, voir le sens. Pour revenir à Condorcet, du fait d'être arraché à sa culture première, l'homme se saisit de lui-même en s'emparant d'une nouvelle culture. Il délaisse son ignorance qui l'asservissait jadis pour participer d'un travail sans relâche de sa raison empêchant la menace extérieure de l'atteindre, cette altérité *externe* qu'est l'ignorance absolue, visage contraire de la nature de l'homme. Cette nature se cache derrière le principe de liberté évoqué par Condorcet. Nous avons découvert, au fil de notre analyse, que la liberté pourrait probablement être prise comme principe d'identité dont la condition serait l'instruction, celle qui rend à l'homme la culture seconde, cette raison savante rendue accessible par le fait qu'elle soit publique et élémentaire. En tant qu'altérité *interne*, l'instruction constitue la médiation nécessaire, le rapport, le lien par lequel l'homme doit passer pour entrer en contact avec sa raison, altérité de surplomb qui lui est désormais aussi interne, celle qui lui permettra de vraiment se saisir de lui-même pour devenir autonome, pour devenir libre, pour devenir lui-même. C'est par l'acquisition d'une identité individuelle que le sujet sera en mesure de prendre part entièrement à la collectivité. Par le fait même de ce perfectionnement perpétuel de l'homme en lui, il se trouvera à participer en même temps au perfectionnement de l'humanité. Cet état identitaire atteint, une fois mis de côté son état primitif, en touchant à la liberté politique du citoyen et à la liberté civile de l'homme, fait un pas de plus vers la liberté suprême, soit la liberté philosophique. Ainsi, l'homme passe d'une altérité *externe* ou d'une identité faussée (comparable sur ce point au « sujet corrompu » de Rousseau) ou dirions-nous plutôt d'une identité en processus d'identification, à une

identité réelle grâce au détour fait par l'exigence de l'altérité de surplomb qu'est la Raison en nous. C'est donc en contact avec cet « autre » en lui, cette objectivité qui travaille pour l'identification de « soi », que l'homme devient vraiment lui-même, ou du moins, désormais, qu'il est en mesure de reconnaître le chemin de son identité. L'instruction, en levant les obstacles se présentant à la raison, comme le dit Kintzler, permet la poursuite de la quête d'identité qui serait, selon notre lecture, l'équivalent de la plus haute liberté pour l'homme, la liberté philosophique de Condorcet.

CHAPITRE 10

ROUSSEAU ET CONDORCET.

OU LÀ OÙ LA SYNTHÈSE DES RAISONS POURRAIT MENER : LA LIBERTÉ

Rousseau et Condorcet ne s'entendent pas exactement sur la position à prendre face au savoir en général et par rapport à l'usage de la raison en particulier. Condorcet s'oppose en effet catégoriquement à l'idée d'une éducation négative ne faisant pas appel directement à la raison. Il classe cette pédagogie - qu'il appelle de l'*affectivité* - du côté de l'obscurantisme, puisque délaissant la raison comme principe cardinal, elle délaissé du coup la centralité de l'idéal de l'autonomie effective du sujet éthique et politique. Cependant, l'éducation négative proposée par Rousseau n'est pas un refus global de la raison, mais elle est plutôt un manifeste de Rousseau vis-à-vis de celle-ci visant à s'assurer de la mener à bon port puisqu'une raison trop vite éveillée, à ses yeux, peut sans doute déformer l'esprit et ainsi le faire tomber dans les pièges d'une société n'ayant jusqu'alors pas actualisé sa forme idéale. C'est pourquoi il manie la raison avec la plus grande délicatesse : chaque nature en son temps, chaque chose en son temps, chaque homme en son temps et chaque raison en son temps, dit-il simplement.

Il apparaît donc, que ce soit sur le plan du processus d'identification ou de *formation* à la liberté, que les auteurs diffèrent. Nous croyons juste de parcourir l'ensemble de l'œuvre de chacun en recherchant ce qui y est semblable pour ensuite distinguer leurs positions. Tous deux, à leur façon, craignent l'obscurantisme qui enfreindrait le travail nécessaire de la raison. L'un craint l'obscurantisme créé par un savoir hypostasié, coupé des facultés élémentaires de l'homme, et l'autre, celui créé par l'existence d'asymétries structurelles dans le partage des lumières que procure ce savoir. Toutefois, tous deux reconnaissent la valeur et la « dignité » du savoir en tant que tel. Voyons à présent en quoi la position des deux penseurs face au savoir se distingue.

Condorcet défend le droit de tous à recevoir également la lumière provenant des savoirs constitués tout en défendant aussi le fait que les individus les mieux disposés puissent se trouver, vues leurs conditions naturelles et sociales, à en capter simplement plus; il ne faudrait cependant pas pour cela empêcher l'immense majorité de recevoir les lumières, leur effet n'étant de toute façon pas le même chez chacun. Il se base ici lui

aussi sur une forme d'inégalité dite de différences qu'il reconnaît comme étant naturelle. Cela dit, il suppose que le tout - bien encadré par les institutions politiques établies avec la Révolution - fera en sorte que les lumières seront également distribuées et, bien qu'inégalement reçues, profiteront à tous. Tous auront une base de compréhension du monde nécessaire à l'évolution de celui-ci vers plus de liberté, et certains avanceront devant les autres, avec un niveau de connaissances certes plus élevé, mais qu'ils ne garderont pas pour eux-mêmes et qu'ils redistribueront à leur tour au peuple et ce, sous une forme compréhensible : ils vulgariseront la raison. Bref, Condorcet donne d'abord raison à Rousseau en reconnaissant l'oppression possible due aux lumières. Mais il propose, pour l'éviter, ensuite comme solution la nécessité d'éclairer encore plus, et ce, par le biais de l'instruction pour tous afin d'empêcher une oppression encore plus grande. Il faut aller dans le sens du progrès afin de s'assurer, au fur et à mesure, que le progrès aille dans le sens de l'humain.

Rousseau et Condorcet s'entendent sur un principe de base : la présence de la raison en l'homme, celui-ci devant y accéder pour pouvoir acquérir son identité réelle, qui est au bout du compte, la liberté. C'est en tant que penseurs modernes qu'ils reconnaissent à la raison un rôle structurant. Bien que tous deux différents, les penseurs étudiés sont issus des Lumières et ils participent à leur façon de la modernité en exposant chacun une perspective s'enracinant dans des dynamiques complémentaires réalisant ensemble le projet des Lumières : Condorcet pense les Lumières comme le triomphe de la Raison sur la nature et Rousseau voit dans les Lumières le moment privilégié pour que l'homme et la nature se réconcilient sur les bases de la raison. Plus précisément, il s'agit, pour ainsi dire, de la raison de la « conscience connaissant » chez Rousseau et de la raison de la connaissance chez Condorcet. En fait, deux conceptions de la raison s'affrontent. Rousseau associe la liberté au fait de régner sur ses propres passions et d'ainsi s'élever à ce qui nous revient de supérieur. En premier lieu, pour accéder à la liberté individuelle, il s'agit d'être à l'écoute de sa conscience, de la raison sensible qui est déjà en soi, en tant qu'elle se présente comme innée. En deuxième lieu, l'activation d'une raison, non moins sensible, mais en plus de cela, intelligible, permet d'accéder à une forme supérieure de liberté, soit la liberté collective, en ce qu'elle permet à l'être de se détacher d'une part de son individualité. Quant à Condorcet, il défend la Raison du vrai, le beau et le juste pouvant être atteints par cet absolu que représente ce vrai. Le vrai en question n'est pas qu'une connaissance technique, qu'un savoir indéfini sur le monde, mais spécifions-le, il s'agit d'un savoir ayant un parti pris

pour l'homme. Cette connaissance toute dirigée sur le bien-être général de l'humain, nous pourrions la nommer ainsi : la « connaissance consciente ». En ce point, nous pourrions dire que Rousseau et Condorcet se rejoignent sur une conception du bonheur et sur l'idée que toute vertu se cache dans le simple respect de la dignité humaine.

Bien que Rousseau soit plus près de la tradition en allouant encore l'autorité première à la nature - et donc à ce qu'il reste d'immuable et de « divin » - en ce qui a trait à certaines pratiques sociales, les deux philosophes s'entendent pour dire que c'est en l'homme lui-même qu'on trouvera l'homme. Pas ailleurs : ce n'est plus le chaman des forces cosmiques qui dicte la règle, ce n'est plus le monarque du droit divin qui juge; dans le monde moderne, c'est désormais la raison de l'homme qui agit à titre d'instance suprême de légitimation et d'édiction de la norme de l'action. Rousseau explique qu'il faut procéder d'abord à une introspection sans médiation institutionnelle, soit par le biais d'une éducation naturelle par laquelle la nature, lorsqu'elle est bien comprise, revient d'elle-même à l'homme pour rétablir l'égalité et ainsi permettre la venue de la liberté, par le biais cette fois, de la culture. De son côté, Condorcet affirme que la médiation politique est incontournable : il décrit l'instruction comme étant une sorte de « ciment » devant « prendre » entre la raison et la liberté, c'est-à-dire comme ce rapport institué dans le but d'éveiller la raison à la liberté. Rousseau privilégie donc le fait d'« entrer » en soi avant de franchir le seuil de la porte ouverte sur le monde, ce qui aurait pour effet de risquer de sortir de soi trop précipitamment pour aller dans ce monde « sans soi ». Suivant ce principe, la corruption du sujet serait le calque de la corruption de la société. Tandis que Condorcet privilégie plutôt le fait de « sortir » de soi un moment, de prendre le recul proposé par un modèle choisi, afin de réaliser la possibilité d'un « autre » soi ou d'un « vrai » soi permettant de savoir par quelle porte ensuite entrer réellement dans le monde afin d'y occuper une place en tant que maître de soi. Les deux penseurs voient donc en la raison le passage vers la liberté, mais ils ne l'articulent pas de la même manière. Qu'il s'agisse des raisons de Rousseau ou de la Raison de Condorcet, ces formes d'appropriation du monde et, par le fait même, de soi, constituent toutes les deux l'expression d'une position philosophique contra-factuelle à l'égard du rôle de la représentation du monde dans la formation du sujet. Cette étude fut une entrée directe au sujet des Lumières, en ce sens qu'il nous a plongé directement au sein d'une polémique historique du dix-huitième siècle qui a eu des répercussions fondamentales sur les débats politiques et théoriques qui nous ont suivi jusqu'au vingt-et-unième siècle.

Bref, ni l'un ni l'autre des deux auteurs étudiés ne trempe dans la réalité immédiate du réel. Tous deux modernes, ils ont l'idée d'un idéal à atteindre, d'une norme directrice de son mouvement. L'une, celle de Rousseau, est naturelle dans le premier temps de son déploiement et devient par la suite culturelle, en suivant le développement, celui de l'humanité et celui de l'enfant; c'est d'abord une norme immédiate du rapport au monde qui vient automatiquement à l'homme, si on lui réserve un milieu approprié bien sûr, et cette norme sert d'assise pour tout ce qui s'ensuit. Dans le cas d'une norme qui est purement culturelle, l'homme lui-même, soit l'instructeur dans le cas de l'instruction, est le médiateur se devant de nous la présenter sans quoi nul ne la connaîtrait. La normativité culturelle, prenant forme grâce à l'effort de l'homme, n'est pas quelque chose en soi. Outre ces différences, parfois de fond, prenant place entre les courants analysés dans cette étude, tous s'entendent sur leur modernité. Le romantisme a la caractéristique de s'appuyer sur une conception éthique de l'homme où la nature, par le biais de la raison, peut réfléchir sur elle-même et ainsi arriver à se dépasser. Tandis que le rationalisme, du fait de se réserver une conception toute politique, soutient que c'est du haut de l'altérité qu'est la Raison que l'humain se trouve par lui-même à dépasser la nature. Prenons d'abord l'exemple de Rousseau affirmant qu'étant donné « l'état artificiel » de l'homme social connu jusqu'alors, de ce sujet vu comme « tordu » par la luxure de la société, il lui faut retourner à sa nature d'homme. C'est à partir de l'idée d'un « état naturel » fictif bien décrit par Michel Fabre que Rousseau propose le moyen suivant pour permettre à l'homme d'accéder à son identité réelle. Il s'agit de « laisser faire la nature » son travail d'humanisation en tant que cette dernière relève de la finalité que la nature réserve au destin de l'humain, celle-ci se trouvant, tout comme chez Kant, dans le dépassement même de la nature, correspondant à la notion de *liberté*. Condorcet prend la chose autrement en pensant qu'à partir de l'état « primitif » qu'il reconnaît à l'ignorant, il lui faille plutôt s'arracher de cet état en ayant en tête un « modèle », un idéal d'homme que nous devrions être en participant au développement de notre civilisation. Mais que ce soit à partir de l'idée d'un homme que l'on aurait dû être en regard au passé ou que ce soit à partir de l'idée de l'homme que l'on doit devenir, les deux postures philosophiques consistent déjà en elles-mêmes en relative autonomie par rapport à la « force des choses », à l'état de faits. Rappelons que Rousseau nous disait que ce fut à partir du moment où l'homme se projeta dans l'avenir, soit lorsqu'il se sédentarisa, qu'il sentit la nécessité d'un recul, d'un regard porté sur ce qu'il faisait afin de mieux pouvoir prévoir les suites, qu'il eût alors recours à une forme

plus développée de la raison. Alors qu'aujourd'hui, soumis à l'état de fait, à ce nouveau présent perpétuel, les réformes ne voient plus cette nécessité de recul, mais seulement celle de l'adaptation. Or cette adaptation obscure de la lumière des hommes demande de participer à cet ordre social et se trouve à dévier l'humanité de son idéal. Néanmoins, une fois cet ordre instauré historiquement, nous supposons que Rousseau s'accorderait ici avec nous, pour dire que l'imagination semble plus que jamais nécessaire pour vaincre ce cercle irréfléchi et inintelligible, duquel une fois entré, il est quasi impossible d'en ressortir. Il s'agit d'une unicité de la forme et du principe d'être qui enferme la pensée. En fait, c'est exactement cette faculté d'imaginer qui pourrait nous éloigner de cet ordre établi qui établit les paradigmes limités de notre pensée. En bref, Rousseau et Condorcet cherchent à atteindre quelque chose qui n'est pas encore. Que ce soit dans le cas de la « progression romantique » où ce qui est prévu dans la « nature » de l'histoire serait issu d'une « décision » interne à la nature de l'homme, soit celle du « désir » de la nature. Ou encore, que ce soit dans le cas des « progrès rationalistes » où ce qui devrait être prévu dans la « culture » de l'histoire serait issu d'une décision qui serait externe à l'intériorité de l'homme - tout en étant interne à l'universel le portant – soit celle de la « volonté » de la Raison. Nous convenons que ces perspectives représentent toutes deux une forme d'idéalisme.

Attardons-nous un moment sur les principes directeurs dynamisant les systèmes de pensées propres aux deux philosophes étudiés. Rousseau a une conception téléologique du progrès dans laquelle la culture mène à son bout la nature. L'une emboîte donc l'autre selon une tendance naturelle. C'est la raison pour laquelle nous identifions la relation « nature-culture » sous l'angle d'un principe d'identité : l'une et l'autre se confondent avant de réellement se différencier. Cependant, lorsque se présente l'obligation du passage de l'ordre naturel à celui de l'ordre social, une coupure drastique est pratiquée. Cette dichotomie que Rousseau appliquera entre nature et culture transparaîtra, cette fois selon un principe de différence, dans la relation dite binaire de l'« homme/citoyen ». Ce système de pensée correspond à la vision linéaire que Rousseau a du progrès, celui-ci se réalisant par étapes successives. Dans un premier temps, l'enfance et l'adolescence en tant que telles constituent l'idéal à atteindre en ce qu'elles représentent la nature en l'homme. Le moyen alors proposé pour atteindre cet idéal est celui de concevoir cette nature même en tant que modèle éducatif. Dans un deuxième temps, c'est la citoyenneté qui est considérée comme étant l'idéal à atteindre,

culturel cette fois. Le moyen d'y parvenir sera dès lors la culture, soit ici l'étude de la société, en tant qu'ultime modèle éducatif pour l'humain.

Quant à la conceptualisation du progrès de l'humanité de Condorcet, celle-ci s'appuie sur la différence pour bien démarquer la relation « nature/culture » : la culture vainc la nature et la surplombe. La raison arrache l'homme à sa nature. Inversement, le moyen d'arriver à cet idéal, c'est-à-dire la conception qu'il a de la formation de la raison, repose sur le principe d'identité soutenant la relation simultanée « homme-citoyen » : la culture, politique en son essence, se trouve à former simultanément l'homme et le citoyen. Ce système est congruent avec la vision circulaire que Condorcet a du progrès menant vers plus d'humanité : « *République - instruction - République* ». Des hommes fondent une République et pour que celle-ci subsiste, loin des affres d'un asservissement qui menace toujours les hommes, ceux-ci doivent être suffisamment instruits pour former tous ensemble les piliers de cette République. Suivant cet ordre des choses, nous comprenons que Rousseau, tout autant politique que Condorcet dans sa conception de la liberté de l'homme, ne fait que demander à son élève d'emprunter un détour éthique, puisqu'il en a le temps, pour lui assurer une ascension vers la vertu. La dialectique qu'il décrit est interne aux deux processus qu'il propose, soit le processus d'introspection du rapport « contemplatif » qu'il a avec le monde naturel et celui d'introspection du rapport « actif » qu'il entretient avec un monde commun qu'il partage avec les autres hommes.

Le rationalisme condorcétien, à certains égards, pourrait être comparé à celui de Kant, car il établit l'existence d'un rapport universaliste au monde, soit celui de la *partie vis-à-vis le tout*. Chacune des entités particulières se trouve à se référer à un Universel, à un point commun à tous, mais n'existant qu'abstraitement. Dans un langage romantique, nous pourrions avancer l'idée d'une totalité « différenciée » en ce que n'appartenant qu'à la Raison, elle se différencie de ses parties. Ici, l'aliénation à une domination librement choisie semble juste du fait d'être l'unique axe pouvant compléter chacune des parties prises dans leur singularité. Cela entraîne une exclusion, disons-le ainsi, dès l'arrivée au monde, de cette partie de soi qui de toute façon, selon Condorcet, est vouée à n'être que plus déformée au fur et à mesure de ses contacts avec les préjugés que lui offre la culture première. Il faut vite l'y en sortir ! De cette exclusion découle une « inclusion forcée » au sein du grand tout ordonnateur; un effort menant à une aliénation « volontaire » ou structurante.

Le romantisme rousseauiste, quant à lui, serait comparable à celui que développa Herder en Allemagne. Dekens dénommait d'ailleurs ce dernier comme étant le Rousseau allemand. Bien que plongés dans des contextes fort différents, notamment l'absence de toute forme de révolution en Allemagne, les deux penseurs semblent s'accorder, d'un point de vue éthique, sur un rapport au monde qui soit universel dans lequel la *partie est dans le tout* ou plutôt, la partie, dans chacun de ses moments, se trouvant à être le tout lui-même. Il s'agit d'une totalité « unifiée » en ce que contenant chacune de ses parties dans une relation dite unique, il est possible d'envisager chacune d'elles comme étant le tout lui-même. Cette inclusion de la partie dans le tout requiert cette fois une « exclusion artificielle » des parties accidentelles de ce monde en tant que non originelles, donc non congruentes avec une quelconque totalité. Ici, le romantique, pour garder la ligne romantique du progrès de la nature, doit marcher sur lui-même et tenter d'extraire l'homme en devenir de ce vide, de cette société corrompue, le menant à sa fin, voire à la mort du sujet. Rousseau veut axer de nouveau l'homme sur une totalité que le progrès des Lumières lui a retirée. Donc à partir de sa position philosophique sentimentaliste - sa réaction pourrait apparaître purement technique – Rousseau soutient qu'il faille refermer l'enfant sur lui-même, sur sa richesse intérieure, sur sa particularité et ce, en croyant toujours en une totalité, mais en attendant cependant qu'elle lui redevienne claire et accessible. Il s'agit donc bel et bien d'un « hurluberlu » ! car il semble que Rousseau, malgré sa position à prime abord romantique, vu le contexte, entreprendra des moyens issus de la pensée rationnelle et « calculera » la nécessité pour l'homme d'user de culture pour enligner son progrès sur cette même culture. Et ensuite, en ce qui concerne la formation du citoyen en tant que tel, c'est bel et bien tel un Français qu'il parle et qu'il rationalise le dépassement de la partie, de l'individu, au nom d'un tout qui soit non plus inclusif de ses parties comme il le fut éthiquement pour l'homme, mais bien exclusif en ce qu'il s'abstrait de la factualité particulière et trouve en cette abstraction la reconnaissance d'une nouvelle force : la volonté générale. En fait, le Suisse qu'est Rousseau semble louvoyer entre le romantisme allemand à l'est et le rationalisme français à l'ouest.

Une fois reconnu, chez les deux auteurs étudiés, le fait incontournable d'une quelconque forme d'aliénation, laquelle étant issue de cette idée « idéelle » de la liberté, il faut aussi, dans la critique de celle-ci, reconnaître ce qu'elle porte en elle des différentes *lumières* précédemment étudiées, soit les fondements de l'humanisme moderne, lesquels demeurent encore à questionner. Ce paradoxe de la liberté des

Lumières, l'homme l'a tiré derrière lui jusqu'à nos jours. Ce faisant, en Occident, la conception « gagnante » du classicisme a perduré tout en étant continuellement travaillée et de l'intérieur par sa propre critique et de l'extérieur par la contingence historique. Aussi, le courant romantique y a gardé une place en poursuivant souterrainement son cours. Il a cependant souffert de maintes interprétations probablement incorrectes en ce sens qu'elles allaient tout bord tout côté, lesquelles étaient maniées agilement par un contexte de libération cette fois non de l'homme dans son essence, mais de ce qui a continué de se mettre en place, à la suite de l'accident de parcours bien nommé par Rousseau, depuis l'institution du droit de propriété et qui n'a cessé de faire périliter l'humanité. Faute de limitation humaine, de projet idéaliste, la propriété privée a continué de grandir en « s'émancipant » de l'homme et ce, au sein de son propre progrès. C'est-à-dire au sein d'un système quant à lui bien fermé, défini, mais dépendant cependant de l'extrême ouverture de son « terreau » humain. Celui-ci lui étant nécessaire non pas en terme de valeurs humaines, mais en termes de pures possibilités contingentes qu'une telle ouverture, sans limites, préconise. Et cela ni la raison sensible ni la raison intellectuelle - vue leur enfermement à toutes deux au sein même de ce qu'elles ont créé - n'ont pu l'empêcher. Et voilà que naquit, extérieurement, une raison purement instrumentale qui s'est soumise à des exigences pragmatiques ne visant que la fonctionnalité de cette raison instrumentale, de ce nouvel ordre organisationnel, et ce donc, sans égards à une raison libératrice pour l'humain, « sans cœur » comme le dirait Rousseau. Advenant qu'il se maintienne dans cette stature, l'humain se trouverait simplement hors but, ainsi orphelin du monde, orphelin de lui-même.

Conclusion

Comme nous l'avons vu avec Freitag au sujet des figures idéalisées de la civilisation occidentale que sont la *Paideia* et la *Bildung*, dont l'esprit - et quelques fois la lettre - ont été repris par Herder, Kant, Rousseau et Condorcet, l'éducation correspond à un moment d'assomption dans le monde moderne; elle correspond à la médiation par laquelle se réalise une « destination », une finalité de l'homme. Sans cette destination et cette direction, l'éducation ne peut plus avancer, elle demeure un processus éducatif latent, une technique orpheline d'idéaux prête à se donner à qui veut la diriger. En absence d'idéal, l'éducation perd ainsi son sens et son unité pratique. Une forme sans unité supérieure éclate ou devient difforme. Ainsi, pour reprendre une thèse énoncée plus haut, le concept de *Paideia*, la *paidagôgia*, deviendrait si on veut la « *dispaidagôgia* ». À partir de ce moment-là, au lieu de commencer à trouver l'homme, nous serions en train de le perdre... Quand on a l'homme en moins, le vertige soudain créé par la réflexion sur « l'abîme de la liberté » ne peut plus être ressenti. Les Grecs avaient découvert qu'en formant l'homme selon sa « nature propre », un nouveau continent se présentait à eux. Il y avait d'abord le cosmos, infini dans son temps et dans son espace, et il y avait l'homme, perfectible dans sa connaissance et dans ses capacités. L'éducation de l'homme selon un idéal culturel justifiait alors l'existence même de l'humanité.

Si, comme le dit Hannah Arendt, il y a crise de l'éducation aujourd'hui, c'est bien parce que les idéaux sur lesquels sa formulation moderne s'appuyait apparaissent incertains, improbables. Mais l'aboutissement de cette crise n'est pas une fatalité : en chacun des sujets de la société sommeille un potentiel inestimable qu'un projet d'éducation réinterprétant les grandes questions de notre civilisation saurait réveiller. Comme bons gardiens des réserves de civilisation, les éducateurs à qui on demande, à coup de réformes, de partir de l'enfant « tel qu'il est dans son moi le plus profond », n'ont pas à accepter le vide qu'ils pourraient percevoir au premier regard. Encore rattachés, de loin, à un idéal dont ils ont tiré la justification de leur pratique, les éducateurs ont, pourrait-on dire, ce devoir d'exhumer les fragments de civilisation qui se trouvent cachés en chacun de ceux à qui ils s'adressent. Ce n'est qu'en cela qu'ils demeureront les *sujets* d'une grande idée et qu'ils sauront, pour paraphraser Freitag, jucher leurs élèves sur l'épaule des géants... Sinon, ils ne resteront que des nains. Et les élèves, confinés à eux-mêmes en étant limités à l'exploration de leurs expériences

personnelles, seront privés d'un accès aux formes supérieures de la civilisation. Serons-nous alors encore dignes de notre humanité ?

Ce mémoire nous a permis d'approfondir différentes lectures de la réalité de l'homme moderne et de sa formation. À partir de ces lectures, nous sommes en mesure de reconnaître et de situer les grands courants « pédagogiques » qui en ont été influencés à des degrés divers. Pour n'en nommer que quelques-uns, pensons à l'enseignement classique ou encyclopédique, à l'École de Jules Ferry, lesquels on retrouve encore en France et dans d'autres pays d'Europe, et pensons au constructivisme qui a donné lieu à la vague de pédagogies nouvelles ayant atteint le Québec dès les années soixante faisant quant à elles leurs propres interprétations des écrits romantiques portant sur l'éducation. Ces courants pédagogiques contemporains ont privilégié bien souvent des lectures « pragmatiques » ou « opérationnelles » de ces mêmes auteurs en se dédouanant d'une référence au projet « civilisationnel » sur le fond duquel leur philosophie de l'éducation a été énoncée. À tel point que certaines interprétations, surtout du côté de Rousseau, ont donné des résultats contradictoires par rapport à la pensée même de l'auteur. Pensons aux écoles dites « libres » ou « ouvertes » qui maintes fois, en poussant à l'extrême le principe de Rousseau évoquant la nécessité de laisser faire la nature pour former l'homme, ont mis les élèves face à une « auto-construction » qui les laissait seuls à eux-mêmes dans leur processus de compréhension du monde et de définition de leur identité. Rousseau ne voulait pourtant pas de cela ! Par ailleurs, n'ayant pas inspiré sans raison une certaine forme de constructivisme, nous pourrions avancer l'idée que Rousseau, à certains égards, aurait pu reconnaître les atouts de la présente réforme de l'éducation, mais ce, dans un contexte extrêmement fermé d'éducation : une réforme, certes, mais dans une école fermée !

Ce travail nous a aussi permis d'éclairer de quelle façon la conception de l'humanité, donc de la forme et du contenu idéalisés de l'identité des sujets sociaux à un moment particulier de l'histoire de l'humanité, se traduit en même temps dans un projet d'éducation précis. Cependant, lorsque nous poussons à fond cette transformation du sujet, nous pourrions énoncer l'hypothèse suivante : la postmodernité hérite de sujets arrivés au faite des capacités de leur raison. Cependant, cette raison, se trouvant perdue dans une masse des possibilités plus que de vérités, tend à ne plus opérer de raisonnements qui soient basés sur des critères de jugements valables et solides. Ces derniers faisaient office de lieux référentiels permettant à l'identité de se structurer

convenablement, que ce soit de l'intérieur comme l'a avancé Rousseau ou que ce soit par le contact avec l'extérieur comme y a répondu Condorcet. Partant de cette nouvelle référence faite au simple état de fait qui sied à la société postmoderne, Freitag observe que la transcendance qui résultait, dans le monde moderne, d'un haut degré d'abstraction et de réflexivité, se trouve soudainement restreinte, limitée et éventuellement enfouie dans les faits. Plus l'écart entre l'identité et l'altérité est faible, et plus les idéaux régulateurs de la société et de l'éducation se rapprochent de la « force des choses », moins le rapport de dialogue permettant une identification et une réflexivité subjective est possible. Un sujet laissé à lui-même s'effiloche, décline une identité dont le contenu se perd sous d'innombrables poupées russes, se déréalise. Se rapporter à une transcendance, à quelque chose qui nous dépasse, est une disposition fragile qui s'estompe progressivement. S'il n'y a plus, face à nous, cette extériorité de la norme, c'est que nous avons aboli le lieu idéologique où elle prenait forme en réduisant l'espace nous séparant de la référence transcendantale : ce que chaque sujet désire, il ne le désire plus « au nom de » quelque chose, mais désire simplement à reproduire « ce qui est ». Il se satisfait de l'état du réel, ignorant de plus en plus l'épaisseur significative de la réalité, soit toutes les possibilités d'être dans le cadre d'un idéal social. C'est ainsi que nous expliquons cette capacité affaiblie de réfléchir et d'agir par l'anthropologie contemporaine sous-jacente au « projet éducatif », une anthropologie qu'il faudrait bien qualifier de « négative » tant l'humanité de l'homme en elle s'appauvrit. Bref, une triple crise identitaire plane sur l'éducation : elle est à la fois une crise éthique d'identité du sujet du savoir, une crise politique d'identité de l'institution scolaire visant la formation de l'identité de ce sujet, et une crise « culturelle » (Arendt) ou « civilisationnelle » de l'autorité du patrimoine des savoirs transmis à l'homme occidental. Ainsi, la vision circulaire du perfectionnement de l'humanité de Condorcet lui donnant malgré tout des airs optimistes s'en trouverait cassée.

Du moins, ce qui est certain à l'heure actuelle, c'est que nous sommes face à une école « plurielle », dotée de plusieurs options et objectifs concurrents, et dont le fonctionnement est à géométrie variable. L'institution scolaire s'est transformée au gré des réformes ; elle est une institution de base qui se cherche, et ce, sans ses propres bases... Nous avançons que Condorcet, face à ce tâtonnement, parlerait d'une confusion sur le plan du rôle respectif revenant à chacune des instances devant assurer, par leur indépendance, le fondement et le fonctionnement de la république. Les rapports de

pouvoir entre ces instances n'ont pas évolué tel que prévu lors de la Révolution et cette situation donne lieu, depuis, à des dysfonctionnements majeurs dans le système qui profitent à celles-ci selon leur position. Par exemple, la transformation de ce que jadis on appelait l'instruction publique, contrairement au principe philosophique de pleine indépendance de cette institution défendu par Condorcet, est actuellement opérée par l'État lui-même, par ce que Condorcet appelle l'instance *politique* de régulation. De plus, à lire certains rapports de l'OCDE et de la Banque Mondiale portant spécifiquement sur l'éducation, cette transformation opérée par l'État est largement télécommandée par ces organisations économiques, qui agissent aujourd'hui comme instance d'intimation et de justification idéologique. Ces organisations réordonnent ainsi l'architecture d'ensemble du système institutionnel, et du coup, se trouvent à contredire fondamentalement le projet condorcétien d'une autonomie des instances scolaire et « épistémologique », représentée à l'époque par les Académies et par les Sociétés savantes. Coutel nous explique que le simple fait de transmettre des savoirs élémentaires aux citoyens visés en chaque élève fait en sorte que l'instruction se trouve à jouer un rôle majeur dans l'intégration républicaine : tout en composant son fondement, elle en permet le bon fonctionnement. Nous constatons que s'installe bel et bien un conflit au sein de ce que cet auteur appelle la *solidarité des instances régulatrices* dans son commentaire du *Rapport sur l'Instruction publique*¹. L'école contemporaine s'embourbe de plus en plus dans un marais d'idéologies obscures et éphémères qui entrent en ses murs, ne correspondant plus au projet d'école moderne.

De même, Jacques Dufresne exprime clairement le caractère étranger à l'institution scolaire de telles idéologies dans une discussion qu'il a avec Normand Baillargeon sur « l'ouverture de l'école » : « une école c'est une cité dans la cité et les murs de cette cité doivent être défendus »². Ne serait-il pas temps de protéger un peu mieux les murs de cette cité magnifique qui a été politiquement érigée au fil de plusieurs siècles avant qu'elle ne soit plus même qu'un souvenir ? Cette idée opposée de « fermeture de l'école », mentionnée ci-haut dans des termes plutôt classiques, ne correspond pas du tout au repli romantique opté par Rousseau à une autre époque, mais néanmoins, l'idée de conserver les acquis humanistes - qu'ils soient de constitution culturelle ou naturelle - pour faire avancer l'humanité dans le sens d'un vrai progrès, et de ce fait, de ne pas laisser aller à tout vent les traces d'une vertu déjà bien engagée, est

¹ Coutel, Charles, *Condorcet. Écrits sur l'Instruction publique, op. cit.*, p. 284.

² www.radio-canada.ca/radio/indicatifpresent/chroniques/65857.shtml#. Visité en mars 2008.

commune. Ce que nous observons, à la suite de notre lecture de Rousseau et à partir de notre analyse des transformations pédagogiques et idéologiques actuelles, c'est qu'avec le retrait progressif des idéaux propres aux institutions de l'éducation publique, ces institutions se rabattent sur l'éthique, fondement sous-jacent essentiel de l'institutionnalisation mais largement insuffisant. En d'autres mots, le capitalisme contemporain se trouve à vider de l'intérieur l'humanisme - cet alliage entre éthique et politique - pour n'en garder que ce qui ne le menace pas, soit la sphère éthique. Celle-ci ne lui sert en fait que de soupape venant rassurer l'individu en l'aveuglant de ses possibilités d'élévation : qu'est-ce qu'une éthique sans tension vers l'universel ? Qu'est-ce qu'une éthique sans politique ? Ainsi départi de sa part collective, l'individu n'est plus rivé que sur lui-même, ne pouvant réaliser le projet sacré d'accroître son « estime de soi » sans casser les œufs de la dimension universelle des humanités.

Oserons-nous parler encore de progrès ? Précisons : de progrès humain ? C'est-à-dire de ce progrès visant la liberté, tant du point de vue éthique de l'homme que du point de vue politique de l'humain. Là où il y a aveuglement, nous disait Condorcet il y a 200 ans, il n'y a ni lumières ni progrès. Il faut regarder la réalité les yeux ouverts et même, par la faculté d'imagination comme le disait Rousseau, pouvoir la regarder au-delà, du haut de cette liberté et par les yeux d'une raison vivante, voire d'une raison redevenue « enchantée » en tant que toujours liée, dans son action, à son idéal. Lorsqu'il est question d'idéal chez Rousseau et Condorcet, tous deux visent à porter à son sommet le bagage « civilisationnel » dont il est question chez Freitag, mais leur chemin sont cependant différents à tel point de sembler opposés : l'un passe indirectement par la civilisation et l'autre, directement par la société. Rousseau, utopiste, semble davantage se rapporter dans sa pratique à l'idéal « civilisationnel » que l'on trouve chez Freitag. Condorcet, plus utilitariste, semble quant à lui rapporter sa mise en application des conditions de possibilité d'une éventuelle liberté à l'idéal sociétal toujours décrit par Freitag, ce dernier penseur ayant finalement tenté de joindre ces deux idéaux en une même quête.

Il serait intéressant, dans une étude ultérieure, d'analyser ce moment de crise en Occident, afin de bien nommer l'autre « Grande Noirceur », soit l'obscurantisme sous toutes ses formes qui entre par la porte trop grande ouverte de l'école. Nous pourrions alors utiliser les catégories de Condorcet et parler de l'obscurantisme par méthode qui est caractérisé par une augmentation non ordonnée des connaissances où toutes les

propositions se valent, c'est-à-dire sans présence de principes directeurs, sans distinction faite entre ce qui est de l'ordre soit de l'élémentaire soit du dérivé ou entre les raisons premières et les secondes, bref où « chaque fragment de connaissance ne renvoie qu'à lui-même »³ ne faisant partie d'aucune hiérarchisation que ce soit et, une fois joint aux autres, constituant ce qu'on appelle une « banque de données ». Comment est-ce alors possible de discerner la vérité de l'opinion?

Ensuite, il serait envisageable de faire une analyse sur la base d'une autre catégorie de Condorcet : l'obscurantisme par principe. Il s'agit d'une forme d'obscurantisme apparaissant, selon notre auteur, dès le moment où on ne fait plus appel à la raison. Il y a, dans ce cas, reconnaissance d'une autorité autre que la raison. Que ce soit celle d'un prêtre ou d'un autre croyant, d'un orateur ou d'un autre enthousiaste ou bien d'un empiriste quel qu'en soit le genre (l'exemple donné pour ce dernier est celui de la professionnalisation), cette forme d'autorité, non légitime aux yeux du philosophe rationaliste, plane autour et dans l'enceinte de l'institution scolaire; elle est en train de regagner beaucoup de terrain sur les Lumières. L'obscurantisme rend non autonome : les hommes ainsi visés ne sont pas complets, des parties d'eux-mêmes leur étant étrangères, ils ne sont donc pas libres. Ils peuvent alors ou se faire abuser par les autres, ou abuser les autres ou bien les deux. Kintzler confirme le danger menaçant l'indépendance d'esprit en disant que « s'il n'est plus regardé comme une instance de jugement, celui qui reçoit l'enseignement perd nécessairement son autonomie »⁴.

Et pour gagner cette autonomie, Rousseau, dont la pensée semble toujours d'actualité dans cette nouvelle crise identitaire ouvrant les portes du troisième millénaire, propose deux chemins qui sans doute demeurent encore les moins fréquentés. Mais en vain, peut-être faudrait-il oser les emprunter, oser l'aventure sans ne les avoir encore entièrement raisonnés, pour peut-être réaliser qu'à leur croisée, en un point ces chemins finalement se toucheraient, soit en ce point de la conscience menant directement à la vertu. Ce que Rousseau propose à l'enfance comme chemin est un travail dont l'effort pousserait l'enfant vers son âge adulte en lui faisant parcourir le chemin même de l'humanité, soit en le faisant passer par ce passage évolutif de son état de nature à celui de culture, où le cœur de la raison sensible serait progressivement uni à l'esprit de la raison intellectuelle. Bref, un chemin qui se ferait dans l'ordre des choses telles qu'elles se sont présentées jusqu'à l'époque de Rousseau. À lire Rousseau à

³ Kintzler, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique...*, op. cit., p. 98.

⁴ *Ibid.*, p. 105.

l'envers, c'est-à-dire en commençant par la fin de l'histoire humaine inachevée qu'il présente, on réalise la présence de cet autre chemin s'adressant cette fois à l'adulte pris aux mains d'une crise à multi visages dont il ne sait comment se déprendre pour arriver à se définir. Cet adulte sait qu'il doit agir dans les sphères existantes de sa société tout en se sentant dépassé en tant que partie d'une collectivité qui ne demande que sa participation en tant qu'être libre; il sait ne pas devoir nier l'héritage de sa civilisation, devoir agir donc selon ces grands axes politiques et éthiques que nous venons d'étudier à travers le regard de nos deux auteurs, mais comment? Comment « réenchanter » ce monde et son être même?

Rousseau, par ses écrits semble répondre indirectement à cette question profonde de l'enchantement de notre existence sur terre lorsqu'il se penche sur son éternelle question : *comment donc former l'éducateur lui-même, lui qui enfant n'aurait pas été formé selon le bon ordre des choses?* Peut-être serait-ce simplement par le travail inverse à celui mentionné plus haut dont l'effort pousserait cette fois l'adulte lui-même vers l'enfance de son humanité... Rebrousser chemin alors sur notre propre histoire en ayant désormais en bandoulière une faculté de raisonner qui soit complète, laquelle ayant d'ailleurs mûri grâce à tous ces détours de l'histoire. Rousseau répondrait-il donc lui-même à son propre paradoxe? Au nom de la culture, du dépassement de la nature même, « renaturaliser » la voie menant de la raison sensible à la raison intellectuelle et inversement, celle menant de la raison intellectuelle à la raison sensible pour au bout du compte, tout homme confondu, toutes parties unies, se contenir en la totalité de sa conscience individuelle et en la totalité d'une conscience collective, voire universelle pour Rousseau, clé d'une porte qui demeurerait selon lui encore à ouvrir. Cette porte, selon cette forme inédite de lecture de notre histoire, permettrait du moins à l'homme en état de crise de reprendre enfin pied et de combler autrement l'essoufflement expressif et normatif qu'il vit actuellement. Le reste de l'histoire reste à écrire. Et ce qui est rassurant, c'est qu'en matière de chemin tout compte fait, il n'y en aurait qu'un seul. Tout dépend de la marche qu'on y prend, c'est-à-dire de la direction prise consciemment, du choix d'une démarche se devant faire tant dans la solitude de l'homme que dans la communion de l'humanité en vue d'atteindre cette inaccessible étoile qu'est l'ultime liberté.

Nous nous rappelons cette question posée en début de parcours : au nom de la liberté acceptée, y a-t-il domination acceptable? Pour reprendre les mots de Jacques Lacan, nous utiliserons la distinction faite entre les termes de la psychanalyse

symbolique et imaginaire - termes faisant chacun à leur manière une lecture du *réel* - pour faire une dernière hypothèse au sujet des deux auteurs, laquelle pouvant donner lieu à des études ultérieures. Disons que dans l'optique d'une liberté collective qui, par la dialectique s'établissant entre République et instruction, réaliserait la liberté individuelle, Condorcet, dans le choix qu'il propose d'une domination politique des individus au nom d'une entité leur étant supérieure, fait de la capacité d'agir à partir de l'ordre symbolique et d'agir sur celui-ci la norme à suivre en vue de la réalisation du grand projet révolutionnaire qu'est l'institutionnalisation de la société civile. Le *symbolique* constitue chez Condorcet une « majeure » si on veut de sa pensée, un axe qu'il suivra tout au long du développement de sa doctrine républicaine : c'est par l'idée d'humanité que l'on devient homme. Contrairement à ce chemin descendant du tout aux parties, de la liberté collective de la citoyenneté à la liberté individuelle des hommes, Rousseau propose un chemin similaire, mais se marchant cette fois dans le sens contraire, soit en allant de la liberté individuelle à la liberté collective. Rousseau ne voyant pas la nécessité actuelle d'une domination politique du fait de ne pas croire en ce moment-là en la mise en acte réelle de la bonne société, celle que vise le Contrat social, mais croyant plutôt à la nécessité de conserver l'homme en vue d'un jour pouvoir l'humaniser, pouvoir le compléter par la voie d'une transformation consciente de l'ordre symbolique, se rabat sur l'*imaginaire* ou si nous préférons, sur un ordre pré-symbolique, voir post-symbolique, dans lequel l'homme se retrouverait aussi. Il y a à son époque éclatement des normes, crise d'un ordre symbolique : il faut s'en tenir loin ou du moins retourner à ses racines... De la majeure symbolique défendue par Condorcet regardant devant dans la modernité, nous passons avec Rousseau, regardant derrière son épaule, plutôt à une majeure d'ordre pré-symbolique (ou post-symbolique). Majeure imaginaire donc, effaçant dès lors toute justification d'une quelconque domination que ce soit se pouvant poser comme étant extérieure à la nature de l'homme. L'homme de Rousseau est en train de se ramasser sur lui-même, car il concentre ses énergies sur l'ascension à venir : c'est bien cette fois par l'expérience de l'homme que l'on deviendrait humain... Rousseau part à la recherche de la conscience de l'individu, de l'être se cachant sous les strates symboliques. Desquelles strates bien sûr, il y en aura de superflues et d'autres, d'absolument nécessaires pour un jour pouvoir accéder à autre chose. Il ne s'agit donc pas, dans cette posture éthique, d'un état de permanence. Il s'agit d'une posture voulant assurer la transition d'un état à l'autre tout en protégeant ce que ce premier état contient déjà en tant que possibilité, ce qu'il porte de plus précieux en lui : les germes de la

liberté. Au nom de cette liberté à venir, dans cet état primaire de l'individualisation, aucune domination n'est permise autre que celle de sa propre nature.

Nous arrivons au point où il nous semblerait intéressant d'ouvrir sur la question de complémentarité pouvant exister entre Rousseau et Condorcet en ce que le développement quasi caricatural de leur théorie sur la raison et la liberté pourrait donner lieu à une nouvelle théorie s'offrant en réponse à la crise actuelle du symbolique et de ce fait, de l'humanité. Partant de l'hypothèse sous-tendant que le *symbolique*, issu de la culture (en tant que seconde nature ayant requis la mise en application du symbole), d'un point de vue général, soit l'ordre auquel se rapporte davantage (en tant que majeure) la société pour assurer son existence et que *l'imaginaire* ou le *pré-symbolique* (ou post-symbolique), issu quant à lui de la nature (selon le cas, issu de la culture poussée à son extrême), d'un point de vue particulier, soit l'ordre auquel se rapporte davantage (en tant que majeure encore une fois) l'individu pour assurer son existence, il serait plausible de concevoir un genre de mariage entre *symbolique* et *imaginaire* qui garantirait enfin la naissance d'un individu au sein d'une société, naissance qui n'a peut-être somme toute pas encore eu lieu. La Révolution aura été un long accouchement dont la raison seule à elle-même n'aura été qu'un rejeton. D'un point de vue universel qui ici lierait le général au particulier, ne serait-il donc pas intéressant de considérer à la fois la part du *symbolique* et à la fois celle de *l'imaginaire* sur l'échiquier du *réel*? Et ainsi gardés liés nature et culture, individu et société, éducation et instruction, cœur et raison, « conscience connaissante » de Rousseau et « connaissance consciente » de Condorcet pour les rassembler en un point, en la seule et même idée qu'est celle de fonder l'humanité. On comprendra mieux maintenant la raison pour laquelle Rousseau disait que l'on pouvait être à la fois plus civilisés sans être pour autant plus humanisés, c'est en ce qu'il y a encore en l'homme actuellement quelque chose d'incomplet. Il s'agit d'une incomplétude dont le morceau manquant ne serait peut-être pas qu'en avant, mais peut-être aussi bien en arrière... Si alors l'homme reconnaissait s'être échappé quelque peu en chemin, peut-être l'humanité se réchapperait-elle? Bien sûr que l'homme se reconnaîtra bientôt à part entière et ce sera par le regard lumineux des yeux de son humanité.

BIBLIOGRAPHIE

- ALLARD, Gérard, « Présentation et commentaire », dans : *Rousseau : sur les sciences et les arts : Premier discours, Préface au Narcisse, Fiction ou morceau allégorique sur la révélation*, Sainte-Foy, Le Griffon d'argile, 1993.
- ARENDT, Hannah, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard, 1972.
- BÉDARD, Jean, *Nicolas de Cues*, Montréal, l'Hexagone, 2001.
- CONDORCET, Marquis de, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994.
- CONDORCET, Marquis de, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Paris, Hachette, 1883..
- CONDORCET, Marquis de, *Essai sur la constitution et les fonctions des assemblées provinciales*, Cab., XIV.
- CONDORCET, Marquis de, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain, Fragment sur l'Atlantide*, Cab., VIII, 1793.
- COUDEL, Charles, *Condorcet. Écrits sur l'Instruction publique, second volume, Rapport sur l'Instruction publique*, Paris, Les classiques de la République, 1993.
- COUDEL, Charles et Catherine Kintzler, « Présentation », dans : Condorcet, M. de : *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Flammarion, 1994.
- DESCARTES, René, *Secondes réponses aux objections*, dans *Œuvres*, Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 1953.
- DUMONT, Fernand, *Le lieu de l'homme*, Montréal, HMH, 1968.
- DUMONT, Louis, *L'idéologie allemande*, Paris, Gallimard, 1991.
- DURKHEIM, Émile, *Montesquieu et Rousseau, précurseurs de la sociologie*, Paris, M. Rivière, 1966.
- DURKHEIM, Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, Presses universitaires de France, 1938.
- FABRE, Michel, *Jean-Jacques Rousseau, une fiction théorique éducative*, Paris, Hachette, 1999.
- FREITAG, Michel, « Sur la dialectique du discours et de la méthode », *Épistémologie sociologique*, Paris, Groupe d'Épistémologie sociologique, 1972.

- FREITAG, Michel, *Le naufrage de l'université*, Québec, Éditions Nota bene, 1998.
- FREITAG, Michel, *L'oubli de la société*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 2002.
- FREITAG, Michel, *L'essor de nos vies (Contre l'aliénation totale)*, Montréal, Lanctôt Éditeur et Société, 2000.
- FREITAG, Michel, « L'Université aujourd'hui : les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société », dans : Gagné, Gilles (sous la dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Nota bene, 1999.
- GAGNÉ, Gilles (sous la dir.), *Main basse sur l'éducation*, Québec, Nota bene, 1999.
- GANDOULY, Jacques, *Pédagogie et enseignement en Allemagne*, Strasbourg, Presses universitaires de Strasbourg, 1997.
- JAEGER, Werner, *Paideia, la formation de l'homme grec*, Paris, Gallimard, 1964.
- KINTZLER, Catherine, *Condorcet. L'Instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycomore, 1984.
- KINTZLER, Catherine, *Condorcet, l'Instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Gallimard, 1987.
- MARCUSE, Herbert, *L'homme unidimensionnel*, Paris, Éditions de Minuit, 1968.
- MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité. t.1, Le monde grec*, Paris, Éditions du Seuil, 1948.
- MAY, Georges, *Rousseau par lui-même*, Bourges, Éditions du seuil, 1961.
- MORIN, Lucien et Brunet Louis, *Philosophie de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2000.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Œuvres complètes*, tome III (*Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*) Paris, Pléiade, 1959.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Du Contrat social*, Paris, Flammarion, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Des Distinctions fondamentales*, extrait des manuscrits de Neufchâtel, DreyfusBrisach.
- STAROBINSKY, Jean, « Introduction », dans : Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, La Flèche, Gallimard, 1985.
- VARGAS, Yves, *Introduction à l'Émile de Jean-Jacques Rousseau*, Paris, Presses universitaires de France, 1995.

ZERNIK, Éric, « Commentaire », dans : *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Hatier, 1999.

