

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ANNE ATKINS

PENSARE ET EDUCARE, MOMENTUM
ESQUISSE D'UN PORTRAIT DE L'HISTOIRE DE LA PENSÉE ÉDUCATIVE :
UNE ANALYSE RHÉTORIQUE

JANVIER 1999

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Cette recherche de madame Anne Atkins, intitulée : *Pensare et educare, momentum, Esquisse d'un portrait de l'histoire de la pensée éducative : une analyse rhétorique*, a été réalisée dans le cadre des séminaires EDIPEQ (Épistémologie des discours pédagogiques au Québec), inaugurés au Département des sciences de l'éducation (UQTR) en 1981 et financés par le FCAC et le FCAR (FCAC EQ - 1880, 1981-1985 ; FCAR EQ - 3192, 1985-1987), par commandite de l'Université Laval (1988-1991), et par le FODAR (1993-1994) avec la professeure-chercheure C. Gohier (UQAM) (CIRADE - UQAM) (1995-1999) et avec le professeur-chercheur R. Pallascio (CIRADE - UQAM), sous la direction scientifique et administrative du professeur Pierre Angenot.

RÉSUMÉ

Ce mémoire intitulé *Pensare et educare, momentum ; esquisse d'un portrait de l'histoire de la pensée éducative : une analyse rhétorique*, propose, à partir de la lecture historique de Bernard Jolibert (*Raison et éducation*, 1987), de recomposer un paysage complexe et diversifié des idées éducatives et des moments essentiels de leurs transformations de l'Antiquité grecque à nos jours.

La démarche d'analyse est entreprise globalement en postulant que ce portrait regroupe des systèmes de pensées qui se présentent comme des discours, c'est-à-dire comme de vastes ensembles cohérents d'idées, de représentations et de valeurs dont la logique particulière à chacun d'eux peut être dégagée et dont la mise en évidence constitue un savoir utile pour la compréhension des réalités et des défis contemporains en éducation.

La méthodologie proprement dite recourt principalement à un modèle d'analyse rhétorique et dialectique : la théorie de l'argumentation de l'école de Bruxelles (Ch. Perelman) dont le *Traité* (1988, 1992) a fourni un très riche recueil de techniques et de types de raisonnements logico-discursifs particulièrement aptes à identifier et à coordonner des propositions porteuses de visions du réel, de valeurs, d'actions et de leurs fondements respectifs.

L'essentiel de la recherche aboutit ainsi à produire, pour chacune des périodes majeures de l'histoire de la pensée éducative (chronologie de B. Jolibert, *ib.*), des tableaux synthétiques regroupant des énoncés au nombre des plus illustratifs des catégories dominantes d'idées pour cette période (tendances modélisantes) et propres à en reconstituer une vision d'ensemble.

Je remercie

ma fille, GISÈLE

*qui, la première, m'a enseigné le sens profond du mot « éducare »,
et dont le grand dévouement, aux dernières heures de ce travail, fut des plus salutaires.*

ma petite sœur et grande amie, SILVY

*de sa grande sollicitude et de son écoute attentive lorsque je lui racontais
mes aspirations, mes incertitudes, mes joies et ma litanie, aussi.*

CAROLINE LAJOIE,

*collègue d'étude admirable et fidèle amie,
pour tous ces bons moments partagés
et toutes ces discussions marquées d'un encouragement mutuel.*

FRANCINE PAYETTE,

*pour toutes ces conversations scandées au rythme d'un intérêt commun :
l'analyse discursive ;
moi, selon l'École de Bruxelles, elle, selon l'École de la Vie.*

PIERRE ANGENOT,

*ce maître éminent qui « sait si bien dire » l'Histoire,
que voilà ces racines oubliées venir à ma rencontre et se faire miennes.
Ce pédagogue remarquable qui « sait si bien se taire » aussi
lorsque la découverte d'un « savoir » me revenait de plein droit.
Cet homme, enfin, dont le cœur magnanime n'aura jamais failli ; toujours présent
à la croisée des divers chemins empruntés au cours de mon exploration.*

TOUS CES AUTEURS ET AUTEURES

*rencontré(e)s au fil de mes lectures.
Que serait l'histoire sans la sensibilité humaine pour nous la dire ?*

*Monsieur MARC DUSSAULT, Directeur des études avancées, sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières,
d'avoir consenti aux ajustements nécessaires à l'heureux dénouement de cette recherche,
et madame SUZETTE LAFRENIÈRE, secrétaire de ce même département,
pour les précieux conseils prodigués en temps opportun.*

TABLE DES MATIÈRES

COMMANDITE	ii
RÉSUMÉ	iii
REMERCIEMENTS	iv
TABLE DES MATIÈRES	v
TABLE DES MATIÈRES DES TABLEAUX	viii
AVANT-PROPOS	10
CHAPITRE I	
1.1 Problématique et dessein de la recherche	12
1.2 Perspective de recherche, repositionnement	13
1.3 Postulats et problématique de la recherche	13
1.4 Dessein de la recherche	16
1.5 Contribution du mémoire	17
CHAPITRE II	
2.1 Méthodologie et cadre théorique de la recherche	18
2.2 Contexte et contenu du travail d'analyse	18
2.3 Les grandes divisions du contenu analysé	18
2.4 Les subdivisions du contenu analysé, aperçu général	18
2.5 Le contenu analysé: plusieurs ouvrages de référence ou une seul ?	21
2.6 Raison et Éducation	22
2.7 Particularités de la recherche	22
2.8 L'analyse rhétorique, ses objets et intentions habituels	22
2.9 Le contenu analysé: une reconstitution historique	23
2.10 Mode d'exposition du travail d'analyse	25
2.11 Les divisions du contenu analysé	25
2.12 Le tableau descriptif général	26
Tableau II.1	
Tableau récapitulatif et explicatif des tableaux descriptifs généraux	27
2.13 Les subdivisions du contenu analysé	28
<i>Vision du monde</i>	28
<i>Vision de l'être humain</i>	28
<i>Idéal humain</i>	29
<i>Vision de l'enfance</i>	30
<i>Réflexion éducative</i>	30
<i>Idéal de l'éducation</i>	31
<i>Idéal d'ordre rationnel</i>	31
<i>Idéal d'ordre moral</i>	32
<i>Modèle de contenu</i>	33
<i>Ordre d'accès à la vérité</i>	33
<i>Pédagogie</i>	34
<i>Lieux concrets de l'éducation</i>	35
<i>Projet humain</i>	35
2.14 Rubriques des tableaux thématiques	36
Tableau II.2	
2.15 Lecture des tableaux thématiques	37

TABLE DES MATIÈRES

CHAPITRE III

3.1	Les modèles d'analyse rhétorique	38
3.2	Mode de présentation	39
3.3	Les modèles d'analyse appliqués à une analyse rhétorique adaptée	41
3.4	Le modèle Craif appliqué à une analyse rhétorique adaptée	41
3.5	Axe central des adaptations	42
	<i>Convictions</i>	43
	<i>Réalité</i>	43
	<i>Actions</i>	44
	<i>Fondements</i>	45
	<i>La Conception de Juste Cause</i>	45
	<i>La Conception de Juste Cause appliqué à une analyse rhétorique adaptée</i>	46
	<i>La Conception de Juste Cause, limites des secteurs concernés par cette prescription</i>	49
	<i>Le modèle Craif, une prescription équivoque pour l'analyse rhétorique adaptée</i>	50
3.6	Traité de l'argumentation, application à une analyse rhétorique adaptée	51
3.7	Le couple cardinal, le pivot de l'argumentation	52
3.8	La rupture de liaison et la dissociation des notions	53
3.9	La dissociation des notions appliquée à une analyse rhétorique adaptée	54
3.10	La rupture de liaison appliquée à une analyse rhétorique adaptée	55
3.11	Les couples philosophiques	56
3.12	Les arguments quasi logiques	57
	<i>Identité et définition</i>	57
	<i>La définition normative</i>	58
	<i>La définition descriptive</i>	59
	<i>La définition condensée et la définition complexe</i>	59
	<i>La règle de justice</i>	60
	<i>Les arguments de réciprocité</i>	61
	<i>Les argument de transitivité</i>	62
	<i> Le prédicat impliquant</i>	62
	<i> Le prédicat évoquant</i>	63
	<i>L'inclusion de la partie dans le tout</i>	65
	<i>La division du tout en ses parties</i>	66
	<i>Les arguments de comparaison</i>	69
	<i>L'argumentation par le sacrifice</i>	70
	<i>Probabilités</i>	71
3.13	Les arguments basés sur la structure du réel	72
	<i>Les liaisons de succession</i>	71
	<i>Le lien causal comme rapport d'un fait à sa conséquence ou d'un moyen à une fin</i>	73
	<i>L'argument pragmatique</i>	75
	<i>L'argument du gaspillage</i>	76
	<i>L'argument de direction</i>	77
	<i>Le dépassement</i>	78

TABLE DES MATIÈRES

	<i>Les liaisons de coexistence</i>	79
	<i>L'acte et l'essence</i>	80
	<i>La personne et ses actes</i>	84
	<i>Interaction de l'acte et la personne</i>	86
	<i>L'argument d'autorité</i>	88
	<i>Le discours comme acte de l'orateur</i>	89
	<i>Le groupe et ses membres</i>	90
	<i>L'argument de double hiérarchie appliqué aux liaisons de successions et de coexistence</i>	92
	<i>L'argument de double hiérarchie appliqué aux liaisons de coexistence</i>	94
	<i>Argument concernant les différences de degré et d'ordre</i>	94
3.14	Les liaisons qui fondent la structure du réel	99
	<i>Le modèle et l'antimodèle</i>	99
	<i>L'être parfait comme modèle</i>	101
	<i>L'analogie - la métaphore</i>	102
 CHAPITRE IV		
4.1	Les tableaux thématiques, modalités de présentation particulières	103
	<i>Modalités spécifiques à l'Antiquité</i>	103
	<i>Modalités spécifiques au XIXe siècle, le Progrès</i>	104
	<i>Modalités spécifiques au XXe siècle, la Crise ?</i>	105
4.2	Lecture des tableaux	107
	<i>Notes complémentaires</i>	107
	<i>Liste des abréviations utilisées dans les tableaux thématiques</i>	108
	<i>Liste des abréviations utilisées pour les époques et dénomination des tendances</i>	109
 CONCLUSION		 302
 BIBLIOGRAPHIE		 306

TABLE DES MATIÈRES DES TABLEAUX

	TDG	VM	VH	IH	VE	RÉ	IÉ	IR	IM	MC	OA	PÉD	LÉ
L'ANTIQUITÉ:													
Grèce antique	119	n.d	121	123	125	Rapso 120	127	129	131	135	n.d	137	n.d
Rome antique	n.d	n.d	122	124	126	n.d	128	130	134	135	n.d	139	n.d
Le MOYEN ÂGE	141	142	143	145	146	148	149	152	155	156	160	165	168
La RENAISSANCE:													
XVI ^e s. Humanisme	170	171	172	173	176	177	178	181	184	187	190	191	194
XVII ^e s. Classicisme	196	197	198	199	200	202	204	206	208	209	210	212	n.d
XVIII^e s. les LUMIÈRES	215	216	217	218	221	224	227	232	235	237	239	241	243

XIX^e siècle, le PROGRÈS	Tableau descriptif général	248
	Vision du monde	251
	Tendances multiples:	
	Idéal d'ordre rationnel: tendances opposées	
	Tendance libérale (6.1) vs tendance dogmatique (6.2)	248
	Idéal humain, l'universel par le particulier (6.3)	251
	Idéal humain: l'universel par le particulier (6.3) vs être social absolu (6.4)	252
	Idéal humain: être social absolu (6.4)	253
	Idéal éducatif romantique (6.4.1) en réaction à la tendance 6.4	256
	Idéal éducatif d'ordre rationnel dont la science constitue l'axe central (6.5)	258
	Le pouvoir de l'individu et l'intégration des savoirs au moi (6.6)	259
	La socialisation de l'individu par la <i>rencontre</i> de l'autre (6.7)	260
	L'éducation romantique (6.8)	261
	La tendance valorisée (6.9)	262
	Législation - pédagogie - lieux concrets de l'éducation - (6.10)	265
	Neutralité	265
	Gratuité	267
	Obligation	268

XX^e s. la CRISE ?	Tableau descriptif général	270
	Tendance globale et visions d'ensemble (7)	271; 281
	Positivisme contemporain (7.1)	273; 280
	Pédocentrisme (7.2)	277
	Technicisme (7.3)	284
	Le structuralisme et la vision de l'humain (7.4)	286
	Visions d'ensemble et idéal humain	288

Transformations et articulations des visions, des idéaux et des modèles

VM	VH	IH	FH	VE	FAÉ	IÉ	IR	IM	PÉD	LÉ
291	292	293	294	295	296	297	298	299	300	301

TDG: tableau descriptif général, VM: vision du monde, VH: vision de l'humain, IH: idéal humain, VE: vision de l'enfance, RÉ: réflexion éducative, IÉ: idéal de l'éducation, IR: idéal d'ordre rationnel, IM: idéal d'ordre moral, MC: modèle de contenu, PÉD: pédagogie, LÉ: lieux concrets de l'éducation, FH: finalités humaines, FAÉ: finalités de l'action éducative, Rapso: rapports d'ordre social.

*La plus grande illusion :
croire
que, plus jamais,
on ne se laissera
prendre
par l'une d'elles.*

AVANT-PROPOS

L'étude de l'histoire occidentale de l'éducation, contenue traditionnellement dans cette longue durée qui s'étend de la Grèce antique jusqu'à nos jours, peut faire l'objet d'une vaste diversité d'approches et de traitements. Ce peut être le déroulement chronologique des événements, des procédés, des institutions qui ont traduit et marqué les différentes pratiques éducatives à travers les siècles pour témoigner des efforts collectifs entrepris en vue de garantir une certaine forme d'accomplissement humain, depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte.

Cette façon d'aborder et de comprendre l'histoire de l'éducation n'est assurément pas incompatible avec le souci d'avoir voulu transmettre un patrimoine de savoirs, de vérités, de valeurs, de modes de vie jugé fondamental, à une époque donnée, pour diverses raisons majeures conduisant généralement à vouloir lui assurer de lointains prolongements. Mais cette histoire serait alors forcément aussi, sous d'infinies variations des cas de figure, celle des maîtres, savants, sages, pieux ou excentriques, toujours experts et pédagogues en quelque manière, et dont nombre de traités fournissent la galerie des portraits remarquables, vénérables, ou tout simplement saisissants.

De nos jours plus particulièrement, il existe une forte tendance à s'intéresser aussi à l'histoire des *idées* éducatives comprises comme le répertoire d'innombrables transformations qu'ont subies, depuis leurs origines et dans des contextes variés, les représentations de l'enfance, de l'adolescence, de l'adulte et de leur développement, de l'apprentissage, des méthodes et instruments toujours plus raffinés par l'effort conjugué des progrès techniques et l'accroissement prodigieux des connaissances spécialisées. Or ces transformations, quel que soit le rythme qui les scande, ne sont évidemment pas le produit du hasard. Elles doivent être comprises, on l'aperçoit aujourd'hui avec toujours plus d'acuité, comme inscrites dans de très vastes ensembles idéologiques dont elles sont indéfectiblement solidaires et qu'elles contribuent également, pour une part non négligeable, à orienter. Ces ensembles symboliques, à caractère très largement et

globalement philosophique et politique, peuvent également faire l'objet d'un inventaire dans la mesure où les grandes dimensions de leurs articulations sont repérables, structurables et où l'identification des axes des débats d'idées majeurs qu'elles comportent sont susceptibles de faire l'objet d'un accord suffisamment partagé dans la communauté scientifique des historiens.

Le propos de notre mémoire a choisi de s'insérer dans cette dernière perspective en s'efforçant de contribuer à répondre à la question de savoir comment, à l'aide d'une batterie d'instruments d'analyse empruntés au champ de la « nouvelle rhétorique » balisé par le *Traité de l'argumentation* de Ch. Perelman (chef de file prestigieux de l'École dite de Bruxelles) et appliqués, après adaptation, au corpus proposé par l'historien B. Jolibert (*Raison et éducation*), réussir à retracer pour l'essentiel le développement de ces grandes architectures d'idées éducatives qui ont animé, accompagné et modelé les transformations de la pensée occidentale depuis la Grèce antique, et à en dresser, sous la forme d'un inventaire synthétique et dynamique, un portrait le plus vivant et le plus significatif possible.

La praticabilité d'une démarche de cette nature et de cette ampleur dans le cadre d'une recherche scientifique de deuxième cycle, compte tenu de l'orientation méthodologique privilégiée, suppose qu'à titre de postulat général nous adoptions le point de vue que ces grands ensembles idéologiques soient ressaisissables comme de très vastes unités discursives et que les principes de structuration et de transformation des rapports de force qui s'y exercent soient interprétables en termes logico-rhétoriques. C'est cette approche (grille de lecture) qui constitue sans doute une part d'originalité dans la réalisation de notre travail et qui s'efforcera, tout au long de son déroulement, d'apporter sa modeste contribution réflexive aux débats contemporains en matière d'éducation.

CHAPITRE I

1.1 Problématique et dessein de la recherche

Face à la complexité de la réalité axiologique de l'éducation contemporaine, nous nous sommes assigné la tâche de retracer les faits, événements, choix ou actions, etc., ayant marqué ou influencé l'histoire de l'éducation, afin, dans un premier temps, de dresser le profil axiologique de l'action éducative propre à chaque grande époque de l'histoire (occidentale), pour présenter ensuite, dans un ensemble cohérent, l'essentiel du patrimoine légué par chacune de ces époques. Cette fresque dessinée à grands traits, permet de percevoir les ruptures et les continuités, les événements ou les convictions ayant favorisé ces mouvements ainsi que les moments de l'histoire où certains de ces mouvements ont connu un dénouement. Dans la foulée de ces dynamiques, en sens divers, se sont construits des repères et des jalons devenus des balises pour l'histoire de l'éducation et aussi, à l'occasion, pour l'histoire du monde.

La programmation et les perspectives retenues pour mener à bien ce projet de recherche ayant été réaménagées, les préoccupations liées aux modèles d'analyse ont occupé plus d'espace qu'il n'était prévu, si bien qu'il a fallu choisir : soit la production d'un mémoire à teneur presque exclusivement axiologique ; la méthodologie prenait alors l'apparence d'une simple figure de soutien ; soit continuer de progresser dans notre exploration constructive en mettant l'accent essentiellement sur un contenu.

1.2 Perspective de recherche, repositionnement

Notre étude a conservé le matériau d'analyse initial : l'histoire de l'éducation depuis l'époque hellénique jusqu'au XX^e siècle. Ce matériau sera divisé en douze secteurs précis, lesquels cadreront les principales dimensions de l'action éducative. Au terme d'une sélection et d'un redécoupage effectués sur le contenu propre à chacune des grandes époques, nous aurons abouti à constituer un certain nombre d'unités discursives conservées, à les grouper en plans et registres multiples pour les soumettre à une analyse rhétorique inspirée principalement du modèle proposé par le célèbre Chaim Perelman : *Le Traité de l'argumentation*, (Perelman-Tyteca : 1988, 1992), ainsi que d'un instrument opérationnel dérivé du *Traité* : le modèle *CRAF* (Angenot, Pierre : 1989, 1994, 1996, 1998).

1.3 Postulats et problématique de la recherche

Notre recherche repose sur trois postulats majeurs. Le premier soutient que la sphère éducative possède « sa propre unité critique » (Jolibert, B. : 1987, p. 8) quand il s'agit de poser, d'affirmer, de fonder, d'argumenter et de proposer, à l'intérieur de modèles définis, les idéaux qu'elle valorise. Le deuxième affirme que cette sphère possède aussi sa « propre cohérence interne » (*ib.*) pour l'élaboration de ses modèles qui, tous, traduiront et prolongeront son idéal et ses convictions dans les secteurs où elle exerce son action. Le troisième laisse entendre que, aux approches de l'époque contemporaine, les acteurs de l'éducation auraient été conduits progressivement à privilégier les techniques, les prescriptions des sciences expérimentales et les structures (les restructurations surtout) pour évaluer les actions éducatives, celles de l'enseigner comme celles de l'apprendre, pour l'examen d'une situation problématique comme pour la définition et la composition de solutions (ou même à l'heure de l'élaboration d'un idéal propre à l'action éducative), plutôt que de se consacrer à une réflexion critique portant sur les fondements, les valeurs et le

sens de leurs actions, reniant alors l'une de leurs responsabilités des plus élémentaires : l'élaboration d'un idéal humain et d'un projet donnant une signification et un sens particuliers à l'ensemble et à chacune des actions éducatives. Partant, nous posons l'hypothèse que cette façon de procéder était peut-être liée à une rupture exercée au sein même des traditions les plus fondamentales de l'institution éducative, que cette scission aurait engendré une dysmnésie qui, au fil du temps, se serait généralisée voire cristallisée, créant ainsi l'illusion que l'éducation n'a pas d'histoire qui lui est propre, que ses institutions ne sont pas son œuvre mais celle d'un quelconque état ou d'une quelconque volonté politique, que la solution à tout problème doit d'abord et avant tout relever de l'ordre de la science et qu'une action ne donnant pas les fruits escomptés relèverait de l'application d'une technique mal comprise, mal ou non adaptée au contexte ou encore gérée de façon inadéquate. En somme, l'éducation ne posséderait pas les outils nécessaires pour rendre compte, elle-même, de ses choix pour élaborer et proposer, de son propre chef, un idéal humain et pour fonder et légitimer ses actions.

Or, ce que montre l'étude de l'histoire de la pensée éducative, c'est que chacune des grandes époques de l'histoire que nous avons retenues pour notre travail d'analyse, s'est prêtée à l'exercice d'une réflexion critique afin d'élaborer ou de redéfinir les projets propres à son action, afin aussi de fonder ses choix en recourant pour ce faire à ses propres critères¹ lesquels, il faut bien le dire, ne sont pas du domaine de la science et des techniques, mais

¹ « En aucun cas l'éducation, même au plus fort des luttes sociales du XIXème siècle, ne tente d'évacuer de sa réflexion les dimensions morales du sentiment ou de la tradition qui ne manquent pas d'interférer avec d'autres exigences, plus positives. Aujourd'hui, à l'inverse, tout se passe comme si la pensée rationnelle dans son intégralité tentait de se mouler dans la forme inductive ou déductive de la science, c'est-à-dire comme si tout fondement légitime possible d'une pensée éducative ne pouvait se trouver que du côté des sciences aux méthodes éprouvées. Tout ce passe alors comme si, pour la pensée pédagogique du XXème siècle, tradition et sentiment s'effaçaient devant les sciences de l'homme et de la culture, nouveaux modèles de rationalité. » (Jolibert : 1989, p. 15).

relèvent plutôt de l'ordre de la philosophie, plus précisément, aujourd'hui, de la philosophie de l'éducation :

« Les sciences de l'homme étudient l'objet de l'éducation, en particulier l'enfant, quant à sa nature, son milieu, son évolution. La pédagogie étudie les moyens de l'éducation. La philosophie réfléchit sur ses fins : pourquoi éduque-t-on, et quel est le critère d'une éducation réussie ? »

(Reboul : 1981, p. 9)

« Comment trouver les fins de l'éducation ? C'est ici le problème philosophique par excellence, celui qu'aucune science ne peut résoudre, celui pourtant que tout homme se pose dès qu'il a charge d'éduquer. » (Ibid. p. 45)

Mais, face à la réalité contemporaine, comment pourrait-il en être autrement ? Nos éducateurs contemporains ne se trouvent-ils pas contraints à vivre leurs rapports au savoir et aux pratiques sur le mode orphelin d'une certaine séparation ou d'une occultation ? Coupés des fondements qui donnent tout son sens et toute sa signification à l'institution dans laquelle ils oeuvrent. Coupés de ce patrimoine et de ces traditions *ancestrales* riches d'expertise et d'enseignements. Coupés aussi des maladresses du passé et donc inconscients de l'influence de celles-ci sur l'état présent, négligeant du même coup la richesse et la fécondité que recèle le patrimoine de l'institution éducative, notamment en terme de compréhension des véritables maux afin de leur appliquer des solutions réelles.

À la lumière de ces constatations, comment serait-il possible pour les acteurs de l'éducation de résoudre un conflit si la cause réelle leur échappe ? Puis, pensant aux multiples restructurations déployées comme solutions proposées aux maux de l'éducation contemporaine, nous nous demandons avec Olivier Reboul (1981, p. 39), comment espérer un changement réel ou même penser un « (...) *renouvellement, là où manque un héritage, y a-t-il créativité, là où manquent les règles et les modèles, ne serait-ce que pour s'en écarter ?* » .

1.4 Dessen de la recherche

En procédant à une reconstitution des données historiques, nous mettrons en évidence les principales tendances, convictions et conceptions rationnelles de chacune des grandes époques retenues pour notre étude, et ce pour chacune des dimensions majeures de l'action éducative. Par la mise en évidence des liaisons, des ruptures et des dissociations s'étant produites depuis l'avènement de l'éducation formelle (Grèce antique), nous rendrons visibles et accessibles certaines sources des maux actuels. En distribuant les données par secteurs (12), et en les insérant dans des tableaux thématiques visant à les répertorier, nous rendrons encore plus visibles et plus précises et plus déterminante la genèse et les transformations d'une notion. Par l'application des prescriptions requises aux deux modèles d'analyse rhétorique retenus pour notre travail, nous mettrons en relief le type de relations, les influences, les impacts et les exigences que ces diverses tendances auront entraînés. Par la vision d'ensemble et détaillée de l'histoire de la pensée éducative, l'exposition des données permettra d'identifier le profil de l'action éducative de chaque époque, les tendances valorisées ou disqualifiées, donnant à voir et à comprendre alors les enjeux éducatifs (débat), les « rapports de force » (opposition) et les « raccords de force » (liaisons-continuité) qui se sont joués à l'intérieur d'un même espace-temps, mais aussi, par le recroisement des données, qui se sont manifestés entre deux ou plusieurs époques relativement éloignées dans le temps. Par la projection de la dynamique interne propre à la sphère éducative, nous tracerons, à l'intérieur d'un tableau descriptif général, le profil de la pensée éducative de chacune des grandes époques retenues pour notre analyse. Enfin, par le recroisement des énoncés inscrits dans ces derniers tableaux, nous rendrons plus visibles encore les transformations et les articulations des visions, des idéaux et des modèles ayant inspiré, soutenu et ponctué de façon manifeste non seulement l'histoire de la pensée éducative, mais tout autant l'histoire de l'éducation comme telle.

Cela fait, le mémoire se présentera alors comme un document dont la substance, désormais chargée de sa propre lumière, saura éclairer la réflexion et nourrir des débats, de telle sorte que se trouveront assises les prémisses d'une pensée à caractère philosophique, attestant le franchissement de certaines limites de la conscience ; mouvement originel de tout dépassement.

1.5 Contribution du mémoire

L'éveil au patrimoine n'en est pas à sa première heure, il est vrai, mais nous espérons grandement, par ce travail, contribuer à l'élaboration d'une solution bénéfique pour enrayer une part des maux actuels de l'éducation, dont la dysmnésie généralisée, évoquée plus haut, pourrait bien être l'une des causes réelles. Aussi, par ce travail, souhaitons-nous vraiment contribuer à une ouverture (ou une réouverture) sur l'histoire de l'éducation avec tout ce que cela suppose en termes de compréhension, de reconnaissance d'un patrimoine d'importance et de découvertes possibles de solutions pour une action éducative plus réfléchie et donc peut-être plus juste : porteuse d'un meilleur équilibre.

Enfin, par ce mémoire, nous convions tout lecteur potentiel, et plus particulièrement encore, les acteurs de l'éducation, à reprendre contact avec l'un des plus nobles récits, le leur : le cheminement de l'esprit humain qui, toujours, aspire à s'élever davantage, au-delà des cimes que lui propose son époque et des limites auxquelles elle le contraint.

CHAPITRE II

2.1 Méthodologie et cadre théorique de la recherche

Compte tenu des particularités de notre travail, compte tenu aussi que la présentation séparée de ces deux rubriques aurait engendré des redondances et aurait obligé à de constants renvois, nous avons opté pour une présentation simultanée du cadre théorique et de la méthodologie.

2.2 Contexte et contenu du travail d'analyse

Au chapitre IV, nous présenterons le fruit d'une analyse rhétorique portant sur l'histoire de la pensée éducative, depuis la Grèce antique jusqu'au XX^e siècle, et s'inspirant, pour ce faire, de deux modèles d'analyse distincts mais complémentaires : Le *Traité de l'argumentation*, (Perelman-Tyteca : 1988, 1992), et le modèle *CRAF* (Angenot, P. : 1989, 1994, 1996, 1998). Nous discuterons de ces deux modèles après avoir exposé les particularités propres au contexte de notre travail.

2.3 Les grandes divisions du contenu analysé

Comme nous l'évoquions plus haut, notre analyse couvre quelque 2500 ans de l'histoire de la pensée éducative et s'intéresse aux principales dimensions de son action. Nous puiserons les données historiques à partir d'un seul ouvrage (nous reviendrons sur ce point plus loin), et respecterons les grandes divisions du contenu : 1. *L'Antiquité* : la Grèce antique et la Rome antique ; 2. *Le Moyen Âge* ; 3. *Le XVI^e siècle, La Renaissance, Humanisme* ; 4. *Le XVII^e siècle, La Renaissance, Classicisme* ; 5. *Le VIII^e siècle, les Lumières* ; 6. *Le XIX^e siècle ; le Progrès* ; 7. *Le XX^e siècle, la Crise?* (Jolibert, B. : 1987).

2.4 Les subdivisions du contenu analysé, aperçu général

Pour la quasi-totalité des grandes époques retenues, nous avons divisé le contenu historique en douze (12) secteurs précis. Ces divisions ainsi que les interrelations qui les sous-tendent seront explicitées plus loin. Aussi, n'en rappellerons-nous ici que les principales composantes en précisant l'ordre dans lequel ces secteurs se produiront au chapitre IV.

1. **Vision du monde** : la conception rationnelle d'une époque pour ce qui est de l'ordre et des lois régissant l'univers ;
2. **vision de l'être humain** : la conception rationnelle d'une époque pour ce qui est de l'homme en tant qu'espèce intégrée à l'ordre de l'univers ;
3. **idéal humain** : la vision d'une époque en regard d'un devenir auquel elle aspire pour ce qui est de la direction et de la nature de l'évolution de l'homme ;
4. **vision de l'enfance** : la conception rationnelle de l'enfance qui est à distinguer de la conception élaborée pour l'homme (adulte) ;
5. **réflexion éducative** : les conceptions retenues pour notre analyse étant tantôt étroitement associées à la philosophie, tantôt à la théologie ou encore élaborées à même le modèle descriptif des sciences de la nature, ont, chacune à leur façon, à un moment de l'histoire de la pensée éducative, participé de *la réflexion éducative* pensée comme lieu d'élaboration et de définition ou de redéfinition d'un projet éducatif combinant ou tentant de concilier, d'une part, les exigences propres à la sphère éducative en termes de rigueur et de cohérence internes entre, par exemple, les modèles adoptés et les moyens proposés devant permettre l'accomplissement ou du moins l'actualisation d'un idéal, d'autre part, les aspirations voire les impératifs d'ordre social, économique ou politique de l'époque ;
6. **idéal de l'éducation** : définition rationnelle d'une époque pour ce qui est d'un sens, d'une direction et de finalités propres à l'action éducative ;
7. **idéal d'ordre rationnel** : dans la formation de l'être, cet idéal indique notamment l'ordre de pensée valorisé qui, dans le développement de la personne, devrait le plus contribuer au façonnement de la raison (l'intellect, la réflexion, la perception, etc.) ;
8. **idéal d'ordre moral** : conception rationnelle d'une époque en regard d'un sens et

d'une signification constitutifs de toute action, en ce sens l'actualisation de l'idéal moral sera davantage liée aux activités humaines concrètes ; **9. modèle de contenu** : contenu de savoirs, lesquels traduisent à la fois la direction et l'ordre des connaissances valorisées par l'époque; **10. ordre d'accès à la vérité** : à la fois la voie d'accès valorisée pour la découverte des vérités et l'ordre de pensée dans lequel ses vérités sont à découvrir ou à interpréter ; **11. pédagogie** : lieu d'interaction entre le maître et l'élève et les stratégies ou modalités particulières de l'éducation à une époque donnée (la discipline, législation, etc.) ; **12. lieux concrets de l'éducation** : lieux physiques associés à l'action éducative, mais aussi, à l'occasion, relatifs à l'élaboration, à la conservation et à la propagation des savoirs.

Toutes ces dimensions ont tenu, et tiennent encore aujourd'hui, un rôle significatif dans l'histoire de l'éducation, chacune d'elles reflétant, selon ses particularités propres, les conceptions, les convictions, les modèles ou les tendances valorisés par une époque.

Malgré que toutes ces dimensions n'aient pas toujours suscité la même attention selon la pensée éducative d'une époque, et justement parce que ces variations reflètent, elles aussi, la conception éducative globale, la cohérence et l'unité d'une époque, il a semblé crucial de conserver chacune de ces dimensions pour toutes les époques plutôt que de procéder, dans un arbitraire relatif, à une sélection de données paraissant, *a priori*, plus ou moins importantes, ce qui aurait compromis la possibilité d'établir un fil conducteur entre les époques. En dernier lieu, il peut être utile de le préciser, la subdivision des données par secteurs d'activités n'est pas de notre cru. En fait, toutes ces dimensions constituent le corpus de l'institution éducative depuis son avènement formel dans la Grèce antique.

2.5 Le contenu analysé : plusieurs ouvrages de référence ou un seul ?

Les ouvrages consacrés à l'histoire de l'éducation sont à ce point nombreux qu'il serait présomptueux de prétendre ici à dresser un quelconque inventaire. Toutefois, l'on conviendra que dans la plupart de ceux-ci, et ce pour diverses raisons qu'il n'est pas de notre propos de discuter, la réflexion ou l'interprétation historique de tel auteur portera davantage sur telle(s) ou telle(s) autre(s) dimension(s) particulière(s) de l'éducation laissant alors dans l'ombre telle(s) ou telle(s) autre(s) dimension(s), alors que l'interprétation d'un autre auteur empruntera la direction inverse. De ce point de vue, cela posait le problème d'un équilibre à rechercher entre les différentes interprétations, entre les différents auteurs, si l'on s'était fixé la tâche de procéder à une reconstruction historique à partir d'un réservoir de données de cette ampleur. Or, considérant qu'une telle reconstruction pourrait à elle seule faire l'objet d'une toute autre recherche, considérant aussi que nous nous proposons de procéder à l'analyse de l'histoire de la pensée éducative comprise comme une succession, un enchaînement et un recroisement de discours prototypiques et non sous l'angle d'une reconstitution historique, considérant par ailleurs, les limites inhérentes à notre recherche, il apparut clairement que le recours à de multiples références ne pouvait convenir.

Aussi, afin d'éviter une malheureuse dispersion, afin aussi de réduire le risque de disproportions ou de déséquilibres dans l'analyse, et afin de nous assurer d'une cohérence et d'une unité de pensée de l'interprétation historique, nous avons opté pour l'analyse de l'histoire de la pensée éducative par la voix d'un seul et même auteur, soit Bernard Jolibert : *Raison et éducation*.

2.6 Raison et éducation

Raison et éducation couvre l'histoire de l'éducation depuis l'Antiquité jusqu'à l'époque contemporaine. Pour chacune des époques, l'auteur présente un contenu étoffé et clairement positionné dans chacun des volets retenus pour les besoins de notre analyse. En outre, l'ouvrage est cohérent, rigoureux et nuancé en ses jugements, qualité que nous apprécions particulièrement. À ce propos, signalons que l'auteur est reconnu dans le monde de la recherche historique pour la grande expertise dont témoignent l'ensemble de ses travaux. Aussi, à la suite de toutes ces considérations, on a pu faire le constat que l'ouvrage se prête avantageusement et efficacement à une analyse rhétorique de discours.

2.7 Particularités de la recherche

Les modèles d'analyse utilisés : Le *Traité de l'argumentation* et le modèle *CRAF* ont dû être en partie adaptés au contexte particulier de notre recherche.

2.8 L'analyse rhétorique, ses objets et intentions habituels

Les procédés et techniques de l'argumentation mis en évidence par Perelman-Tyteca dans le *Traité de l'argumentation* permettent une analyse rhétorique approfondie d'un discours. En son terme, celle-ci donne à voir à la fois l'idée centrale, sous-jacente à ce discours, et les types de liaisons logiques façonnant l'argumentation selon une intention précise. Autrement dit, l'analyse rhétorique s'effectue, normalement, en dégagant le réseau des arguments mobilisés ainsi que la position que ces derniers occupent dans l'argumentation, ce qui conduit, au terme d'une analyse rhétorique, à identifier, avec un degré satisfaisant de précision et de rigueur, la perspective de l'auteur. Ce dernier étant compris comme affirmant une position, un engagement ou cherchant à faire partager une vision (compréhension) qu'il tient pour suffisamment essentiels pour tenter, par le recours à un discours argumentatif, de

convaincre un auditoire ciblé du bien-fondé et de la justesse de son propos. Ces principes ayant été rappelés, ils doivent à présent être assortis de distinctions et de précisions fondamentales.

2.9 Le contenu analysé : une reconstitution historique

Notre analyse porte sur une reconstitution historique de l'éducation et non sur une argumentation tenue et affirmée par un orateur ou un auteur dans le but de rallier à sa cause le plus grand nombre. Cela dit, nous sommes parfaitement consciente que tout discours, quel qu'il soit, quel que soit le domaine dans lequel il s'inscrit, et quel qu'en soit l'auteur, comporte toujours un aspect argumentatif plus ou moins explicite cherchant à tout le moins à exercer un effet chez l'auditeur ou le lecteur (l'acte perlocutoire chez Austin :1970, l'aspect impression chez Bateson :1981)) et que la reconstitution historique en tant qu'activité logico-langagière n'échappe pas à cette dimension de la communication. Aussi, soulignons-nous que *notre analyse porte sur le contenu historique de l'ouvrage et non sur les techniques et procédés inhérents à l'organisation du matériau verbal* (Grize : 1990) *retenu pour notre travail*. Car, cette alternative (analyse des procédés et techniques utilisés par l'auteur) pourrait, à elle seule, suffire à justifier l'objet d'une recherche distincte, opérée dans le cadre même où s'opère la nôtre. En outre, si tel avait été notre choix, on se doute bien que, ayant adopté cette autre perspective, les résultats eussent été bien différents, notamment pour ce qui touche à la nature et à l'identité des énoncés constituant la matière de notre analyse. Précisons cependant que tout ce qui vient d'être dit vaut pour la période qui s'étend de l'Antiquité jusqu'au XIX^e siècle. Pour ce qui est du XX^e siècle, il faut admettre que la pensée de l'auteur prévaut : il s'agit de notre époque à tous. Aussi un jugement porté sur elle est-il inévitablement un jugement de valeur et non plus exclusivement un jugement de réalité posé sur un matériau fini, supposément objectivable parce que distanciable, c'est-à-dire déterminé

et fixé dans un espace-temps relativement éloigné. Nous reviendrons sur cette particularité plus loin, lors de l'examen des résultats de l'analyse.

À la suite de cette précision, on pourrait objecter à notre démarche que celle-ci aurait pu s'effectuer à partir du recroisement des différents discours produits par autant d'auteurs lointains ou contemporains, tels les Platon, Aristote, saint Augustin, Montaigne, Alain, Reboul, pour ne nommer que ceux-là. Mais sur la base de quels critères les recroiser ou faire prédominer certains d'entre eux ? Et retenir quels commentateurs ? À l'évidence, l'analyse de différents discours tenus par autant d'auteurs voire même l'analyse de la majorité des discours produits par un seul d'entre eux pourrait, ici encore, constituer un objet de recherche d'une ampleur considérable, et releverait à ce titre, d'un ordre d'étude plus avancé.

Puisque le travail d'analyse rhétorique s'effectuera au fil d'une reconstitution historique à caractère objectif, tandis que les prescriptions des modèles d'analyse retenus s'adressent principalement à la dynamique interne de discours produits par l'auteur (lequel peut être vu d'ailleurs comme élément déterminant de l'analyse au sens où c'est bel et bien sa position ou son intention réelle que cherche habituellement à découvrir l'analyse discursive), on comprendra qu'il nous aura fallu, afin de mener à bien notre entreprise, procéder à une adaptation des prescriptions requises par ces modèles aux particularités du contenu de l'analyse. *Il s'agit donc d'une mise en contexte des procédés d'analyse*, plutôt que d'une analyse préoccupée exclusivement d'épouser et de projeter le plus fidèlement possible les prescriptions contenues dans un modèle donné, quelle que soit la nature de l'objet d'étude soumis à son examen. Cette dernière précision vaut globalement pour les deux modèles retenus, particulièrement pour le modèle *CRAF*.

2.10 Mode d'exposition du travail d'analyse

Comme nous l'avons évoqué en introduction, les unités d'analyse sont insérées dans des tableaux. Ce format a été retenu parce que d'une part, il répondait au dessein de la recherche : mise en évidence et en parallèle des données historiques représentatives de la pensée éducative d'une époque, des enjeux, des débats, des distanciations ainsi que des liaisons et des recroisements qui ont marqué l'histoire de l'éducation; d'autre part, par le groupement, en secteurs définis, des données historiques propres à chacune des époques, il offrira aussi bien une vision d'ensemble qu'une vision détaillée pour l'ensemble des grandes composantes de l'institution éducative. Enfin, par une sélection exercée à l'intérieur du matériau d'analyse initial et un aménagement taxinomique des unités conservées pour fin d'analyse, les éléments constitutifs de chacun des secteurs pour chacune des grandes époques seront facilement repérables.

En terminant, signalons que l'adoption de ce format procède, initialement, du désir d'obtenir, par une mise en ordre différente (classification) des données historiques pouvant répondre à nos propres besoins de structuration (représentations), une compréhension approfondie de l'histoire de l'éducation et subséquemment de la complexité de la réalité actuelle. Et parce que nous croyons profondément que ce besoin ne nous est pas singulier, nous avons relevé les défis que posait cette recherche.

2.11 Les divisions du contenu analysé

Dans un premier temps, nous présenterons un tableau descriptif général qui projettera, sous l'angle de lecture convenu, la dynamique sous-jacente aux choix et actions éducatives, telle qu'elle s'est révélée à notre étude. Par la suite, suivra le développement de chacune des subdivisions dont nous avons donné un aperçu précédemment. Dans un troisième temps,

nous expliciterons la fonction de chacune des rubriques contenues dans les tableaux. Enfin, puisque nous étudierons bientôt l'application des prescriptions respectives à chacun des modèles d'analyse rhétorique retenus et comme une illustration puisée à même notre travail accompagnera le développement se rapportant à chacune d'elles, il semble pertinent d'explicitier, au terme du présent chapitre, le mode d'exposition des résultats de notre travail d'analyse.

2.12 Le tableau descriptif général

Pour chacune des époques dont le contenu a été analysé, on trouvera en guise d'introduction un tableau descriptif général. Ces tableaux renferment des énoncés révélateurs de la pensée, des choix et des actions éducatives d'une époque, ainsi que les convictions et/ou conceptions rationnelles de celle-ci pour un nombre déterminé de secteurs d'activité. On notera que les sous-thèmes retenus pour l'élaboration des tableaux descriptifs généraux ne reflètent pas l'ensemble des subdivisions présentées plus haut. Au nombre de 11, ces sous-thèmes sont : 1. la vision du monde, 2. la vision de l'être humain, 3. l'idéal humain valorisé, 4. les finalités humaines dominantes, 5. la vision de l'enfance, 6. l'idéal de l'éducation, 7. les finalités éducatives, 8. l'idéal d'ordre rationnel, 9. l'idéal d'ordre moral, 10. la pédagogie préconisée par l'époque et 11. les lieux concrets de l'action éducative. Outre qu'ils constituent une bonne introduction à la saisie de la pensée éducative de l'époque, ces tableaux reflètent aussi la dynamique interne de l'action éducative. Un tableau récapitulatif et explicatif de ces tableaux est présenté en page suivante.

Tableau II.1 **Tableau récapitulatif et explicatif des tableaux descriptifs généraux****VISION DU MONDE**

Explication rationnelle de l'univers :
lois ou principes d'organisation.

VISION DE L'HUMAIN

Définition de l'être humain :
théorie/conception de l'époque.

IDÉAL HUMAIN

Expression d'un possible, pensé comme lieu accessible à l'être humain, mais ne fournissant aucune certitude à cet égard.

FINALITÉS HUMAINES

Expression d'une direction donnant sens et signification aux actions et assignant à ces dernières une valeur : essentielle, absolue, accessoire par rapport à l'idéal constituant la norme. Le **projet humain** englobe quant à lui, l'identité et la définition des outils, instruments, moyens et stratégies nécessaires voire essentiels à l'actualisation de l'idéal proposé.

VISION DE L'ENFANCE

Définition de l'enfant et de l'adolescent, comme décrit ci-haut (vision de l'humain). On remarquera que l'enfance a souvent été définie par comparaison avec la vision de l'humain et en fonction de l'idéal humain, lesquels s'apparentent le plus souvent à l'« être formé » : l'adulte.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

L'éducation est considérée comme le lieu marquant le passage de l'enfance à l'adulte. L'idéal de l'éducation suppose l'affirmation de choix entre, par exemple, l'essentiel et l'accessoire, le favorable et le nuisible, entre le modèle et son opposé - l'antimodèle. L'idéal de l'éducation s'adresse, à l'intérieur d'une sphère circonscrite, à l'ensemble des participants de cette sphère. Pour les uns, que l'on appellera le maître, l'enseignant, etc., la tâche consistera à poser des gestes concrets que nul autre que lui ou elle ne pourrait mieux poser. Pour les autres : le disciple, l'élève la tâche consistera à acquérir à la fois des savoirs et un savoir-être. Dans les deux cas, les actions devraient, *idéalement*, converger vers un même but : l'actualisation d'un dessein traduit en termes de finalités.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Les finalités de l'éducation sont posées suivant la vision de l'univers et de l'humain ainsi qu'en fonction de la vision de l'enfance, plus précisément en fonction des lacunes ou manques déceler chez l'enfant par comparaison entre ce dernier et l'idéal humain auquel une époque aspire. En ce sens, et pour peu que l'on en saisisse la pensée, les finalités de l'éducation reflètent aussi bien l'idéal humain d'une époque donnée, que sa vision de l'enfance et de l'humain en général ainsi que les valeurs valorisées pour la réalisation de son projet.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Modèle de contenu : les savoirs.
Modèle établi selon les finalités, les besoins et la direction cernés par l'idéal de l'éducation.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

Modèle de conduite : le savoir être (ou vivre)
Les vertus ou valeurs valorisées dans les idéaux et les actions préconisés.

PÉDAGOGIE

L'interaction entre le pédagogue et celui à qui est destiné l'enseignement (le disciple, l'élève, etc.) est ce qui caractérise, pour l'essentiel ce sous-thème). Le pédagogue, représentant des savoirs, personnage concret reconnu par la communauté, non seulement possède et maîtrise le contenu jugé essentiel, mais sait tirer parti de ce savoir pour sa propre gouverne, et c'est en ce sens qu'il est dit aussi, lorsque l'époque consent à lui accorder ce rôle, non seulement représentant, mais porteurs des valeurs valorisées par cette époque. Le représentant de ces valeurs peut également s'avérer une doctrine, une idéologie ou encore un être immatériel rendus compréhensibles ou accessibles à la pensée humaine par le jeu de la personnification.

LIEUX CONCRETS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Le lieu où le savoir est dispensé et où les qualités et aptitudes propres à la formation « académique » sont développées. Enfin, les lieux concrets où s'exercent l'action éducative, traduisent, en partie, le type de relations que le monde de l'éducation entretient ou n'entretient pas avec d'autres sphères d'activités circonscrites à l'intérieur d'un espace-temps donné.

2.13 Les subdivisions du contenu analysé

Comme nous l'avons indiqué, les subdivisions du contenu de l'analyse cadrent les principales dimensions de l'action éducative et sont présentées dans des tableaux thématiques. Nous présentons ici ces secteurs de façon plus détaillée. L'ordre dans lequel ils sont ici exposés correspond à l'ordre même dans lequel les tableaux thématiques seront présentés au chapitre IV. Cet ordre a été adopté parce qu'il correspond au mouvement même qui coordonne, pour une bonne part, l'ensemble des activités de la sphère éducative.

Vision du monde

Recherche et définition des causes et des lois régissant l'univers. Que cette théorie se justifie par des arguments d'ordre scientifique, philosophique ou ontologique, il apparaît indéniable que la vision du monde constitue la référence première à partir de laquelle seront définis les éléments considérés comme participants de cet univers. Par suite d'une définition de l'univers posée, affirmée et acceptée, les éléments, selon l'ordre auquel ils appartiennent, seront insérés à l'intérieur d'une hiérarchie. L'ordre et le degré d'un élément déterminera, entre autres, le sens et l'importance de ce dernier à l'intérieur de la hiérarchie. On pourrait donc résumer le rôle et l'incidence de la vision du monde comme *un idéal de recherche, de connaissance et d'explication rationnelles du monde afin de découvrir l'ordre même du monde (les lois), et par là découvrir, à l'intérieur de ces lois mêmes, une hiérarchie ainsi qu'un sens à la vie.*

Vision de l'être humain

La vision de l'être humain correspond à une théorie établie sans que l'on ait eu recours à l'observation de l'homme pour l'élaboration d'une définition. La description rendra compte d'un ensemble de caractéristiques lui appartenant en tant que représentant d'une espèce

participant de l'ordre de l'univers ; les caractéristiques qui lui seront attribuées seront également insérées à l'intérieur d'une hiérarchie. Ainsi, sera considérée supérieure la caractéristique se rapprochant le plus de ce qui dans la vision du monde même est considéré comme supérieur, et de là sera considéré comme inférieur le terme opposé au terme supérieur (l'Un opposé au multiple, par exemple). Entre le degré supérieur et le degré inférieur d'une conception se trouvent évidemment des caractéristiques intermédiaires possédant chacune leur opposé et favorisant, selon le cas, l'ascension ou la chute d'un sujet. En ce sens, afin de soutenir le développement de ce qui est jugé supérieur ou préférable, les fragilités, les insuffisances, les manques ou les abus, de même que les forces seront prises en compte dans la définition de l'être humain. Enfin, quelle que soit le moment de l'histoire, la vision de l'être humain d'une époque donnée sera d'autant plus compréhensible que l'on aura saisi la vision du monde qui prédominait à cette même époque.

Idéal humain

L'on entend par idéal humain, une proposition qui tout en étant porteuse d'inspiration et de motivation, confère à l'action humaine son sens et par là une direction dont la destination se situe tantôt au-delà de l'humain, tantôt à la juste mesure de celui-ci. En ce sens, l'idéal humain (comme tout idéal d'ailleurs) se situe entre une interprétation du réel communément admise et un possible auquel l'homme peut toujours espérer accéder sans, toutefois, être jamais certain d'y parvenir. Enfin, il est à noter que l'idéal humain d'une société ou d'une époque donnée, se découvre à la jonction de la vision du monde qu'elle tient pour vraie et de la vision de l'être humain élaborée à sa suite.

Vision de l'enfance

Quel que soit l'idéal humain valorisé, l'enfance et l'adolescence, seront, le plus souvent, définies par rapport à cet idéal. En ce sens, il paraît indispensable de conserver une distance entre la vision de l'enfance et la vision de l'être humain telle que décrite plus haut. Toutefois, comme c'est le cas pour la vision de l'être humain, nous retenons deux ordres de pensée auxquels est liée la vision de l'enfance : l'une se veut une définition globale et générale ; l'autre correspond à une définition établie selon un ordre de pensée précis (médical, théologique, politique, etc.). Comme nous le verrons, la vision de l'enfance sera, le plus souvent, marquée par l'insuffisance. Afin de pallier à ces insuffisances un projet sera élaboré. En ce sens on pourrait dire que l'enfance aura été tout autant pensée et définie en terme de devenir, de possible.

Réflexion éducative

Par réflexion éducative nous entendons d'abord, le paradigme d'une époque, au sens contemporain du terme, pour ce qui est de la réalité éducative à laquelle elle se trouve confrontée : les diverses tendances du passé, qu'elle ne peut pas balayer du revers de la main, ni même banaliser du jour au lendemain et les tendances montantes de l'époque liées aux conditions, aux croyances et aux besoins particuliers de celle-ci. En ce sens, la réflexion éducative se présente donc comme un lieu de rencontre où les penseurs émanant de différents ordres, selon l'époque : politique, théologique, philosophique, etc., élaborent, précisent, formulent, fondent et argumentent la conception d'un modèle éducatif cohérent avec l'ensemble des conceptions et des convictions fondamentales de l'époque.

Idéal de l'éducation

Avant tout, disons que l'idéal de l'éducation même s'il se trouve étroitement lié à l'idéal humain, s'en distingue. Alors que l'idéal humain correspond à une théorie de l'homme en devenir, l'idéal de l'éducation correspond au projet rendant viable voire pensable l'idéal humain proposé pour une époque donnée. L'idéal de l'éducation suppose une direction repérable dans les finalités qu'il propose et un modèle de contenus jugés essentiels, c'est-à-dire un contenu de savoirs porteurs de vérités voire de certitudes qu'il est impérieux de transmettre. Afin que cet idéal puisse se réaliser concrètement, il suppose aussi un représentant des savoirs et des valeurs à transmettre : le maître, lequel correspondra tantôt au modèle, tantôt n'en sera que le substitut ; et un destinataire : l'enfant, l'être humain conduit à dépasser son état primaire par l'acquisition de savoirs et le développement de ses capacités spécifiquement humaines selon une direction ou un seuil d'accomplissement donnés et variables selon les époques. Enfin, puisqu'il est question d'acquérir des savoirs, un mode d'accès aux savoirs semblant le plus propice à l'atteinte de l'idéal proposé sera valorisé. Ainsi, selon les époques, parmi tous les moyens d'intégration où s'entrecroisent, par exemple, le travail conscient de liaisons entre les savoirs et les techniques de rétention, on valorisera certaines stratégies au détriment de certaines autres.

Idéal d'ordre rationnel

L'idéal de l'éducation semble toujours recouvrir à la fois un idéal d'ordre moral et un idéal d'ordre rationnel. L'idéal d'ordre rationnel correspond à la fois à la définition accordée à la raison et à la direction proposée en vue d'un développement optimal de celle-ci. La raison, caractéristique spécifique à l'espèce humaine, permet de tendre vers le degré supérieur du modèle proposé, et de ce fait, devrait contribuer à éloigner des termes

jugés inférieurs. Enfin, puisque c'est par cette caractéristique spécifique à l'espèce humaine que l'homme peut espérer accéder au terme supérieur, notons que chacune des grandes époques retenues pour notre étude, s'est interrogée et a cherché à définir, en concordance avec ses propres convictions, un modèle d'ordre rationnel servant au mieux l'idéal humain proposé.

Idéal d'ordre moral

L'idéal d'ordre moral précise à l'intérieur des règles de conduite ce qui, considérant l'idéal humain, est jugé préférable. En ce sens, il reflète la pointe supérieure extrême de l'idéal humain : le Bien, le Beau sont parmi les termes représentant l'idéal humain lorsque nous sommes dans l'ordre de l'être par opposition à l'ordre de l'avoir. L'ordre moral n'est pas le seul à s'intéresser à la conduite, l'ordre social propose lui aussi des modes d'agir, le préférable référera bien souvent ici à l'ordre de l'avoir, auquel, par ailleurs, l'utilité est très souvent liée. Cela dit, quel que soit l'ordre de référence, des qualités désignées en termes de vertus ou de valeurs seront identifiées puis posées selon une hiérarchie établie à partir de la vision de l'humain : les caractéristiques positives et négatives et l'idéal auquel on aspire. L'idéal d'ordre moral se distingue de la moralité d'ordre social en ce que le premier est subordonné à l'être et à lui seul, il est de l'ordre du choix personnel, de la peine, de l'effort consenti, voulu ; alors que le deuxième, même s'il exige efforts et peines, réfère à des lois coercitives, en ce sens, il s'apparente davantage à la « bonne volonté » plutôt qu'à la volonté morale, entendue comme l'ébauche et le fruit d'une activité volontaire, librement consentie par la personne.

Modèle de contenu

Il a été question, plus haut (*Idéal de l'éducation*) de modèle de contenu en tant que savoirs jugés essentiels à transmettre parce qu'ils contribuent à l'atteinte d'un certain idéal, ajoutons que ces savoirs sont aussi porteurs de valeurs. On verra, par exemple, le Moyen Âge valoriser la Parole des Saintes Écritures plutôt que l'étude du langage proprement dite, telle qu'on la retrouve chez les Anciens. Parler de modèle de contenu implique aussi l'identification des disciplines mises au service du projet éducatif, c'est-à-dire jugées favorables au bon déroulement et au meilleur dénouement possible de l'accomplissement éducatif ; d'autre part, porteuses de valeurs au sens où l'élève intégrant tel ou tel autre savoir par tel ou tel autre mode d'accès devrait, en principe, afin de transmettre lui-même ces valeurs aux générations futures, développer un mode de pensée et une vision du monde considérés adéquats par rapport aux normes établies.

Ordre d'accès à la vérité

L'ordre d'accès à la vérité nous révèle aussi bien le mode de raisonnement valorisé que l'ordre des vérités auquel il permet d'accéder. La découverte de vérités semble constituer le cœur de toute recherche. En ce sens, bien que la raison semble avoir joué, à chaque époque, un rôle déterminant, il semble aussi, qu'elle n'ait pas toujours été la voie privilégiée dans la recherche de vérités. Par ailleurs, bien qu'elle contribue à l'ascension de l'homme vers l'idéal prôné, par les vérités qu'elle permet de découvrir ou si l'on préfère par les illusions qu'elle permet d'abolir, la raison, en sa malléabilité, reflète un mode de pensée spécifique lequel reflète à son tour l'ordre d'accès valorisé. Autrement dit, on en réfère ici à la capacité de bien conduire sa raison selon une norme établie, ce qui suppose l'adhésion à un ordre d'accès à la vérité spécifique : l'ordre rationnel versus

l'ordre mystique, ou encore, en regard d'un mode de pensée spécifié : la logique discursive par opposition à la logique formelle.

Chacune des grandes époques retenues pour notre étude aura établi une dominance en fonction de ce qu'elle tenait pour juste : ce qu'elle estimait préférable compte tenu de sa représentation du monde, de sa vision de l'humain et de ses idéaux. Aussi, on remarquera sous cette rubrique l'existence quasi-perpétuelle d'une double hiérarchie. Entre logique formelle et logique discursive, par exemple, il semble que toutes les époques aient effectué un choix, comme si ces deux ordres de pensée étaient par définition ou par essence antinomiques.

Pédagogie

Les savoirs, porteurs de valeurs, sont diffusés par un individu désigné comme représentant à la fois des savoirs et des valeurs à l'intérieur d'un cadre défini. Ce qui nous conduit à considérer l'interaction maître-élève, autrement dit la pédagogie et les lieux concrets où s'exerce l'action éducative.

Le terme pédagogie correspond, pour une part, aux stratégies préconisées pour conduire l'enfance vers le modèle proposé. Quant à l'interaction maître-élève, elle s'intéresse principalement au type de rapport interpersonnel entre l'élève et le maître. Ce rapport sera tantôt marqué par l'autorité suprême du maître sur son élève (Moyen Âge : la Parole), tantôt paraîtra lié par un sentiment d'amour réel partagé entre le maître et le disciple (Grèce antique), ou encore, il ne s'agira pour le maître que d'instruire (Rome antique).

Lieux concrets de l'éducation

Les lieux concrets de l'éducation correspondent aux lieux où sont dispensés les savoirs : où l'on instruit, l'on forme l'élève et où encore on l'éduque. Cette distinction en apparence banale nous importe au sens où l'instruction et l'éducation n'ont pas toujours été posées comme étant complémentaires l'une à l'autre. Enfin, l'école n'est pas le seul lieu de formation, l'ordre familial comme l'ordre social sont également considérés comme des lieux où peut s'exercer un type d'action éducative spécifique.

Projet humain

Tout d'abord, précisons que l'on ne trouvera pas dans les tableaux descriptifs généraux non plus que dans les tableaux thématiques une rubrique identifiée *projet humain*. Toutefois, comme c'est là une notion à laquelle nous référerons fréquemment, il nous semble indispensable de préciser ici cette conception.

D'abord, disons que tout projet, quel que soit l'ordre du monde auquel il est lié (l'éducation, la politique, la société, etc.), se comprend et se définit d'abord par ses finalités, lesquelles sont étroitement raccordées à l'idéal et doivent refléter l'unité qui en constitue l'essence. Les finalités sont fixées, d'une part, selon l'identité des forces et des insuffisances du sujet (vision de l'humain) auquel s'adresse le projet et selon l'idéal humain proposé; d'autre part, selon le contexte (contraintes) dans lequel s'insère le projet. Pour notre propos, disons que s'il s'agit de développer ce qui, en regard des facultés humaines, est considéré supérieur et de contrer ou mieux d'éduquer ce qui paraît inférieur (les imperfections, les défauts, les carences, les déséquilibres, etc.) alors la tâche consiste à élaborer un projet qui s'attardera à développer et à promouvoir des instruments, des outils et des stratégies sans oublier des modèles propices à l'atteinte de l'idéal proposé. En somme, le projet humain correspond à un tracé indiquant aussi bien la direction que les stratégies devant permettre l'accomplissement de l'idéal humain lequel procède de la jonction d'une vision du réel et d'une vision de l'être humain, toutes deux déterminées par un contexte historique spécifique.

2.14 Rubriques des tableaux thématiques

Les tableaux contiennent tous les mêmes rubriques. Nous précisons ici leur rôle.

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
-----	-----	-------	---------	------	----------	---------	--------

Cf. : Index bibliographique, *Raison et éducation*, B. Jolibert (1987).

Ép. : Index bibliographique, Époque (ib.). Pour identifier les époques, nous avons utilisé des abréviations, les correspondances abréviation-dénomination sont présentées au chapitre IV, *Lecture des tableaux, liste des abréviations utilisées pour les époques et dénomination des tendances*.

Tend. : Afin de faciliter l'identification ou le repérage des tendances nous avons donné un code numérique à chacune des grandes tendances ayant façonné l'histoire de l'éducation. Les correspondances code numérique-dénomination, sont présentées au chapitre IV, *Lecture des tableaux, liste des abréviations utilisées pour les époques et dénomination des tendances*.

Secteur : Les secteurs encadrent les principales dimensions de l'action éducative dont le développement a été livré précédemment. Un code numérique a été octroyé à chaque unité analysée. Ces numéros correspondent simplement à l'ordre ordinal. En ce sens, ils ne doivent pas être considérés comme révélateurs d'une hiérarchie prédéterminée.

CRAF : Acronyme désignant l'un des deux modèles utilisés pour l'analyse rhétorique adaptée. C'est sous cette rubrique que sera identifiée la conception ou la conviction dominante d'une époque par l'abréviation **CJC**. Les précisions quant aux conditions d'application de ce modèle et du modèle perelmanien sont présentées au chapitre III. La liste des abréviations (chapitre IV) présente une brève synthèse de chacune des fonctions du modèle *CRAF*.

Argument : Typologie de l'énoncé établie dans le cadre d'une *analyse rhétorique adaptée* (Perelman-Tyteca).

Énoncés : Segments discursifs constitués en unités de sens, prélevés dans le corpus historique (Jolibert, B., 1987), positionnés et repertoriés. L'ensemble de ces énoncés constituent le corpus propre de notre travail d'analyse.

Ibidem : Indique que l'on retrouvera également cet énoncé dans un autre secteur. Nous avons signalé ce redoublement par l'inscription du secteur et du code numérique auquel cet énoncé est associé dans cet autre secteur.

2.15 Lecture des tableaux thématiques

Tel qu'on peut l'observer dans le modèle présenté plus bas, le jeu des différents types de caractère établira la correspondance entre un énoncé et le type d'argument et la fonction qui lui seront associés.

MOYEN ÂGE IDÉAL DE L'ÉDUCATION

Tableau II.2

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
37	MÂ	2	IÉ.01	R CJC	<i>Moyen - fin</i> Fait ↓	La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut grâce à l'accomplissement de la parole divine.	IM.01
37	MÂ	1	IÉ.02	R	<i>Conséquence</i>	<i>Cosmos et logos, modèle et moyen d'accès éducatifs se trouvent remis en question</i>	OA.01

Ainsi pour le premier énoncé : **IÉ.01**, le caractère italique signale le *Moyen* (rubrique : Argument) : *l'accomplissement de la parole divine* (rubrique : Énoncés), tandis que le caractère gras signale la **fin** (rubrique : Argument) de l'éducation au Moyen Âge : **La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut** (rubrique : Énoncés). Ce nouvel idéal, tendance modélisante du Moyen Âge : **Tend. 2**, est un fait réel : **R** (rubrique : CRAF), caractères gras et italique car ce fait englobe les deux fonctions associées à l'énoncé : *moyen-fin*. Cette nouvelle orientation correspond à la pensée hautement valorisée à l'époque médiévale, ce qui est signalé par l'abréviation **CJC** (Conception de Juste Cause, rubrique CRAF). Ce **Fait** (rubrique : Argument), historiquement reconnu, ne sera pas sans *conséquences* en regard de l'orientation valorisée à l'époque hellénique : *Cosmos et logos, modèle et moyen d'accès éducatifs se trouvent remis en question* ; le modèle et le moyen d'accès valorisés à l'époque antérieure, la Grèce antique : **Tend 1**. Enfin, lorsque l'énoncé sera associé à une seule fonction, un seul type de caractère sera employé. Ces explicitations seront rappelées, de façon synthétique, au début du chapitre IV : Lecture des tableaux, *liste des abréviations utilisées dans les tableaux thématiques*.

CHAPITRE III

3.1 Les modèles d'analyse rhétorique

Comme nous l'avons déjà indiqué, nous exposerons au chapitre IV, les résultats d'une analyse rhétorique portant sur l'histoire de la pensée éducative, depuis la Grèce antique jusqu'au XX^e siècle. L'analyse s'inspire de deux modèles distincts mais complémentaires, issus « des travaux de l'École de Bruxelles » Le *Traité de l'argumentation*, (Perelman-Tyteca, 1988, 1992), et le modèle *CRAF* (Angenot : 1989 - 1994, 1996, 1998).

Depuis l'année de sa première parution (1958), le *Traité de l'argumentation* est reconnu dans le champ de la philosophie et des sciences humaines comme le premier ouvrage ayant, par l'originalité de ces avancées épistémologiques et par l'étendue de son rayonnement, contribué au XX^e siècle à une réhabilitation magistrale de la rhétorique comme instrument rigoureux d'investigation et de production du discours argumentatif. Du reste, le concepteur de cette œuvre, Charles Perelman, est effectivement reconnu comme une sommité internationale en ces matières pour avoir, notamment, pavé la voie à l'émergence d'un domaine interdisciplinaire de recherches d'une exceptionnelle fécondité. Inspiré directement des travaux de ce qu'il est convenu d'appeler, désormais, l'École de Bruxelles (E. Dupréel, Ch. Perelman, M. Meyer) et dérivé de ce *Traité*, le modèle *CRAF* (Angenot P. : 1998, p. 424) peut être vu comme une transposition opérationnelle de la démarche perelmanienne appliquée au domaine de l'éducation. En effet, ce modèle s'efforce de retraduire en termes pédagogiques quelques-unes des conditions majeures de praticabilité de ce premier grand modèle d'analyse logique des opérations rhétoriques du langage naturel. Rappelons que depuis le début des années 80, dans le contexte d'une

didactique de l'argumentation aux études avancées (UQTR et U. Laval), le modèle *CRAF* a suscité et stimulé chez l'étudiant chercheur l'exploration systématique de son propre discours pédagogique argumentatif (développement du « savoir-dire », Angenot, P. : 1998, p. 422). Ce modèle a été retenu récemment comme instrument d'analyse dans le cadre des travaux interdisciplinaires d'une équipe de recherche FODAR (Angenot : P. : 1996, 1998). Enfin, il faut mettre, notamment, au crédit du rayonnement perelmanien le dernier ouvrage que le regretté philosophe de l'éducation Olivier Reboul a consacré à la rhétorique (1994) et qui épouse dans le détail la structure de l'analyse du maître de Bruxelles. La suite immédiate de notre propos sera donc consacrée à l'explicitation du mode de présentation de cette démarche d'analyse rhétorique ainsi que du bénéfice spécifique que notre mémoire entreprendra d'en tirer sur le plan méthodologique après avoir procédé à un certain nombre d'ajustements techniques et pratiques requis par notre objet de recherche.

3.2 Mode de présentation

Il est à propos, dans ce type de recherche, de livrer, en ses propres termes, les normes et procédures de la méthodologie utilisée. Toutefois, plutôt que d'offrir au lecteur une double interprétation des prescriptions particulières à chacun des modèles, c'est-à-dire sa description propre suivie de leur adaptation à notre objet de recherche, il a semblé préférable de présenter en nos termes la substance des adaptations nécessaires à la réalisation de notre projet et de présenter à leur suite les prescriptions telles qu'on les retrouve chez leurs auteurs respectifs.

Précisons d'entrée de jeu que, sur le plan formel, le volume des citations pourra paraître considérable. Mais ce choix se justifie à la lumière de trois intentions. D'une part, pensant à tout lecteur potentiel et reconnaissant que les prescriptions propres à chacun des modèles

puissent être moins familières voire inconnues à certains, à l'expert oeuvrant dans un champ de connaissance éloigné du nôtre ou encore à l'étudiant fraîchement intéressé par l'analyse rhétorique, nous avons cru pertinent d'offrir, par un recours systématique à la citation, la version originale d'une partie de chacune des prescriptions. Cette modalité, outre la bonification du fonctionnement des modèles d'analyse, procurera au lecteur l'avantage de pouvoir saisir et apprécier immédiatement la nature et le degré d'adaptation à laquelle chacune de ces prescriptions aura été soumise. D'autre part, la juxtaposition des prescriptions devrait permettre une certaine reconstitution du raisonnement ayant conduit à leur adaptation, ce qui contribuera à rendre plus transparents et plus accessibles les résultats de notre analyse : correspondance entre les énoncés et le type d'argument auquel ils ont été associés. Par ailleurs, ce choix est aussi un choix éthique, il traduit l'intention de rendre justice à la verve, à l'intelligence et à la fécondité de ces grands modèles. À ce propos, notons que toute analyse discursive exhaustive ne peut, à elle seule, épuiser l'ensemble des composantes propres aux deux modèles, surtout le modèle perelmanien et ce d'autant que les arguments, compris comme processus de liaisons et de dissociations, ne sont pas étanches¹. Autrement dit, l'association de deux ou de plusieurs arguments

¹ La connexion entre couples n'a, très souvent, pas besoin d'être explicite. Elle s'établira, et se justifiera s'il y a lieu, par les moyens les plus divers : liaison directe fondée sur la structure du réel entre terme I d'un couple et terme I d'un autre, entre terme II d'un couple et terme II d'un autre ; couple considéré comme cas particulier d'un autre ; arguments d'allure quasi logique et notamment affirmation de l'identité de couples ; surtout enfin rapports analogiques entre couples.

À ces connexions que nous qualifions d'horizontales, qui réalisent des chaînes de couples, se superposent des rapports d'autre espèce. En effet, dans l'argumentation, ce que l'on qualifie d'apparence est généralement ce qui, pour quelqu'un d'autre, était le réel, ou était confondu avec le réel, sans quoi on ne lui donnerait pas ce nouveau statut. Suivant l'étendue, la nature et le rôle de l'auditoire qui était censé commettre la confusion, l'argumentation se développera sur des plans différents. Tantôt elle paraît concernée l'objet en cause, tantôt l'idée que certains se faisaient de cet objet, tantôt le statut que certains lui accordaient ou étaient censés lui accorder dans un but argumentatif. Ces différents plans s'enchevêtrent en s'étayant l'un l'autre. » (Perelman-Tyteca, 1988-1992, p. 566)

« Les autres couples établis sur un plan peuvent donc donner naissance à une série de couples établis sur d'autres plans. »
(ib., p. 567)

« La force persuasive de la convergence peut donc être modifiée grâce à une réflexion sur cette convergence même. Il ne s'agit plus ici de l'interaction entre arguments situés sur un même plan, mais entre arguments étroitement dépendants l'un de l'autre, les premiers étant l'objet sur lequel portent les seconds. » (ib., p.627).

différents n'appartenant pas nécessairement au même groupe est un procédé d'usage fréquent dans le discours argumentatif. En terminant, nous précisons que l'adoption de ce mode de présentation pour le développement méthodologique n'exclut pas de façon systématique l'application d'une prescription en sa version originale, le recours à la référence directe non plus que la traduction et l'explicitation de certaines prescriptions en nos propres termes.

3.3 Les modèles d'analyse appliqués à une analyse rhétorique adaptée

L'adaptation des prescriptions est variable selon le type d'arguments et selon la spécificité de l'unité analysée. Aussi, dans un premier temps présenterons-nous soit l'adaptation de la prescription soit la composante d'une prescription ayant nécessité peu ou pas d'adaptation. Dans un deuxième temps, nous exposerons de façon plus explicite encore, par des illustrations puisées à même le produit de notre travail, l'application de ces prescriptions dans une mise en contexte spécifique.

3.4 Le modèle CRAF appliqué à une analyse rhétorique adaptée²

Par comparaison avec le modèle perelmanien, le modèle *CRAF* groupe de façon différente et de façon plus globale les énoncés d'un discours; énoncés qui en fait seront plutôt identifiés par le terme : proposition³. L'application des prescriptions du modèle *CRAF* permet d'identifier les propositions selon quatre fonctions que tout discours argumentatif

² Pour toutes les citations de ce chapitre, les alinéas marquent le passage à un paragraphe dans les ouvrages de références et les paragraphes indiquent un changement de page. Tous les soulignés (italique) sont des auteurs mêmes.

³ « Pour désigner le mode discursif de l'expression, nous préférons au terme "énoncé" celui de "proposition" parce qu'il souligne la dimension "monstrative" de l'énonciation. Car il s'agit bien d'un propos qui donne à voir et à penser parce qu'il rend présent une position (...). » (Angenot : 1989, p. 42)

devrait contenir, soit des énoncés de *Convictions*, de *Réalité*, d'*Action* et de *Fondements*⁴.

La fonction tenue par une proposition dans un discours s'inscrit à l'intérieur de l'un des modèles régulateurs de l'argumentation. Enfin, on identifiera par les termes de *Conception de Juste Cause*, le cœur du propos entendu comme « *une cause conçue comme juste, modélisante et mobilisatrice* » qui, de par son statut même, retentit aussi bien dans l'argumentation en son entier et de façon particulière dans chacune des propositions. Chacune étant d'ailleurs positionnée selon la fonction qu'elle a charge d'assumer dans le discours.⁵ L'application du modèle *CRAF* a donc exigé quelques adaptations.

3.5 Axe central des adaptations

Comme il a été précisé, l'analyse rhétorique s'effectuera sur une saisie des données de l'histoire des idées et des institutions éducatives. Aussi, les énoncés identifiés comme énoncés de convictions, de réalité, d'action et de fondements ou comme la conception de

⁴ « L'ensemble discursif complexe (...) édifié au rythme de l'enchaînement et de l'enchevêtrement de ses « preuves », a donc entrepris, au fur et à mesure de sa progression et en considérant la perspective adoptée par le destinataire du propos, de coordonner quatre types de propositions : celles qui du point de vue du discours, décrivent les ordres et les états de la réalité (R) qu'il est pertinent de prendre en considération ; celles qui expriment les valeurs et les convictions à promouvoir (C) ; celles qui rescrivent les actions à entreprendre (A) pour contribuer à régler, conformément aux valeurs et aux convictions (C), les problèmes identifiés dans les états de faits, les bilans et les diagnostics (R) ; celles enfin, qui circonscrivent le registre des fondements (F) permettant d'établir ou de renforcer, à l'aide d'outils appropriés, la vérité, la pertinence ou la légitimité des propos exprimés dans les trois autres types de propositions. » (Angenot : 1996, p. 113).

⁵ « Nous appelons «discours pédagogique argumentatif» un ensemble complexe de propos réfléchis, traitant de l'éducation...

a) exposés avec compétence pour susciter l'intérêt de partenaires, de collaborateurs ou d'interlocuteurs ciblés ;
 b) attelés à des prémisses introduites au moment opportun et destinées à constituer et à renforcer une base commune d'accords préalables ;
 c) fermement tenus et engagés pour la défense d'une cause conçue comme juste, modélisante et mobilisatrice (émergence et propagation du jeu des préférences ;
 d) spécialement ordonnés à l'articulation d'une position et à l'établissement de son bien-fondé (structuration du jeu des préférences) ;
 e) et communiqués dans l'intention d'accroître l'étendue de sa reconnaissance, d'ouvrir et d'inciter à l'action dans la direction ordonnée à l'intention dominante du propos (Angenot, 1995 : 85-86) » (Angenot, 1998)

« (...) indépendamment de leur ordre ou de leur séquence d'apparition pour scander le cours « naturel » de propos, ces propositions sont susceptibles de faire groupe (ou d'être à coup sûr perçues dans leurs rapprochements), de se rassembler d'après les différents types de fonctions qu'elles [les propositions] sont destinées à remplir dans la mise en forme globale de l'architecture discursive : selon, par exemple, qu'elles s'efforcent d'articuler des jugements de valeur, d'élaborer une vision du réel, ou, ou encore d'établir des prescriptions pour l'action, ou enfin de développer des références de fondement. À ce niveau, la cohésion entre les interactions internes à ces groupements et celles de leur mutuelle animation commande le recours à des modèles régulateurs que le discours a pour charge de constituer et de remanier sans relâche. » (Angenot : 1989, p. 42).

juste cause doivent-ils être interprétés comme des énoncés reflétant les conceptions particulières d'une époque donnée et non pas comme cherchant à élucider les caractéristiques de la représentation ou des croyances particulières de l'historien, en l'occurrence B. Jolibert.

Convictions

Peu importe, pour l'instant que les convictions d'une époque paraissent relever de la simple croyance, de la pure opinion, ou encore de vérités plus ou moins largement reconnues ou partagées. Ce qui importe, c'est de bien faire voir que les énoncés identifiés en tant que convictions, correspondront à des convictions suffisamment marquées, valorisées ou disqualifiées pour être représentatives *de la pensée d'une époque* par rapport à telle ou telle autre conviction. Parallèlement, à la conviction comme telle, l'ordre de pensée auquel appartient telle ou telle autre opinion sera identifié. À ce moment-là, l'identité de cet ordre de pensée pourrait être vu comme l'un des reflets d'un ordre de pensée (philosophique, théologique, scientifique, etc.) dominant ou minoritaire voire disqualifié pour une époque donnée. Ainsi, pour ce qui est de l'idéal d'ordre rationnel, les Anciens tenaient-ils, entre autres convictions, celle-ci :

Conviction « (...) pour participer du logos, il faut aussi participer de la culture grecque. »
(GA. IR.07).

Réalité

On pourrait ici redire exactement ce qui vient d'être dit pour les énoncés de convictions. Toutefois, il convient de préciser que les énoncés identifiés comme énoncés de réalité indiqueront qu'il s'agit là d'une action, d'un fait ou encore d'un événement réel, c'est-à-dire une réalité historiquement reconnue ou à tout le moins admise par les historiens de façon générale. Donc, ici encore, il s'agit de faits, d'événements ou d'actions propres à une

période de l'histoire, représentatifs, à leur façon, de celle-ci. On le voit, il ne s'agit pas d'une vision partitive du réel telle que définie dans le modèle CRAF. Ainsi, il est un fait réel que la raison, à la période médiévale, n'est plus perçue comme étant un privilège accordé à quelques hommes seulement :

Réalité « Le second point distinctif entre l'Antiquité et le Moyen Âge tient à l'extension même de l'usage de la raison, c'est-à-dire à l'universalité de l'espèce humaine. »
(MÂ IR.04).

Action

Les énoncés identifiés comme étant des énoncés d'action indiqueront soit que se trouve contenue dans l'énoncé *l'idée* d'une action à entreprendre, soit que cet énoncé correspond à une action éducative ou d'ordre social réellement entreprise à l'époque. De ce fait, tout énoncé d'action pourrait également être identifié comme un énoncé de réalité puisqu'il s'agit d'un fait avéré, historiquement reconnu. Toutefois, afin de ne pas alourdir les tableaux, nous préférerons, parfois, éviter ce redoublement ; le lecteur étant averti il saura tenir compte de cette précision le moment venu.

Les énoncés d'action traduiront très souvent, de façon implicite ou explicite, une direction ; les énoncés identifiés à ce titre pourront révéler les aspirations d'une époque : ce vers quoi elle tend ou encore ce qu'elle entend valoriser en termes de stratégies et de voie d'accès pour l'actualisation de ces idéaux comme de ces projets. Aussi, pourrons-nous voir, les énoncés d'action comme un lieu de rassemblement, de ralliement où s'élabore et se joue une série d'actions particulière en ses modes et agencement.

Poursuivant avec le même sous-thème, nous comprenons qu'au XVI^e siècle, la raison est l'objet d'une nouvelle représentation et que cette nouvelle conception incite à l'action :

Action « C'est en elle [la raison proprement humaine] qu'il faut trouver le sens de l'existence, non plus dans un cosmos ou un au-delà révélé. »
(XVI^e s. VM. 03).

Fondements

Les énoncés identifiés comme énoncés de fondements référeront justement aux fondements ayant justifié, légitimé et fondé les choix et actions de l'action éducative comme de l'ordre social ou théologique pour une époque donnée. Ici encore on pourrait voir par les énoncés identifiés à ce titre, l'ordre de pensée valorisé ou disqualifié lorsqu'il s'agit pour une époque de fonder et de justifier ses choix et actions. Voici deux énoncés, le premier traduit ce qu'une redéfinition de la raison aura, en partie, induit comme réflexion chez les penseurs de l'éducation au XVIII^e siècle, ce qui est une réalité appartenant à ce siècle. Le deuxième énoncé présente la pensée qui aura, en partie, présidé à l'adoption et à la formulation de l'idéal éducatif de ce même siècle:

Réalité « (...) comme idéal, cette raison, invite à une réflexion éducative qui dépasse le cadre de la société politique du temps. Le citoyen ne se réduit pas au bourgeois. »
(XVIII^e s. IÉ.18).

Fondement « Une telle conception de l'éducation conduit, non à adapter l'enfant au temps présent, mais à un idéal de citoyenneté qui dépasse le cadre étroit de l'actualité et les limites diverses que présentent les sociétés dans leurs particularités. »
(XVIII^e s. IÉ.19).

La Conception de Juste Cause

Comme il a été précisé, les propositions de nature argumentative remplissent des fonctions différentes, et de ce fait, affichent un degré d'intensité variable en termes de force persuasive. Mais, toute proposition, quelle qu'elle soit n'aurait aucune force, ni même

n'engendrerait le moindre effet, s'il ne se trouvait pas dans le discours un axe central autour duquel et par lequel se coordonnent, en un discours cohérent, l'ensemble des propositions formant le corps du propos. Dans le modèle *CRAF*, cette fonction est assurée par ce qu'il est convenu d'appeler *la Conception de Juste Cause*, laquelle, à l'examen, se révèle fonction structurante et régulatrice du propos; elle marque de son sceau et donne consistance aux Termes I et aux Termes II, selon la technique de mise en forme des énoncés dans le modèle perelmanien. Mais encore, l'explicitation de la conception de juste cause de l'orateur correspond à la mise au jour de sa position, comprise comme l'expression de la cause pour laquelle il prétendra effectivement être engagé ou affirmera être prêt à se battre.⁶

À la lumière de ces considérations, on comprendra que l'application de cette prescription fondamentale du modèle *CRAF* à notre travail d'analyse a nécessité des adaptations de quatre ordres, dont voici le développement.

La Conception de Juste Cause appliquée à une analyse rhétorique adaptée

On l'a vu, la conception de juste cause renvoie à la cause dans laquelle un individu s'est engagé profondément. Toutefois, le contexte dans lequel s'inscrit notre analyse ne se prête pas à l'identification d'un individu en tant qu'ardent défenseur d'une cause, non plus

⁶ « (...) il y a place désormais pour l'acquisition, par l'éducateur, l'enseignant, le gestionnaire, d'un *savoir-dire*, c'est-à-dire d'une compétence à débattre des convictions et des options plus ou moins explicitement dans le registre des enjeux institutionnels et des pratiques sociales qui traversent son domaine d'expertise. Mais plus spécifiquement encore, il lui incombe de savoir prendre et tenir position, d'en faire admettre le bien-fondé et de susciter l'adhésion aux principes, aux gestes et aux actions pédagogiques qu'il préconise comme l'expression critique et engagée d'une *juste cause*. » (Angenot : 1998, p.422)

« La nature discursive des enjeux de méthode apparaît (...) sous ce double rapport : d'abord les opérations cognitives sont pour une part solidaires des règles de constitution des savoirs (modèles de rigueur) qui commandent l'exclusion ou l'inclusion de certains types de propositions (jugements de valeur, références de fondement, etc.) selon qu'elles sont respectivement, jugées dangereuses ou fécondes. Ensuite, lorsqu'ils sont élaborés dans un état d'achèvement relativement provisoire, ces savoirs doivent être communiqués sous une forme recevable (déplacement du registre de la « vérité » vers celui de « l'adhésion ») aux yeux des autorités qui incarnent l'un ou l'autre des nombreux versants de la « communauté des chercheurs ». (Angenot : 1989, p. 44).

d'ailleurs qu'à l'identification d'une cause particulière telle que nous venons de la décrire ; pour cela, il aurait fallu en référer directement aux documents historiques. Ceci introduit donc une prise de distance par rapport à la *Conception de Juste Cause* telle qu'elle se trouve prescrite dans le modèle *CRAF*.

Tout d'abord, il ne s'agira pas pour nous de débattre du bien-fondé ou non d'une cause, non plus d'ailleurs que de révéler ou même d'identifier quelque énoncé pouvant être perçu comme étant *la* juste cause défendue par un seul individu. Il s'agira plutôt *d'identifier la position valorisée par une époque* parmi un ensemble de tendances et de modèles coexistant dans un même espace-temps. On établira ici un parallèle permettant de mieux saisir encore les adaptations touchant directement la conception de juste cause. Dans le discours argumentatif on dira d'elle qu'elle structure, règle et marque de son sceau l'ensemble des propositions participant de l'argumentation. De notre point de vue, on dira que la conception de juste cause, par la cohérence axiologique qu'elle induit dans l'ensemble des domaines où s'exerce son influence, imprime une marque distincte dans toutes les sphères d'activités auxquelles elle est liée. Ces dernières constituant alors autant de lieux où il sera toujours possible d'identifier la coexistence d'au moins deux ordres de valeurs, l'un correspondant toujours à la position valorisée, l'autre à ce qui est disqualifié. En somme, les énoncés identifiés par la fonction de conception de juste cause, dans notre analyse, permettront la saisie de la pensée dominante d'une époque, et mettront en évidence la cohérence interne entre cette pensée, cette position valorisée, et les choix et les actions préconisés afin que ce soit cet ordre de pensée là, plutôt que tel autre qui soit propagé - partagé par la communauté ; que ce soit cet ordre de valeurs là, plutôt que cet autre qui soit actualisé dans les choix et les actions.

Reprenant le propos même de l'auteur⁷, l'adaptation de la conception de juste cause sera encore plus perceptible par la substitution de quelques termes. Pour bien marquer les substitutions, nous les avons soulignées (italique et caractère gras), les soulignés (italique seulement) sont de l'auteur.

(...) Logés au cœur du **débat**, (...), **les choix et les stratégies privilégiés** [**ordre de pensée, modèle de contenu, pédagogie, etc.**], liés **aux conceptions et aux convictions dominantes d'une époque** [CJC] rappellent tout d'abord que, dans le projet d'innovation pédagogique **de cette époque**, les conceptions, les convictions, les références et les intérêts centraux à soutenir **dans le modèle privilégié par celle-ci** sont animés par un idéal concret **d'équilibre et cohérence internes entre toutes les sphères d'activités concernées par le modèle dominant** et requièrent, à ce titre, une élaboration conceptuelle et référentielle spécifique. Ensuite, **ils** soulignent que **ce modèle - nouvel idéal** à servir et à défendre constitue le « noyau dur des valeurs de positionnement (Termes I, **modèles, fondements, références, conceptions, etc. disqualifiés par rapport au modèle privilégié**; Termes II : aspects privilégiés **du modèle dominant**) dont il propage l'opposition dissociative cardinale dans l'ensemble **des sphères d'activités de l'action éducative**, assurant ainsi, dans un même mouvement, la **structuration** conceptuelle, la **cohérence axiologique** et la figure d'**identité** du propos (principe de la **signature conceptuelle dominante d'une époque**).

La deuxième précision concerne l'expression : conception de juste cause utilisée aussi bien pour identifier la pensée dominante de l'époque hellénique, du Moyen Âge ou plus près de nous, du XVIIIe siècle. Loin de nous l'intention d'user du plus commun anachronisme comme le définit notamment le petit Larousse : « celui d'attribuer aux siècles passés la psychologie [ou la philosophie] de notre temps » (p. 45). Toutefois, soulignons que, tout comme en de nombreux domaines, afin de favoriser la compréhension de l'interlocuteur, il est courant d'employer la terminologie contemporaine pour expliquer, relater ou exposer un fait, un événement ou une action, depuis un bon moment, révolus. Aussi, soulignons-nous, qu'il n'est pas dans notre intention de prêter, rétrospectivement, aux époques antérieures une prescription contemporaine qui ne peut, ni ne doit, en aucun cas, être identifiée ni

⁷ « Logées au cœur du schéma [argumentatif], (...), les propositions cernant la conception de juste cause (CJC) rappellent tout d'abord que, dans le projet d'innovation pédagogique, les objets et les intérêts à soutenir par le discours sont animés par un idéal concret de justice sociale et requièrent, à ce titre, une élaboration conceptuelle et référentielle spécifique. Ensuite, elles soulignent que cette cause à servir et à défendre constitue le « noyau dur » des valeurs de positionnement (Termes I, aspects disqualifiés par le projet; Termes II : aspects privilégiés) dont il propage l'opposition dissociative cardinale dans l'ensemble des propositions du discours (C,R,A,F), assurant ainsi, dans un même mouvement, la **structuration** conceptuelle, la **cohérence axiologique** et la figure d'**identité** du propos (principe de la **signature discursive**). » (Angenot : 1996, p.114).

même être le moins perçue comme l'une des conceptions rationnelles appartenant à l'une ou l'autre des époques concernées par cette précision : de la Grèce antique jusqu'au XIX^e siècle.

La conception de juste cause, limite des secteurs concernés par cette prescription

À la suite de toutes ces considérations, ajoutons que l'application de la conception de la juste cause, telle qu'elle aura été recadrée et réinterprétée pour les besoins de notre analyse, se limitera, presque toujours, aux secteurs dont le contenu permettra de cerner plus spécifiquement la position/tendance valorisée par une époque, c'est-à-dire les secteurs traduisant les idéaux se rapportant à l'humain, à l'éducation, à l'ordre rationnel et à l'ordre moral. Toutefois, parce qu'il se trouve des époques où certains énoncés associés à d'autres secteurs traduisent de façon marquée la conception de juste cause, il pourra se présenter, par endroits, un énoncé appartenant au modèle de contenu, par exemple, identifié par l'abréviation **CJC** : la conception de juste cause.

Voici un énoncé illustrant l'application de la conception de juste cause à notre analyse. Ces propositions relevées depuis la Grèce antique sont associées à l'idéal d'ordre rationnel. Elles traduisent l'une des conceptions dominantes, si ce n'est la conception dominante de l'époque, laquelle pourrait, à ce titre, être perçue comme le « noyau dur » de toute autre conception élaborée à sa suite :

Conception de Juste Cause :

« Elle [la raison] est calcul, déduction, langage, faculté régulatrice des conduites. Elle est la « mesure » qui impose une harmonie entre des éléments divers ou contraires, quel que soit le domaine où ces éléments se trouvent. » (GA. IR.02).

Le modèle CRAF, une prescription équivoque pour l'analyse rhétorique adaptée

En dernière analyse, il nous faut mentionner que la dimension du modèle *CRAF* cadrant particulièrement les interactions des phases constitutives de l'argumentation n'a pu être intégrée à notre travail d'analyse. Selon nous, l'examen de cette prescription laisse voir clairement qu'elle ne peut être appliquée ni même être recomposée pour une analyse rhétorique adaptée.

Ces dispositifs⁸, présentés comme l'une des dimensions de l'activité logico-langagière dans le modèle *CRAF*, prennent figure de critères auxquels il est possible de soumettre tout propos argumenté, ce qui, au terme de l'examen permet de l'interroger et de le tester du point de vue de sa crédibilité, de sa recevabilité, de sa cohérence, de sa rigueur, de la teneur et de la qualité de ses fondements. En ce sens, disons que cette dimension du modèle *CRAF*, s'est avérée un outil fort appréciable et fort apprécié, à l'heure du choix de l'ouvrage dont le contenu et la qualité devaient répondre aux besoins et aux exigences de notre travail d'analyse.

⁸ « En résumé : des propos délibérés, traitant d'éducation, exposés avec compétence pour susciter l'intérêt d'interlocuteurs ciblés [dispositif d'accréditation], attelés aux prémisses destinées à constituer et à renforcer une base commune d'accords préalables [dispositif de régulation d'interface], fermement tenus et engagés pour la défense d'une cause conçue comme juste, modélisante et mobilisatrice [propagation du jeu des préférences, dispositif axio-juridique], spécialement ordonnés à l'articulation d'une position et à l'établissement de son bien-fondé [dispositif épistémique], et communiqués dans l'intention d'assurer sa recevabilité, d'accroître l'étendue de sa reconnaissance et d'inciter à l'action [dispositif pragmatique]. » (Angenot : 1994, p. 2).

3.6 Traité de l'argumentation, application à une analyse rhétorique adaptée

Les catégories et le type d'arguments correspondent à la fonction d'une proposition ou d'un énoncé dans le discours. L'identification de ces fonctions peut être vue comme la mise en route de l'analyse discursive. Il s'agira par la suite, par le groupement des propositions remplissant relativement la même fonction (la force de l'argument fournissant alors le degré d'intensité de telle proposition par rapport à telle autre), de rendre visible, par la mise au jour de l'architecture de cet ensemble complexe, le jeu des procédés et des techniques utilisés par l'orateur ou l'auteur pour l'élaboration du discours analysé. Notons que chaque discours pouvant être dit unique, la généralisation (au sens strict) des résultats d'une analyse discursive à d'autres discours tenus par le même auteur ou à des discours présentant quelque similitude avec celui analysé, est exclue. Cela n'interdit pas pour autant une exportabilité relative des instruments, des configurations discursives et des questionnements.

Tout discours, disions-nous, est construit en fonction d'une intention. Ajoutons ici que l'intention de rallier à sa cause le plus grand nombre, diffère en degrés d'intensité selon le type d'écrit. La narration, le roman, l'éditorial, etc., diffèrent de l'argumentation, au sens où dans ces textes, bien que discutant à propos de telle ou de telle partition du réel, l'auteur n'oppose pas nécessairement au thème de son propos telle ou telle autre partition du réel, *dans le but* de rallier à sa propre vision le plus grand nombre. Et, c'est bien là, l'une des distinctions fondamentales de l'argumentation proprement dite par rapport à des écrits ou des discours qui, bien que comportant une intention, ne visent pas nécessairement à convaincre l'interlocuteur du bien-fondé et de la justesse de la position tenue et affirmée par l'auteur.

3.7 Le couple cardinal, le pivot de l'argumentation

L'axe central de l'argumentation nommé la conception de juste cause dans le modèle *CRAF*, identifié par un couple cardinal, traduit, dans un discours particulier, l'opération perelmanienne de mise en couple de notions opposées *sous la forme* d'un binôme ayant pour prototype la dissociation : apparence/réalité. La technique requise pour la mise en évidence du couple cardinal sera d'indiquer par le Terme I ce qui est disqualifié et par le Terme II ce qui est valorisé⁹. Or, sauf pour un moment précis de l'histoire de l'éducation, nous n'avons pas procédé à la mise en couple des énoncés¹⁰. D'une part, la structure des tableaux définie suivant les besoins et les exigences de notre travail d'analyse se prêtait fort mal à la mise en couple des énoncés. D'autre part, il a semblé pertinent d'exploiter davantage les fonctions argumentatives étroitement liées au couple cardinal, telles la dissociation des notions et la rupture de liaison.

Cela dit, il a tout de même été possible d'identifier la pensée ou les convictions dominantes d'une époque donnée par l'identification de la conception de juste cause, et d'indiquer par le recours à différents arguments les termes valorisés et disqualifiés par cette même époque.

* Les prochaines citations pour ce chapitre proviendront toutes du *Traité de l'argumentation*, aussi n'indiquerons-nous, dorénavant, que le numéro de page correspondant à chacune d'elles.

⁹ (...) le Terme II fournit un critère, une norme permettant de distinguer ce qui est valable de ce qui ne l'est pas parmi les aspects du Terme I ; il n'est pas simplement un donné mais une *construction* qui détermine, lors de la dissociation du Terme I, une règle qui permet d'en hiérarchiser les multiples aspects en qualifiant d'illusoire, d'erronés, d'apparents, dans le sens disqualifiant de ce mot, ceux qui ne sont pas conformes à cette règle que fournit le réel. Par rapport au Terme I, *le terme II sera à la fois normatif et explicatif*. Lors de la dissociation, il permettra de valoriser ou de disqualifier tels aspects sous lesquels se présente le Terme I.

Ce point nous paraît essentiel, à cause de son importance dans l'argumentation : alors que le statut primitif de ce qui s'offre comme objet de départ de la dissociation est indécis et indéterminé, la dissociation en Termes I et II, valorisera les aspects conformes au Terme II, et dévalorisera les aspects qui s'y opposent : le Terme I (...) » (p. 557, 558)

¹⁰ « Pour la commodité de notre analyse, et nous permettre d'en généraliser la portée, nous dirons que dans le couple « apparence-réalité », « apparence » constitue le terme I et « réalité », le terme II. Dorénavant, et pour bien montrer que ces termes sont corrélatifs, nous désignerons un couple issu d'une dissociation de la manière suivante :

<u>apparence</u> réalité	ou, en général	<u>terme I</u> terme II » (p. 557).
-----------------------------	----------------	---

Nous verrons, ultérieurement, de façon plus explicite, quels sont ces arguments, pour l'instant nous rendons compte de l'application qui a été faite de la dissociation des notions et de la rupture de liaison.

3.8 La rupture de liaison et la dissociation des notions¹¹

Bien que ces deux techniques semblent, *a priori*, similaires, elles se distinguent profondément. La rupture de liaison dans un domaine d'idées ou d'actions implique une scission entre deux ordres de réalité ou deux entités distinctes dont le rapprochement cesse d'être valorisé. Rompre un lien c'est donc provoquer l'éloignement ce que l'on avait précédemment cherché à associer. Par contre la dissociation des notions consiste à faire surgir et à dégager, à l'intérieur d'une entité conceptuelle globale, des interprétations particulières dont la reconnaissance et l'adoption auront pour effet attendu de faire éclater l'unité de sens préalablement admise (ng. : la démocratie) en provoquant le remaniement des notions dans le discours ou encore l'apparition de nouvelles notions adversatives (ng. : la démocratie quantitative vs qualitative) jugées plus aptes à exprimer la

¹¹ « La technique de rupture de liaison consiste (...) à affirmer que sont indûment associés des éléments qui devraient rester séparés et indépendants. Par contre, la dissociation présuppose l'unité primitive des éléments confondus au sein d'une même conception, désignés par une même notion. La dissociation des notions détermine un remaniement plus ou moins profond des données conceptuelles qui servent de fondements à l'argumentation : il ne s'agit plus, dans ce cas, de rompre les fils qui rattachent des éléments isolés, mais de modifier la structure même de ceux-ci. (pp. 550-51)

Au premier abord la différence entre rupture de liaison et dissociation des notions est profonde, et immédiatement discernable, mais en réalité, cette distinction, comme les autres oppositions dites de nature, peut être elle-même fort controversée. Selon que les liaisons entre éléments seront considérées comme « naturelles » ou comme « artificielles », comme « essentielles » ou « accidentelles », l'un verra une dissociation en ce qui, pour un autre, n'est que rupture de liaison. (p. 551)

C'est donc, en fin de compte, la situation argumentative dans son ensemble, et surtout les notions sur lesquelles l'argumentation prend appui, les remaniements auxquels elle conduit, les techniques qui permettent de les opérer, qui nous indiqueront la présence d'une dissociation des notions et non d'un simple refus de liaison.

La dissociation des notions correspond, sur ce plan pratique, à un compromis, mais elle conduit, sur le plan théorique, à une solution qui vaudra également dans l'avenir parce que, en restructurant notre conception du réel, elle empêche la réapparition de la même incompatibilité. (p. 552)

(...) toute philosophie nouvelle suppose l'élaboration d'un appareil conceptuel, dont une partie au moins, celle qui est fondamentalement originale, résulte d'une dissociation des notions permettant de résoudre les problèmes que le philosophe s'est posés. » (p. 554).

position valorisée et disqualifiée et plus susceptibles de démarquer et de faire progresser la réflexion dans la direction souhaitée.

3.9 La dissociation des notions appliquée à une analyse rhétorique adaptée

Notre analyse montrera la fréquence élevée du recours à la dissociation des notions (ce qui ne surprendra pas l'historien des idées en éducation) puisque cette technique permet de construire et de fixer des antagonismes conceptuels autour d'une position traduite par le couple cardinal. Aussi, pouvons-nous comprendre que les énoncés élaborés sur la base d'une dissociation des notions reflètent les conceptions d'une époque par rapport à une vision globale ; ces conceptions se singularisent de façon cohérente et toujours plus systématique par rapport à la pensée dominante, selon le secteur à l'intérieur duquel elles se développent pour aboutir à former ainsi un ensemble relativement unique : un reflet singulier d'une période historique particulière. La dissociation des notions est présente dans tous les secteurs de la réflexion et de l'action éducatives puisque pour assurer une certaine cohérence et une certaine stabilité au discours, elle entreprend de réarticuler tantôt les convictions tantôt les actions préconisées tantôt un ordre spécifique de réalité ou encore les fondements assurant ainsi la sauvegarde de ce que ce discours tient pour souhaitable et de ce qu'il estime défavorable pour l'actualisation des idéaux et des pratiques éducatives. C'est pourquoi, il a semblé préférable de préciser, lorsque cela n'apparaissait pas clairement pour un secteur donné, l'élément directement visé par la dissociation des notions. Enfin, nous avons estimé utile de préciser le type particulier de la dissociation par le recours aux arguments *de différence de degré et d'ordre* qui seront examinés plus loin : dans le cadre des arguments basés sur la structure du réel.

L'énoncé suivant a été identifié comme traduisant une dissociation des notions opérée en concordance avec une redéfinition de l'idéal humain au XVI^e siècle :

Dissociation des notions, différence d'ordre et de degré

« Contre un mysticisme du divin et du transcendant qui caractérise la fin du Moyen Âge, [les humanistes] invitent à un retour vers la nature, vers les problèmes qui touchent l'homme ici-bas, durant sa vie terrestre. » (XVI^e s. IH.12).

3.10 La rupture de liaison appliquée à une analyse rhétorique adaptée

Appliquée à notre analyse, la rupture de liaison indiquera soit une rupture opérée sur un ordre de pensée ou sur un type de liaisons sous-jacentes à un ordre de pensée précis ou encore un type de liaison existant entre deux ou plusieurs ordres de pensée. En fait, à la lumière de notre analyse, il semble bien que la rupture de liaison soit beaucoup moins fréquente que la dissociation des notions. Voici un énoncé traduisant une rupture de liaison, présenté selon la mise en forme perelmanienne :

Rupture de liaison

Terme I	« (...) l'illusion, ... l'opinion. »(GA. IR.03)
Terme II	« La raison est [la] pensée correcte (...).
CJC	Elle est calcul, déduction, langage, faculté régulatrice des conduites. Elle est la « mesure » qui impose une harmonie entre des éléments divers ou contraires, quel que soit le domaine où ces éléments se trouvent. » (GA. IR.02).

L'énoncé, plus bas, est présenté selon le mode adopté pour l'analyse rhétorique adaptée. Le type de caractère établit la correspondance entre la fonction et l'unité analysée. L'énoncé suivant traduit une rupture de liaison par rapport à l'ordre de pensée valorisé dans la conception de l'univers à la période hellénique (le patrimoine):

Rupture de liaison : *différence d'ordre* (le patrimoine)

C'est par rapport à « l'au-delà », que toute la réalité humaine trouve son sens et c'est par rapport à cette transcendance que sont justifiés à la fois les objectifs et méthodes permettant d'accéder au savoir ainsi que ce savoir lui-même.(MÂ. VM. 04).

3.11 Les couples philosophiques

Comme il a été précisé, le couple cardinal constitue l'axe central de l'argumentation. Toutefois, malgré sa grande influence dans l'élaboration du discours, l'idée maîtresse du discours doit pouvoir s'appuyer (sur) et être appuyé par un ensemble d'arguments donnant cohésion et force persuasive à l'argumentation. Selon le modèle perelmanien, la mise en forme de ces arguments, désignés par les termes : couple philosophique¹², est identique à celle utilisée pour le couple cardinal, avec cette distinction, qu'il ne s'agira pas, à ce moment-là, de marquer en terme de préférence ou de distance (bien qu'ils traduisent et visent tous à favoriser ou à renforcer l'adhésion de l'auditoire) une conception donnée, mais de présenter sous la forme de couple philosophique :

un	<u>fait</u>	un	<u>moyen</u>	
et sa	conséquence	et la	fin	qu'ils desservent, etc. .

Comme nous l'avons signalé à propos du couple cardinal, la mise en forme des énoncés selon la technique proposée dans le modèle perelmanien se prêtait mal à la forme adoptée pour l'exposition de notre analyse. La variation des caractères établira donc la correspondance entre l'unité analysée et sa fonction ainsi que sa typologie.

¹² « Toute pensée systématisée s'efforce de mettre en rapport les uns avec les autres des éléments qui, dans une pensée non élaborée, constituent autant de couples isolés. Cette mise en rapport des couples est utile pour éviter des prises de position qui aboutissent à qualifier les mêmes phénomènes à l'aide de couples incompatibles. Elle est indispensable quand, au lieu de se contenter de reprendre des dissociations admises dans un milieu culturel, le penseur original crée de nouvelles dissociations ou se refuse à admettre certaines dissociations de ses prédécesseurs. Suite à ce bouleversement et pour montrer les conséquences de celui-ci en ce qui concerne les autres couples, le philosophe établira un système qui aboutira essentiellement à la mise en rapport les uns avec les autres de couples philosophiques. » (p. 562).

3.12 Les arguments quasi logiques¹³

Les arguments de ce type impliquent l'idée d'une relation quantitative entre les idées/liaisons sous-jacentes au discours sans toutefois être mesurables selon la perspective mathématique du terme. Les arguments de ce groupe sont : *identité et définition, la règle de justice, les arguments de réciprocité, les arguments de transitivité, l'inclusion de la partie dans le tout, la division du tout en ses parties, les arguments de comparaison, l'argumentation par le sacrifice et probabilités*. Nous examinerons successivement chacun de ces arguments. Signalons ici que, les prescriptions qui suivent ayant toutes requis une quelconque forme d'adaptation, la mention : *application à l'analyse rhétorique adaptée* ne figurera plus au côté des sous-titres.

*Identité et définition*¹⁴

Appliqué à notre analyse, l'emploi de la définition apparut, par endroits, complexe. Il semblait difficile, en se limitant à la seule mention d'une définition de rendre compte des subtilités contenues dans les énoncés. D'une part, afin de bien faire voir ces subtilités, il aurait fallu préciser le terme spécifiquement touché par la définition, ce qui s'avérait ambigu, compte tenu du mode de présentation privilégié. De surcroît, si nous avons emprunté cette voie, il semblait bien qu'il aurait également fallu accorder une place importante à une

¹³ « Ce qui caractérise l'argument quasi logique, c'est (...) son caractère non-formel, et l'effort de pensée que nécessite sa réduction au formel. (...) car seul un effort de réduction ou de précision, de nature non-formelle, permet de donner à ces arguments une apparence démonstrative ; c'est la raison pour laquelle nous les qualifions de quasi logiques. » (p. 259)

¹⁴ « Nous distinguerons, parmi les procédés d'identification, ceux qui visent à une identité complète et d'autres qui ne prétendent qu'à une identité partielle des éléments confrontés. Le procédé le plus caractéristique d'identification complète consiste dans l'usage des définitions.

1) Les définitions normatives, qui indiquent la façon dont on veut qu'un mot soit utilisé. Cette norme peut résulter d'un engagement individuel, d'un ordre destiné à d'autres, d'une règle dont on croit qu'elle devrait être suivie par tout le monde.
 2) Les définitions descriptives qui indiquent quel est le sens accordé à un mot dans un certain milieu à un certain moment;
 3) Les définitions de condensation qui indiquent des éléments essentiels de la définition descriptive ;
 4) Les définitions complexes qui combinent de façon variée, des éléments des trois espèces précédentes. » (p. 283).

explicitation en ce que l'énoncé comportait en terme de bouleversement, de changement l'ordre ou de degré ou encore d'innovation, et ce aussi bien par rapport à l'idée disqualifiée qu'à l'idée valorisée. En définitive, cela revenait à redéfinir chacun des énoncés identifiés par la définition. Aussi, dans ces conditions, seuls les énoncés ne présentant qu'un faible degré d'ambiguïté seront identifiés par la définition. Par ailleurs, on notera qu'il sera possible d'identifier les énoncés comportant un indice de définition par le biais d'autres arguments tels : *l'acte et l'essence, la personne et ses actes ainsi que l'interaction de l'acte et de la personne*. Ces arguments seront examinés ultérieurement. Pour l'instant nous nous attarderons à l'application de la définition.

La définition normative

Nous identifierons par la définition normative les énoncés comportant un ou plusieurs termes rendant compte d'une conception développée, promue et actualisée *réellement* par une époque donnée. Ce qui correspond en fait à l'idée générale à laquelle renvoie le terme *normatif*. Voici deux énoncés pour illustrer l'application de cette définition à notre analyse, le premier présente une *définition normative* s'adressant à la conception de l'être humain chez les Anciens :

Définition normative

« Trois sources, trois moteurs, trois âmes :
âme végétative : désir physique/physiologique (le ventre) ;
âme irascible : passion, sentiments (le cœur) ;
âme rationnelle : source de la pensée, délibération (la raison). »
 (GA. VH.01).

Le deuxième énoncé concerne la conception de l'état de santé prédominant à la même époque :

Définition normative

« L'état de santé se définit par l'équilibre des humeurs qui composent l'organisme. » (GA. VH.06).

La définition descriptive

Selon nous la définition descriptive réfère à la dimension sémantique d'un discours : c'est une dénotation et à ce titre elle joue le rôle de balise, de repère stabilisateur dans le champ discursif. En ce sens, elle devrait contribuer à fixer l'intention dominante et sous-jacente au discours argumentatif comme tel. Pour notre part, les énoncés identifiés comme une définition descriptive viseront moins à rendre visible la structure du champ sémantique du discours, qu'à indiquer que l'on se trouve en présence d'une description propre, particulière à l'époque concernée. L'objet de cette définition descriptive pourra être une personne, une conception rationnelle, une conviction, une stratégie pédagogique, etc., historiquement reconnue comme appartenant à l'époque concernée. Bref, la définition descriptive s'appliquera à tous les domaines, et sauf « citations » telles que rendues par l'historien Bernard Jolibert, il conviendra de conserver à l'esprit que la description s'adresse à l'objet et non, comme c'est le cas dans le discours argumentatif, au champ sémantique ou à l'intention sous-jacente du propos argumenté. Dans les énoncés suivants, nous sommes en présence d'une *définition descriptive* de la raison, à la période hellénique :

Définition descriptive

« Dans la réflexion éducative elle [la raison] est principe qui impose l'équilibre au composé de tendances que nous sommes. La tempérance est son œuvre, et c'est elle qui réalise l'harmonie, cet équilibre de soi à soi, de soi aux autres, de soi au monde et à l'univers qui définit le modèle adulte par excellence. » (GA. IM.06).

La définition condensée et la définition complexe

Nous n'identifierons aucun énoncé par le recours de la définition condensée et de la définition complexe ; d'une part, nous nous retrouverions face aux difficultés mentionnées plus-haut : l'ambiguïté par rapport au(x) terme(s) défini(s) ; d'autre part, il nous semble que ces deux types de définitions se prêtent davantage à l'analyse rhétorique telle quelle.

*La règle de justice*¹⁵

L'argument de la règle de justice sera appliqué lorsque l'énoncé comportera l'idée d'une solution, d'une règle de conduite, d'une idéologie, d'une conception ou encore d'une action s'intéressant à la divulgation ou à la promotion de cette règle de conduite, de cette idéologie ou conception ou de cette action à un groupe désigné et singularisé, notamment, par la reconnaissance d'une caractéristique non seulement commune mais également spécifique aux membres appartenant au groupe ciblé. En ce sens, nous rejoindrons directement l'une des prescriptions du modèle perelmanien : « *La règle de justice exige l'application d'un traitement identique à des êtres ou à des situations que l'on intègre à une même catégorie.* » (p. 294).

Ainsi, à l'époque romaine, versant pédagogie, tout être humain se voit-il intégré à la communauté en tant qu'être rationnel :

La règle de justice

« Après son effondrement militaire, économique, politique en occident, son prestige continuera de reposer sur sa conception de la culture comme *ce qui vaut pour tout homme et permet à chacun de développer sa véritable essence rationnelle.* »

(RA. PÉD.05).

¹⁵ « Pour que la règle de justice constitue le fondement d'une démonstration rigoureuse, les objets auxquels elle s'applique auraient du être identiques, c'est-à-dire complètement interchangeable. Mais en fait, ce n'est jamais le cas. Ces objets diffèrent toujours par quelque aspect, et le grand problème, celui qui suscite la plupart des controverses, est de décider si les différences constatées sont ou ne sont pas négligeables ou, en d'autres termes, si les objets ne diffèrent pas par les caractères que l'on considère comme essentiels, c'est-à-dire les seuls dont il faille tenir compte dans l'administration de la justice.

(...) la règle de justice demande que le comportement des uns et des autres, comme partie dans une convention, ne soit pas différent (p. 295)

L'appel à cette règle présente un aspect de rationalité indéniable. Quand on fait état de la cohérence d'une conduite, on fera presque toujours allusion au respect de la règle de justice. Celle-ci suppose l'identification partielle des êtres, par leur insertion dans une catégorie, et l'application du traitement prévu pour les membres de cette catégorie. » (p. 296).

Les arguments de réciprocité¹⁶

De l'argument de réciprocité, retenons particulièrement l'application d'un même traitement à deux situations assurant l'établissement d'une relation d'égalité entre deux groupes, entre un être et un groupe ou entre deux êtres auparavant considérés distincts l'un de l'autre, mais se trouvant dorénavant unis par une relation de réciprocité établie le plus souvent à l'aide d'une caractéristique méliorative ou dépréciative. Ainsi, cet énoncé de la période médiévale, secteur de l'idéal d'ordre rationnel, sera associé à l'argument de réciprocité parce qu'il rend compte d'une caractéristique spécifiquement humaine dorénavant valable pour tous.

Argument de réciprocité

« La raison touche tous les hommes quelle que soit la langue qu'ils parlent. » (MÂ. IR.04.4).

L'argument de réciprocité pourra aussi traduire une relation d'équité entre différentes dimensions participant d'un tout tel dans l'énoncé suivant :

Argument de réciprocité

« Développement du corps au même titre que l'âme, épanouissement social au même titre qu'individuel, apprentissage esthétique et artistique en même temps que moral ». (XVIe s. IH. 13.1).

¹⁶ « Les arguments de réciprocité visent à appliquer le même traitement à deux situations qui sont le pendant l'une de l'autre. L'identification des situations, nécessaire pour que soit applicable la règle de justice, est ici indirecte, en ce sens qu'elle requiert l'intervention de la notion de symétrie. Les arguments de réciprocité réalisent l'assimilation de situations en considérant que certaines relations sont symétriques.

La symétrie est supposée le plus souvent par la qualification même des situations (p. 297)

Certaines règles morales s'établissent en fonction de la symétrie : <<Ils exigeaient d'eux-mêmes pour leurs inférieurs les mêmes sentiments qu'ils demandaient à leurs supérieurs>> [(Isocrate, Discours, t.II : Panégyrique d'Athènes, § 81] (p. 300)

Parfois l'identification de situations résulte de ce que deux actes, tout en étant distincts, ont concouru à un même effet. Deux conduites complémentaires, dans ce sens qu'elles constituent toutes les deux une condition nécessaire à la réalisation d'un effet déterminé, peuvent donner lieu à l'utilisation de l'argument de symétrie. » (p. 301).

L'argument de réciprocité pourra aussi traduire l'idée d'une égalité possible entre deux ordres de grandeur inégale, la relation d'égalité étant basée ici sur la reconnaissance d'une caractéristique commune appartenant à deux êtres pourtant considérés comme étant de valeur inégale :

Argument de réciprocité

« Les lois [de la nature] sont l'œuvre du Créateur, comme la nature elle-même, y compris l'homme dont la raison n'est autre que celle même de Dieu qui commande à toutes choses.»

(XVI^e s. VM.04).

Les arguments de transitivité¹⁷

Les énoncés identifiés comme un argument de transitivité induiront l'idée de relations d'ordre : d'égalité, de supériorité ou d'inclusion, comme le définit Perelman-Tyteca. Toutefois, avant de poursuivre, il convient de préciser que ces arguments, comme bien d'autres d'ailleurs, seront très souvent introduits par l'un des prédicats : *évoquant* ou *impliquant*.

Le prédicat impliquant

Ce prédicat précisera que deux concepts, deux conceptions ou deux notions sont liés par une relation impliquant un mouvement ascendant ou descendant. En ce sens le terme

¹⁷ « La transitivité est une propriété formelle de certaines relations qui permet de passer de l'affirmation que la même relation existe entre les termes a et b, et entre les termes b et c, à la conclusion qu'elle existe entre les termes a et c : les relations d'égalité, de supériorité, d'inclusion, d'ascendance, sont des relations transitives. (p. 305)

Ces raisonnements sont appliqués à toutes solidarités et antagonismes et pas seulement aux relations entre personnes et groupes : les rapports entre valeurs sont souvent présentés comme engendrant de nouvelles relations entre valeurs, sans que l'on ait recours à une autre justification que la transitivité, combinée, s'il le faut avec la symétrie. L'usage de relations transitives est précieux dans les cas où il s'agit d'ordonner des êtres, des événements, dont la confrontation directe ne peut avoir lieu. Sur le modèle de certaines relations transitives comme plus grand que, plus lourd que, plus étendu que, on établit entre certains êtres dont les caractères ne peuvent être connus qu'à travers leurs manifestations, des relations que l'on considère comme transitives. (p. 308)

L'une enfin des relations transitives les plus importantes est la relation d'implication. » (p. 309).

impliquant, impliquera, effectivement, la nécessité réelle pour une époque donnée, d'établir une hiérarchie entre les concepts contenus dans les énoncés associés à un argument de transitivité. Ainsi dans les énoncés qui suivent, la transitivité semble effectivement au cœur d'un mouvement qui doit *nécessairement* s'exercer pour que s'actualise la tempérance selon une direction déterminée.

L'acte et l'essence, impliquant l'argument de transitivité

« Dans la réflexion éducative elle [la raison] est principe qui impose l'équilibre au composé de tendances que nous sommes. *La tempérance* est son œuvre, et c'est elle qui *réalise l'harmonie, cet équilibre de soi à soi, de soi aux autres, de soi au monde et à l'univers qui définit le modèle adulte par excellence* ». (GA. IM.06).

Pour ce qui est des autres arguments précédés du prédicat *impliquant*, ils préciseront que les notions ou concepts qui leur sont associés, sont étroitement liés ou même essentiels à la réalisation ou à la concrétisation d'un idéal, d'un projet, etc.. Nous présenterons une illustration de ce cas lorsque nous traiterons de l'argument de la division du tout en ses parties.

Le prédicat évoquant

Lorsqu'il précédera un argument de transitivité, le prédicat *évoquant* indiquera que l'énoncé contient *l'idée* d'une relation transitive. C'est-à-dire que, bien que l'on se doute de l'existence d'une relation transitive, on ne pourra statuer formellement à ce propos depuis l'énoncé concerné. Dans l'énoncé suivant, nous avons identifié une relation de transitivité entre deux notions.

Double hiérarchie de succession (...) évoquant la transitivité

« *La précision du vocabulaire conduit à la rigueur du jugement.* »
(XVI^e s. MC »04.2).

Entre *la précision du vocabulaire et la rigueur de jugement*, il semble bien se trouver un mouvement d'entraînement depuis une première dimension à une deuxième, toutes deux relevant d'un même ordre, en l'occurrence ici, de l'ordre de l'activité langagière. Toutefois, il apparaît que l'on ne peut statuer du fait que la précision du vocabulaire conduise nécessairement à la rigueur du jugement, aussi est-ce pourquoi, nous signalons par le terme *évoquant* l'idée d'une possible relation transitive. En ce sens, on pourra, chaque fois que l'on se trouvera en présence d'un argument introduit par le prédicat *évoquant*, quel que soit l'argument inscrit à sa suite, substituer au terme argument, le mot *idée*. En regard de l'énoncé précédant on lirait donc : de succession *évoquant l'idée* d'une relation transitive plutôt que: de succession *évoquant* la transitivité.

Enfin, l'argument de transitivité pourra également traduire un mouvement descendant ou ascendant et il marquera aussi la transmission, d'un être à l'autre, d'une caractéristique Ainsi, en regard d'une certaine vision de l'enfance au Moyen Âge :

L'acte et l'essence, de transitivité

« Son absence d'innocence lui viendrait directement du fait que son âme se trouve déjà pervertie dans le sein maternel, avant la naissance, par le fait que *la mère se trouve durant la grossesse en état de péché, transmettant in utero la faute à son enfant.* »

(MÂ.VE.06).

*L'inclusion de la partie dans le tout*¹⁸

Plus complexe et aussi des plus subtiles, l'inclusion de la partie dans le tout, ainsi que la division du tout en ses parties seront à interpréter uniquement en fonction du sous-thème où ce type d'argument apparaîtra. Au terme de l'analyse, nous aurons identifié très peu d'énoncés pouvant être rapprochés de l'argument de l'inclusion de la partie dans le tout. C'est-à-dire un énoncé traduisant sans ambiguïté une action, un événement, une conviction, une conception, etc. comme résultant d'une inclusion de la partie dans le tout. Cela dit, nous considérons l'énoncé suivant, où il est question de l'idéal humain du XVII^e siècle, comme un argument de ce type :

L'inclusion de la partie dans le tout

« L'éducation humaniste vise donc à réaliser *l'homme* dans **l'homme**. » (XVII^e s. IH.02).

L'homme réfère à l'une des conceptions de *l'humanité* du XVI^e siècle, alors que **l'homme** correspond à l'individu visé par la finalité éducative de l'époque. Considérant que la conception de *l'humanité* relève, en principe, de l'ordre moral, et considérant que l'ordre moral représente non pas le tout, mais s'inscrit plutôt comme l'une des dimensions de la sphère éducative ; considérant aussi que **l'homme** représente l'ultime finalité de l'action éducative du XVII^e siècle et représente à ce moment un tout en lui-même, nous aurons statué qu'il s'agissait bien de l'inclusion d'une partie (l'humanité en sa définition éthique) dans un tout (dorénavant pour cette époque, l'homme).

¹⁸ « Le plus souvent la relation du tout à ses parties est traitée sous l'angle quantitatif : le tout englobe la partie et, par conséquent, est plus important qu'elle ; souvent la valeur de la partie sera considérée comme proportionnelle à la fraction qu'elle constitue par rapport au tout. Bien des raisonnements philosophiques, surtout ceux des rationalistes, sont fondés sur une pareille argumentation. Un type de raisonnement basé sur l'inclusion, fréquemment utilisé, concerne le rapport entre ce qui comprend et ce qui est compris, au double sens du mot. (p. 312)

En philosophie, nous aurons la supériorité de celui qui comprend l'autre, de celui qui connaît, explique l'autre, sans que le contraire soit vrai. » (p. 313).

*La division du tout en ses parties*¹⁹

Avant tout, disons que la compréhension devra s'élaborer par rapport au secteur concerné par l'énoncé, sans quoi, l'interprétation des résultats de l'analyse, c'est-à-dire la concordance entre l'énoncé et ce type d'argument risque d'être fort ardue. Au chapitre IV, nous identifierons par l'argument de la division du tout en ses parties, tout énoncé traduisant une division opérée sur des dimensions reconnues comme participant d'un tout, et que par suite de cette division, ces dimensions seront réparties en autant de secteurs particularisés ; l'on comprend alors que ces secteurs, tôt ou tard, se distingueront les uns des autres selon une caractéristique déterminée et spécifiée (très souvent identifiée par une épithète).

Ainsi, l'énoncé suivant, qui traduit une division d'ordre conceptuel, sera identifié par l'argument de la division du tout en ses parties :

La personne et ses actes, de direction impliquant *la division du tout en ses parties*

« Dans la mesure où **la société nouvelle a besoin d'un type nouveau de citoyen conforme à une société ouverte sur le monde**, l'éducation vise à constituer ce nouvel idéal d'homme: **le courtisan, le ministre, le marchand rusé, l'aventurier, le prince glorieux.** » (XVI^e s. IÉ.14).

¹⁹ « La conception du tout comme la somme de ses parties sert de fondement à une série d'arguments que l'on peut qualifier d'arguments de *division* et de *partition*. (p. 315)

(...) dans l'argumentation par *division*, les parties doivent pouvoir être dénombrées d'une façon exhaustive, mais ... elles peuvent être choisies comme on le veut et de façon fort variée, à condition d'être susceptibles, par leur addition, de reconstituer un ensemble donné. Dans l'argumentation par *espèces*, il s'agit de divisions sur lesquelles on est d'accord, qui préexistent à l'argumentation, qui semblent naturelles, et qu'il ne faut pas nécessairement énumérer de manière exhaustive pour pouvoir argumenter. (p. 316)

(...) l'argument par division n'est pas purement formel, car il exige une connaissance des rapports que les parties entretiennent avec le tout, dans le cas particulier en question. Ce [type de raisonnement] nécessite une structure univoque et (...) spatialisée du réel, dont seraient exclus les chevauchements, les interactions, la fluidité (...).
Que peut nous apporter l'argumentation par division ? En principe tout ce qui se tire d'opérations d'addition, de soustraction, et de leurs combinaisons. (p. 317)

Dans les arguments par division les plus caractéristiques, l'effort tend à prouver l'existence ou la non-existence d'une des parties. On argumente par exclusion. (p. 318)

Les arguments par division impliquent évidemment tous, entre les parties, certains rapports qui font que leur somme soit à même de reconstituer l'ensemble. Ces rapports peuvent être liés à une structure du réel (...); ils peuvent aussi être de nature surtout logique. (p. 322)

Le rapport entre les deux parties formant un tout peut aussi être celui de complémentarité. » (p. 324).

On assiste ici à une division d'ordre conceptuel. La conception rationnelle de l'être humain semble effectivement se diversifier par le fait d'une division opérée au sein des multiples facultés que celui-ci possède. Ces facultés, avant l'opération de division, correspondaient à l'ensemble des facultés représentatives d'un même tout. Par suite de la division, ces dimensions se particularisent en autant de secteurs dorénavant indépendants ou relativement indépendants par rapport à l'ensemble ou du tout auquel ces dimensions étaient auparavant associées.

La division de tout en ses parties peut s'exercer sur un nombre indéfini de conceptions.

Aussi, la conception de la raison n'a-t-elle pas échappé à une division de ce type :

La division du tout en ses parties

« *Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique, cette faculté discursive* représente dès la Renaissance une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer. »

(XVI^e s. OA.06).

La raison, caractéristique spécifique à l'espèce humaine par laquelle l'humain se distingue de l'animal, englobe de multiples facultés intellectuelles qui donnent à l'être humain la capacité d'aborder différentes perspectives, différents ordres de pensée, différentes conceptions pour un seul et même objet, semble en effet avoir été l'objet d'une division. Le tout étant la raison elle-même, faculté naturelle dont l'une des principales caractéristiques demeure la polyvalence, permet à l'être humain de saisir des notions appartenant à divers ordres de pensée à différents degrés, se voit en quelque sorte disséquée en secteurs définis et spécifiés par une seule et unique unité de pensée (ici par le recours à l'épithète): raison *utilitaire*, raison *littéraire*, raison *technique*, raison *scientifique*. En somme, ces dimensions autrefois considérées comme intégrées voire profondément interreliées au point de constituer l'essence du tout que

forme l'ensemble des facultés intellectuelles, se divisent, se particularisent, sous-tendant alors l'idée d'une même forme de pensée pour aborder (compréhension) tous les domaines (objets, pensées, etc.) auxquels peut s'attarder l'esprit humain.

En dernière analyse, mentionnons que nous en avons référé directement à l'un des aspects de l'argument de division du tout en ses parties, du modèle perelmanien, lequel prescrit, notamment, l'exigence d'«*une connaissance des rapports que les parties entretiennent avec le tout, dans le cas particulier en question* » (p.317). Pour notre propos, la connaissance des rapports que cette partie entretenaient avec le tout - *le tout* correspond à l'ensemble des facultés intellectuelles de l'humain et *cette partie* correspond, dans la citation, à l'une des dimensions cognitives de l'humain. Pour bien diviser, il faut nécessairement avoir une représentation claire de l'unité sur laquelle s'opère la division. C'est le cas, par exemple, de la raison, faculté naturelle caractérisée par la polyvalence au XVI^e siècle comme aux époques antérieures à ce siècle.

Les arguments de comparaison²⁰

L'argumentation par la comparaison sous-tend plusieurs énoncés. Ainsi, il semble que ce soit par le jeu de la comparaison et/ou au terme d'une observation rigoureuse que les hommes ont élaboré les théories sur l'univers, sur l'être humain, etc.. Toutefois, malgré ce qui vient d'être dit, les énoncés qui seront identifiés comme argument de comparaison seront des plus rares dans notre analyse. Dans la plupart des cas, cet argument sera introduit par l'un des prédicats dont nous avons parlé plus haut : *impliquant* ou *évoquant*. Ce qui n'est pas le cas, toutefois, pour l'énoncé suivant :

De direction, l'acte et l'essence impliquant **la réciprocité** par l'argument de comparaison

« Si la raison a une histoire dont l'histoire de la science est l'image, avec ses étapes stables et cohérentes, l'enfant passe de même de sa naissance à sa maturité, par des étapes qui possèdent leur cohérence propre et demandent un type spécifique d'éducation. » (XVIII^e s. VE.16).

²⁰ « L'argumentation ne saurait aller bien loin sans recourir à des comparaisons, où l'on confronte plusieurs objets pour les évaluer l'un par rapport à l'autre.

En affirmant << Ses joues sont rouges comme des pommes >>, (...) nous comparons des réalités entre elles, et cela d'une façon qui semble bien plus susceptible de preuve qu'un simple jugement de ressemblance ou d'analogie. Cette impression tient à ce que l'idée de mesure est sous-jacente (...), même si tout critère pour réaliser effectivement la mesure fait défaut; par là les arguments de comparaison sont quasi logiques. (p. 326)

Dès qu'il y a comparaison entre éléments non intégrés dans un système, les termes de la comparaison, quelle qu'elle soit, interagissent l'un sur l'autre et ceci de deux manières.

D'une part, le niveau absolu du terme étalon pourra influencer sur la valeur des termes appartenant à la même série et qui lui sont comparés (...). D'autre part la confrontation peut rapprocher deux termes que l'on était fondé à considérer comme incommensurables. Les partisans de l'amour divin, tout en méprisant l'amour terrestre, ne peuvent que valoriser celui-ci par la comparaison qu'ils établissent entre les deux. (p. 328)

Par contre, tout ce qui est confronté avec des objets très inférieurs ne peut que souffrir de ce rapprochement. (p. 329)

Par contre, la description enthousiaste de la situation présente servira à écarter tout effort pour l'améliorer et même pour la modifier ; l'accroissement relatif de la félicité serait le minimum, la perte de félicité considérable. Toute persuasion par la menace sera donc d'autant plus efficace que l'état dont on jouit est valorisé. » (p. 330).

L'argumentation par le sacrifice²¹

Appliqué à notre analyse, l'argument par le sacrifice ne prendra pas pour objet l'idée sous-jacente à l'emploi de cette technique argumentative, telle que cela apparaît chez C. Perelman. Il signalera plutôt que l'énoncé rend compte du sacrifice d'un objet : une idée, une conception, une discipline, un contenu, etc., et c'est l'identité de l'objet sacrifié qui sera pointée.

Dans notre application, nous aurons, par ailleurs, tenu compte de la définition affirmée du sacrifice : « (...) *le sacrifice implique que ce qu'on sacrifie a aussi une valeur, sinon il n'en serait pas un !* » (Reboul, O. : 1992, p. 29).

C'est effectivement l'observation qu'avait faite C. Perelman (p. 335), mais en précisant, on s'en doute bien, le type de raisonnement présidant au sacrifice: « *Dans toute pesée, les deux termes se déterminent l'un par l'autre. Dans l'argumentation par le sacrifice, celui-ci [l'individu] doit mesurer la valeur attribuée à ce pourquoi le sacrifice est consenti.* »

²¹ « Cette argumentation est à la base de tout système d'échanges (...). Mais elle n'est pas réservée au domaine économique. L'alpiniste qui se demande s'il est prêt à faire l'effort nécessaire pour gravir une montagne recourt à la même forme d'évaluation.

Dans toute pesée, les deux termes se déterminent l'un par l'autre. (p.334)

Plus [le prestige de la personne qui sacrifie] est grand, plus l'argument impressionne. (p. 335)

À la limite ce sera le sacrifice d'un être divin (...). (p. 336)

(...) la valeur de l'Un [Plotin] se prouve par la grandeur du sacrifice, il faut que l'ascétisme qui en résulte repose sur une appréciation positive préalable des biens de ce monde, sans quoi le renoncement ne serait guère probant.

La mesure par le sacrifice suppose constants, et insérés dans un cadre quasi formel, des éléments qui, en fait, sont sujets à variations.

Nous sommes donc en plein dans l'argumentation quasi logique parce que le terme de référence ne constitue pas une grandeur fixe, mais en interaction constante avec d'autres éléments. (p. 337)

Le sacrifice inutile, qui n'est pas pure hypothèse, mais tragique réalité, peut conduire à la déconsidération de ceux qui l'ont accompli. À l'évaluation par le sacrifice consenti se rattachent les techniques d'évaluation par le sacrifice entraîné, de la faute par la sanction, la riposte ou le remords, du mérite par la gloire ou la récompense, de la perte par le regret. (p. 338)

L'argument quasi logique de sacrifice peut s'appliquer aussi à tout le domaine des rapports de moyen à fin, le moyen étant un sacrifice, un effort, une dépense, une souffrance. L'aspect quasi logique est surtout marqué lorsque, pour valoriser telle chose on transforme autre chose en moyen apte à la produire et à la mesurer. » (p. 339).

L'argument du sacrifice identifiera donc l'objet sacrifié. Entre autres, il pointera le sacrifice d'une discipline *au profit* d'une autre. La seconde étant considérée plus valable ou plus cohérente par rapport aux conceptions ou tendances valorisées par l'époque. Ainsi à l'époque médiévale :

Dissociation des notions, *différence d'ordre* évoquant *le sacrifice*

« La tendance ascétique reste une tendance forte durant le Moyen Âge, mais elle n'est qu'une tendance. (...) *l'élimination de la gymnastique dans les écoles* était un fait accompli (...) depuis l'ancienne Rome, *au profit de l'éloquence, (...) de l'intellectualisme.* » (MÂ.MC.27).

Enfin, pour l'énoncé précédent, on notera que l'argument du sacrifice sera introduit par le prédicat *évoquant* : bien que l'on puisse comprendre l'élimination de la gymnastique comme un sacrifice, on ne pourra, en ne perdant pas de vue que notre analyse s'effectue dans une perspective historique, statuer de façon formelle, qu'il s'agissait bel et bien d'un sacrifice pour l'époque concernée parce que l'énoncé ne renseigne pas explicitement à ce propos, d'où l'emploi du prédicat *évoquant*.

Probabilités

Nous n'identifierons aucun énoncé par l'argument des probabilités. Le contexte dans lequel s'est effectuée l'analyse ne favoriserait pas l'identification ni même le repérage de ce type d'argument : la probabilité se découvrant plutôt parmi les hypothèses posées par un auteur.

3.13 Les arguments basés sur la structure du réel²²

Ces arguments traduisent une vision partitive du réel. L'ensemble de ces arguments se subdivisent en deux groupes: **les liaisons de succession** : *l'argument pragmatique, les fins et les moyens, le fait et sa conséquence, l'argument de direction, l'argument du gaspillage et le dépassement* ; **les liaisons de coexistence** : *l'acte et l'essence, la personne et ses actes, l'interaction de l'acte et de la personne, l'argument d'autorité, le discours comme acte de l'orateur, le groupe et ses membres, l'argument concernant les différences de degré et d'ordre, l'argument de double hiérarchie appliqué aux liaisons de succession et de coexistence, la liaison symbolique.*

Avant d'examiner successivement chacun de ces arguments, il est important de noter que, sur un point précis, notre angle d'analyse s'écartera de la perspective adoptée par C. Perelman, lorsqu'il précise : « *Ce qui nous intéresse ici ce n'est pas une description objective du réel, mais la manière dont se présentent les opinions qui le concernent (...).* » (pp.352, 353). Rappelons en effet, qu'il s'agit pour nous d'effectuer une analyse rhétorique adaptée et que, de ce point de vue, ce que nous visons, c'est précisément de cerner les transformations réelles de la pensée éducative depuis la Grèce antique à nos jours. La prise en compte de ce réseau d'arguments demeure néanmoins pertinente puisque les opérations logiques que ceux-ci mettent en œuvre seront exploitées au bénéfice de notre analyse pour recomposer de nombreux aspects de cette réalité historique plutôt que de débattre des opinions qui la concernent.

²² « Alors que les arguments quasi logiques prétendent à une certaine validité grâce à leur aspect rationnel, qui dérive de leur rapport plus ou moins étroit avec certaines formules logiques ou mathématiques, les arguments fondés sur la structure du réel se servent de celle-ci pour établir une solidarité entre des jugements admis et d'autres que l'on cherche à promouvoir. » (p. 351).

Les liaisons de succession

Le lien causal comme rapport d'un fait à sa conséquence ou d'un moyen à une fin²³

Il est plausible de croire que les liaisons de ce type poseront peu de problèmes de compréhension puisqu'il s'agira de relier un fait à sa conséquence et un moyen à la fin qu'il dessert. Toutefois, cela n'est qu'*apparence*. Dans la pratique, on le sait, il est fréquent qu'une fin soit confondue avec le moyen, un fait confondu avec sa conséquence, et inversement.

²³ Le lien causal et l'argumentation

« Parmi les liaisons de succession, le lien causal joue, sans conteste, un rôle essentiel (...). Dès l'abord, on voit qu'il doit permettre des argumentations de trois types :

- a) Celles qui tendent à rattacher l'un à l'autre deux événements successifs donnés, au moyen d'un lien causal [si ... alors] ;
- b) Celles qui, un événement étant donné, tendent à déceler l'existence d'une cause qui a pu le déterminer [effet -> cause] ;
- c) Celles qui, un événement étant donné, tendent à mettre en évidence l'effet qui doit en résulter. » [cause -> effet] (p. 354)

« *Le lien causal comme rapport d'un fait à sa conséquence ou d'un moyen à une fin* : Selon que l'on conçoit la succession causale, sous l'aspect de la relation « fait-conséquence » ou « moyen-fin », l'accent est mis tantôt sur le premier, tantôt sur le second des deux termes : si l'on veut minimiser un effet, il suffit de le présenter comme une conséquence ; si l'on veut en grandir l'importance, il faut le présenter comme une fin. (p. 364)

Un même fait ayant plusieurs conséquences, il arrive que celles-ci se combattent et que les conséquences non souhaitées en viennent à prévaloir sur les fins désirables d'une conduite (...) » (p. 365)

Les fins et les moyens : « La logique des valeurs, dans ses premières élaborations, a supposé une nette distinction des fins et des moyens, les fins ultimes correspondant à des valeurs absolues. Mais dans la pratique, il existe une interaction entre les buts que l'on poursuit et les moyens mis en œuvre pour les réaliser. Les buts se constituent, se précisent et se transforment, au fur et à mesure de l'évolution de la situation dont font partie les moyens disponibles et acceptés; certains moyens peuvent être identifiés à des fins, et peuvent même devenir des fins, en laissant dans l'ombre, dans l'indéterminé, dans le possible, ce à quoi ils pourraient servir.

(...) seules restent invariables et universelles les fins énoncées d'une façon générale et imprécise, et que c'est par l'examen des moyens que s'effectue souvent l'élucidation de la fin.

Des fins apparaissent comme désirables, parce que des moyens de les réaliser sont créés ou deviennent facilement accessibles. (p. 368)

Des fins paraissent d'autant plus souhaitables que leur réalisation est facile. (...) si jusqu'à présent on n'a pas obtenu de succès, c'est que l'on avait ignoré les bons moyens, ou que l'on avait négligé de s'en servir. (...) l'impossible ou le difficile ou leurs opposés, le possible et le facile, ne concernent pas toujours l'impossibilité et la difficulté techniques, mais aussi morales, ce qui s'oppose à des exigences, ce qui entraînerait des sacrifices que l'on ne serait pas disposé à assumer.

Dans certains cas, le moyen peut devenir une fin que l'on poursuivra pour elle-même.

Quand deux activités sont confrontées l'une avec l'autre, sera présentée comme moyen celle que l'on voudra subordonner à l'autre, et par là, dévaloriser (...) (p. 371)

(...) s'il est vrai que la fin valorise les moyens, elle ne les justifie pas toujours, car l'usage de ceux-ci peut être condamnable en soi, ou avoir des conséquences désastreuses, dont l'importance peut dépasser celle de la fin recherchée. (p. 372)

Pour qu'un moyen soit valorisé par la fin, il faut évidemment qu'il soit efficace, mais ceci ne veut pas dire qu'il sera le meilleur (p. 373)

La détermination du meilleur moyen dépend (...) de la définition précise du but poursuivi. (...) celui qui argumente en fonction du meilleur moyen, sera tenté de diviser les problèmes de façon à éliminer toutes les considérations de valeurs autres que celles relatives à la fin en vue. » (p. 374).

Autrement dit, le risque est réel de prendre pour fin le moyen, pour fait une conséquence de ce fait même et pour cause l'effet que cette dernière aura pu susciter. La solution à ce type d'erreur, toujours possible, se situe dans la reconnaissance précise du topique sous-jacent au discours, le topique correspondant ici au couple prototype chez C. Perelman et au couple cardinal exprimant la conception de juste cause chez P. Angenot.

Appliquées à notre analyse, les liaisons entre un moyen et une fin, entre un fait et une conséquence et entre une cause et un effet permettront d'identifier et de suivre les variations sémantiques d'un concept ou d'une discipline. Ce type de liaisons permettra aussi de préciser les mouvements ayant présidé ou permis l'actualisation d'un idéal ou encore l'accomplissement d'un projet.

Ces types de liaisons seront nombreuses dans notre analyse. Ainsi, à la période médiévale, une conception renouvelée de la vision du monde et subséquemment de l'idéal de l'éducation ne vont pas sans conséquences :

Liaison de succession

Le fait « La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut grâce à l'accomplissement de la parole divine. »
(MÂ. IÉ.01).

La conséquence **Cosmos et logos, modèle et moyen d'accès éducatifs se trouvent remis en question.»** (MÂ. IÉ.02).

Le premier énoncé identifié comme un fait sera également associé à l'argument de moyen et de fin :

La fin « La vocation de l'enseignement chrétien est de **préparer au**
le moyen **salut** grâce à l'accomplissement de la parole divine. »
(MÂ. IÉ.01 - CJC).

L'argument pragmatique²⁴

De l'argument pragmatique nous retiendrons particulièrement le fait qu'il « (...) *permet d'apprécier un acte ou un événement en fonction de ses conséquences favorables ou défavorables* »*. En outre, nous aurons étendu l'idée de : « *l'appréciation en fonction de leur conséquence* », aux personnages et au modèle de contenu. Ainsi parlant de l'utilité ou de la nécessité d'en référer au modèle de contenu antique afin de favoriser l'actualisation de l'idéal éducatif humain médiéval :

Double hiérarchie de succession, moyen (pragmatique) - fin

« Dans son capitulaire de 789, juste après la sombre période d'effondrement définitif des écoles païennes, Charlemagne indique (...) **afin d'éviter des erreurs d'interprétation religieuse devenues courantes, afin d'en revenir à la simple compréhension des Écritures, il faut en passer par l'apprentissage et la compréhension de la langue.** »
(M.A. MC.07).

²⁴ « Des transferts de valeur entre éléments de la chaîne causale s'effectuent en allant de la cause vers l'effet, de l'effet vers la cause. » (p. 357)

* L'argument pragmatique (...) permet d'apprécier un acte ou un événement en fonction de ses conséquences favorables ou défavorables. Cet argument joue un rôle à tel point essentiel dans l'argumentation, que certains ont voulu y voir le schème unique de la logique des jugements de valeur : pour apprécier un événement il faut se reporter à ses effets. (p. 358)

La liaison entre une cause et ses conséquences peut être perçue avec tant d'acuité qu'un transfert émotif immédiat, non explicite, s'opère de celles-ci sur celles-là, de telle sorte que l'on croie tenir à quelque chose pour sa valeur propre, alors que ce sont les conséquences qui, en réalité, importent (p. 359).

L'argument pragmatique ne se borne pas à transférer une qualité donnée de la conséquence sur la cause. Il permet de passer d'un ordre de valeurs à un autre, ... de conclure à la supériorité d'une conduite en partant de l'utilité de ses conséquences. Il peut aussi, et c'est alors qu'il paraît philosophiquement le plus intéressant, considérer les bonnes conséquences d'une thèse comme preuve de sa vérité. (p.360)

L'argument pragmatique est donné souvent comme une simple pesée de quelque chose au moyen de ses conséquences. (p. 361)

Moyen sûr d'entretenir la controverse, cette considération des conséquences favorables et défavorables semble trouver une solution dans le calcul utilitariste. » (p. 362).

*L'argument du gaspillage*²⁵

Ce type de liaison, loin d'être fréquent dans notre analyse, ne servira qu'une seule et unique fois. Il sera utilisé au moment où l'historien B. Jolibert expose un aspect de la pensée de Montaigne (*Essais*). En outre, cet argument sera introduit par le prédicat *évoquant*, parce qu'il évoque l'idée de gaspillage d'un talent : la raison dont tout homme serait *pourvu* :

Différence de degré, évoquant l'argument ***du gaspillage***

(...) « **esclave je ne dois estre que de la raison** ». « **Notre malheur vient du fait que nous employons mal notre raison**, non d'en être dépourvue. » (XVI^e s. IR.15).

Peut-être l'argument du gaspillage appartient-il davantage au discours argumentatif proprement dit, ou encore à des situations de vie concrète.

²⁵ « L'argument du gaspillage consiste à dire que, puisque l'on a déjà commencé une œuvre, accepté des sacrifices qui seraient perdus en cas de renoncement à l'entreprise, il faut poursuivre dans la même direction. (p. 375)

On [l']emploiera (...) pour inciter quelqu'un doué d'un talent, d'une compétence, d'un don exceptionnel, à l'utiliser dans la plus large mesure. Dans une conception optimiste de l'univers, l'idée de gaspillage incite à compléter des structures, en y intégrant ce dont l'absence est ressentie comme un manque. (p. 376)

Le sentiment du manque peut jouer un rôle, même quand on ne sait pas en quoi consiste l'occasion perdue. Un cas important du manque est celui de l'ignorance. On considère que par la faute de celle-ci, se perdent réalisations de la nature, efforts, souffrance.
L'argument du gaspillage rappelle celui du sacrifice inutile. » (p. 377).

*L'argument de direction*²⁶

L'argument de direction apparaîtra régulièrement dans l'analyse. Cela se comprend fort bien considérant que l'analyse porte sur un domaine exigeant une prise de position donnant non seulement sens à l'ensemble des actions, tous secteurs inclus, mais donnant encore une direction vers laquelle diriger les actions conduisant à rendre visible, ou du moins tangible, un idéal ; celui-ci pouvant alors être ressaisi comme lieu de rassemblement, d'unification et de ralliement de tous ces gestes et choix valorisés, affirmés et proposés au nom de cet idéal même.

L'argument de direction s'imposera à chaque fois que l'on se trouvera devant un énoncé traduisant explicitement ou implicitement l'idée d'échelon à gravir ou de trajet à parcourir pour la réalisation d'une tâche, pour le développement de la personne, pour

²⁶ « (...) si le passage du point A en C soulève des difficultés, il se peut qu'on puisse ne pas voir d'inconvénient à passer du point A en B, d'où le point C apparaîtra dans une tout autre perspective : appelons cette technique le *procédé des étapes*. (p. 379)

La manière dont s'opérera la division dépend de l'opinion que l'on se forme de la plus ou moins grande facilité de franchir telles étapes déterminées : il est rare que l'ordre dans lequel on les envisage soit tout à fait indifférent. En effet, une première étape étant franchie, les interlocuteurs se trouvent devant une nouvelle configuration de la situation, qui modifie leur attitude devant l'issue finale. (p. 380)

On peut se demander si le grand art en éducation intellectuelle ou morale, ne réside pas dans le choix d'étapes présentant chacune un intérêt propre, indépendant du fait qu'elles facilitent le passage à une étape ultérieure. (p. 382)

L'argument de direction implique donc, d'une part, l'existence d'une série d'étapes vers un certain but, le plus souvent redouté, et, d'autre part, la difficulté, si pas l'impossibilité de s'arrêter, une fois que l'on est engagé dans la voie qui y mène. (p. 383)

L'argument de direction peut prendre diverses formes : (...) l'argument de la *propagation*. (...) mise en garde contre certains phénomènes qui (...) auraient tendance à se transmettre de proche en proche, à se multiplier, et à devenir (...) nocifs. Si le phénomène initial est, lui-même, considéré comme un mal, on aura recours le plus souvent à la notion de *contagion*. (p. 385)

La perspective est toute différente dans l'argument de la *vulgarisation*. On met en garde contre la propagation qui dévaluerait, en le rendant commun et vulgaire, ce qui est distingué parce que rare, limité, secret. À l'inverse, mais dans une perspective analogue, l'argument de la *consolidation*: met en garde contre les répétitions qui donnent pleine signification et valeur à ce qui n'était qu'ébauche, balbutiement, fantaisie, et qui deviendrait mythe, légende, règle de conduite. (pp. 385, 386)

Tous ces développements qu'ils soient marqués par l'idée de contagion, de vulgarisation, de consolidation, de changement de nature, montrent qu'un phénomène, inséré dans une série dynamique, acquiert une signification différente de celle qu'il aurait, pris isolément. Cette signification varie selon le rôle qu'on lui fait jouer dans cette série. » (p. 386).

l'actualisation d'une conception ou encore pour la promotion d'une perspective. En ce sens, les énoncés identifiés par l'argument de direction indiqueront ce qui, pour une époque, à l'intérieur d'un secteur précis, faisait office de lieu d'unification ou si l'on préfère de lieu d'accords ou même de désaccords. Ainsi, par rapport au modèle de conduite inhérent à l'idéal d'ordre moral à l'époque hellénique, on retrouvera cet énoncé associé à l'argument de direction:

De direction, le modèle, moyen - fin

« **Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours raisonnable de l'univers.** » (GA. IM.01).

Enfin, l'argument de direction pointera aussi bien la personne, que la conduite que celle-ci doit adopter, ainsi que tout idéal valorisé. Bref, tous les secteurs marquant l'idée d'une nécessaire unification des actions. En outre, on prendra note que l'argument de direction précisera davantage les finalités d'un projet que l'argument de la fin/moyen, ce dernier étant davantage compris comme l'une des étapes devant permettre l'actualisation d'un idéal ou l'accomplissement d'un projet.

Le dépassement²⁷

C. Perelman dit clairement que ce type d'argument : « *insiste sur la possibilité d'aller toujours plus loin dans un certain sens* » (p. 387). C'est à partir de cette caractéristique

²⁷ « (...) les arguments du dépassement insistent sur la possibilité d'aller toujours plus loin dans un certain sens, sans que l'on entrevoie une limite dans cette direction, et cela avec un accroissement continu de valeur. L'important n'est pas le but bien défini: chaque situation sert, au contraire, de jalon et de tremplin permettant de poursuivre indéfiniment dans une certaine direction. (p. 387)

Pour fonder cette conception d'une direction illimitée, et dont les termes sont hiérarchisés, on présentera au bout un idéal inaccessible, mais dont les termes réalisables constituent des incarnations de plus en plus parfaites, de plus en plus pures, de plus en plus proches du terme ultime; elles en seraient le « miroir », l'« image », c'est-à-dire qu'il y a de l'idéal à elles, un mouvement descendant qui garantit le caractère inaccessible de celui-ci, quels que soient les progrès réalisés (p. 388).

[L'*hyperbole* et la *litote* sont les figures de style déployées dans l'argument du dépassement (v. pp. 390 à 393)].

que nous associerons certains énoncés à l'argument de dépassement. Ce type d'argument s'imposera presque à chaque fois que l'énoncé reflétera les indices d'un idéal, d'un projet, d'une tâche, d'une action ou même de l'adoption d'une perspective nouvelle, car tous ces aspects du réel contiennent l'idée de dépassement vu comme un mouvement exercé depuis une réalité connue vers un lieu inconnu ou comportant, du moins, une part d'inconnu. Cet argument sera également associé au dépassement, lors du passage d'un état primaire à un stade supérieur, tel le passage de l'enfance à l'âge adulte, le passage de la non-croyance à l'adhésion inconditionnelle à un dogme. Ces passages sont considérés comme la manifestation d'un dépassement, lequel implique un mouvement exercé volontairement par un sujet dans le but d'accéder au stade supérieur, convoité. Dans l'énoncé suivant on retrouvera l'argument de direction associé à l'argument de dépassement, ce qui donnera à saisir l'ordre de pensée valorisé dans l'élaboration de l'idéal de l'éducation du Moyen Âge :

De direction, le dépassement (transcendance)

*« La vraie finalité éducative est ailleurs et par conséquent
toute l'éducation tire sa cohérence et son sens de cette
fin métaphysique au sens strict. » (MÂ. IÉ.04).*

Les liaisons de coexistence²⁸

Les liaisons de coexistence marqueront la présence simultanée de deux ou de plusieurs faits, événements, ordres de pensée ou convictions, etc. s'opposant ou se complétant à l'intérieur d'un même espace-temps.

²⁸ « Alors que, dans les liaisons de succession, les termes confrontés se trouvent sur un même plan phénoménal, les liaisons de coexistence unissent deux réalités de niveau inégal, l'une étant plus fondamentale, plus explicative que l'autre. C'est le caractère plus structuré de l'un des termes qui distingue cette espèce de liaison, l'ordre temporel des éléments étant tout à fait secondaire (...). » (p. 394).

*L'acte et l'essence*²⁹

Nous retiendrons particulièrement de l'argument de l'acte et l'essence :

« (...) les rapports de l'acte et de la personne, de l'individu et du groupe, se retrouvent chaque fois que des événements, des objets, des êtres, des institutions, sont groupés d'une façon compréhensive, qu'on les considère comme caractéristiques d'une époque, d'un style, d'un régime, d'une structure. » (p. 439).

Nous identifierons par l'argument de l'acte et l'essence, les énoncés qui traduiront de façon marquée l'identité d'une essence, ou plus précisément ce qui constituait, à l'époque, l'essence d'une manifestation de la vie : l'univers, une espèce ou un genre, ainsi que les attributs perçus comme permanents ou caractéristiques de l'espèce ou du genre. En ce sens, l'énoncé associé à l'argument de l'acte et l'essence reflétera ou traduira de façon explicite la conception d'une manifestation, d'un concept, d'un être et même d'une institution pour l'époque concernée. C'est en ce sens aussi, que nous

²⁹ « Les mêmes interactions que nous avons constatées dans les rapports de l'acte et de la personne, de l'individu et du groupe, se retrouvent chaque fois que des événements, des objets, des êtres, des institutions, sont groupés d'une façon compréhensive, qu'on les considère comme caractéristiques d'une époque, d'un style, d'un régime, d'une structure. Ces constructions intellectuelles s'efforcent d'associer et d'expliquer des phénomènes particuliers, concrets, individuels, en les traitant comme manifestations d'une essence dont d'autres événements, objets, êtres ou institutions sont également l'expression. (p. 439)

La notion d'essence, élaborée en philosophie, est néanmoins familière à la pensée du sens commun, et ses rapports avec tout ce qui l'exprime sont conçus sur le modèle du rapport de la personne avec ses actes. (...) ce qui ne correspond pas à l'image de l'essence sera exceptionnel, et cette exception sera justifiée par l'une ou l'autre des innombrables explications concevables. (p. 440)

Deux notions intéressantes, celles d'**abus** et de **manque** sont corrélatives à la notion d'essence, qui exprime la façon normale dont les choses se présentent. Il suffira de mentionner l'abus ou le manque pour que l'auditeur se réfère à une essence implicitement supposée. C'est ce qui était intentionnel, admet-on souvent, qui détermine l'essence. (p. 441)

Le reste, ce qui contrevient à cette visée, est considéré comme abus, comme accident. L'usage normal est conforme à l'essence; l'abus doit être détaché de celle-ci, sous peine de la modifier profondément. (p. 442)

De même que l'abus, le manque ne peut être invoqué que si l'on a une notion, vague ou précise, de l'essence par rapport à laquelle il se détermine. (p. 443)

Ce qui est de **trop** se définit également par rapport à l'essence, soit par rapport à une essence déterminée, soit par rapport à une essence quelconque (...). (p. 444)

Chaque fois que l'on utilise notamment les arguments par le manque, c'est la notion d'essence qui est appliquée, même à la personne. Par contre chaque fois que l'on désire rendre stables, concrets et présents un groupe, une essence, on se servira de la *personnification*. » (p. 445).

associons l'argument de l'acte et l'essence à la définition normative, comme il a été signalé précédemment : *Identité et définition, définition normative*.

À ce titre, on pourrait, par le regroupement de l'ensemble des énoncés associés à l'argument de l'acte et l'essence, établir le profil des conceptions d'une époque, et par le jeu de la comparaison que cette juxtaposition rendrait possible, saisir de façon accrue la cohérence axiologique entre les différentes conceptions élaborées pour chacune des dimensions de l'action éducative.

Empruntant à la Grèce antique un énoncé utilisé plus haut (définition normative), on pourra mieux saisir encore l'association entre la conception de l'être humain et l'argument de l'acte et l'essence :

<i>L'acte et l'essence, définition normative</i>	<i>« Trois sources, trois moteurs, trois âmes : âme végétative : désir physique/physiologique (le ventre) ; âme irascible : passion, sentiments (le cœur) ; âme rationnelle : source de la pensée, délibération (la raison). » (GA. VH.01).</i>
--	---

L'argument de l'acte et l'essence impliquera souvent le jeu de la comparaison entre les différents objets ou les êtres, soit pour préciser des distinctions fondamentales entre espèces, soit pour marquer les caractéristiques ou composantes dominantes qui retiendront particulièrement l'attention de l'action éducative. Ces conceptions compteront pour beaucoup dans l'élaboration des modèles et des projets proposés par la suite. Aussi, l'argument de l'acte et l'essence sera-t-il également employé pour indiquer l'essence ou encore la substance d'une conception, tels les idéaux liés à l'être humain, à la conduite morale ou intellectuelle. En concordance avec l'idéal humain et

l'idéal éducatif prônés par le XVI^e siècle, voici un énoncé représentatif de la conception de la pédagogie de l'époque humaniste et qui traduira également la direction proposée à l'action éducative :

L'acte et l'essence, de direction

« L'éducation ne doit ni plier, ni dresser, ni redresser, elle doit instituer des hommes libres. » (XVI^e s. PÉD.01).

Il est intéressant de noter que les énoncés associés à cet argument permettront de suivre les diverses conceptions élaborées pour définir l'être humain. Voici un énoncé qui sera identifié comme un argument de l'acte et l'essence. Il concerne la vision de l'humain à la période médiévale, et dont la comparaison avec l'énoncé ci-haut (GA.VH.01) donne à voir la distance entre deux conceptions pour un même sujet :

L'acte et l'essence, définition normative

Contrairement à ce qui se passait dans l'univers antique, la raison n'est pas seulement incarnée dans une langue. En tant que signe divin en nous, elle constitue l'humain en général. La raison individuelle humaine est une parcelle de cette lumière divine, par laquelle l'homme participe du sacré. » (MÂ. VH.01 et VH.02).

L'argument de l'acte et l'essence supposera ou induira l'existence d'une norme déterminée, qui devrait se retrouver dans toutes les sphères d'activités directement ou indirectement liées à l'ordre de pensée ou au sujet visé par l'argument de l'acte et l'essence. Toutefois, puisque l'élaboration d'une norme marque aussi une préférence parmi un ensemble d'options, nous élargirons le répertoire de ces premières notions : l'abus, le manque, la norme, par des termes tels : le récusable, le nuisible, etc.. Enfin, pour ce qui est de l'application des notions inhérentes à l'essence, nous rejoindrons directement l'une des prescriptions du modèle perelmanien :

*« Deux notions intéressantes, celles d'**abus** et de **manque** sont corrélatives à la notion d'essence, qui exprime la façon normale dont les choses se présentent. Il suffira de mentionner l'abus ou le manque pour que l'auditeuse réfère à une essence implicitement supposée. » (p. 441).*

Ces notions, de manque et d'abus ou tout autre terme utilisé afin de préciser une essence devraient, idéalement, être interprétées en fonction de *la norme* établie pour un secteur donné à une époque déterminée, mais cette norme ne sera pas toujours exprimée de façon explicite. À ce moment, on devra, en quelque sorte, la déduire à partir des informations contenues dans l'ensemble des énoncés spécifiques à l'époque concernée.

L'énoncé suivant sera associé à la conception de la raison, telle qu'on la retrouvera, en partie, à la période médiévale :

L'acte et l'essence (...) on soupçonne Saint-Thomas de permettre un renouveau de l'esprit
le récusable critique en rendant *la foi discutable* au lieu de
la norme **maintenir la raison sous la coupe de la croyance religieuse.**» (MÂ.
 IR.11).

Nous étendrons les notions d'abus, de manque et de norme à d'autres arguments, tels la personne et ses actes, l'interaction de la personne et ses actes, etc.. Ces notions seront souvent utilisées pour marquer les deux pôles d'une hiérarchie, deux qualités antinomiques, deux modèles opposés, ou encore pour identifier la complémentarité de deux termes. En ce cas, à l'argument de l'acte et l'essence sera associé l'argument de double hiérarchie. Nous examinerons ce type d'argument plus loin, ainsi que, de façon plus explicite aussi, les notions d'abus, de manque et de norme.

*La personne et ses actes*³⁰

L'argument de la personne et ses actes sera appliqué lorsque la définition de l'être humain exprimera un prolongement et/ou un approfondissement de la conception d'un idéal humain, d'un idéal éducatif, d'un idéal d'ordre moral ou d'ordre rationnel, telle qu'on la retrouvait encore dans l'argument de l'acte et l'essence. Ainsi, dès que l'énoncé marquera le dépassement de la définition du genre humain de façon générale et que par suite d'un idéal déterminé, celui-ci se trouvera inclus à l'un ou l'autre voire à plusieurs secteurs d'activités pensés et élaborés par l'homme pour l'homme, c'est-à-dire exprimant, en quelque sorte, les aspirations d'une époque pour ce qui est du devenir humain ou de l'humain en devenir, on se trouvera face à un argument de l'acte et de la personne. Autrement dit, les énoncés identifiés par cet argument rendront visibles les idéaux qui touchent directement le devenir humain, la direction de son développement, ainsi que la direction valorisée pour un secteur concerné à une époque donnée. Voici un énoncé inhérent à la pédagogie du XVI^e siècle qui sera associé à l'argument de la

³⁰ « La liaison de coexistence fondamentale, en philosophie, est celle qui rattache une essence à ses manifestations. Il nous semble cependant que le prototype de cette construction théorique se trouve dans les rapports qui existent entre une personne et ses actes.

Cette liaison entre la personne et ses actes ne constituant pas un rapport nécessaire, ne possédant pas les mêmes caractères de stabilité que la relation entre un objet et ses qualités (...). (pp. 394, 395)

Il va sans dire que la conception de la personne peut varier beaucoup selon les époques et selon la métaphysique que l'on adopte. En rattachant un phénomène à la structure de la personne, on lui accorde un statut plus important: c'est dire que la manière de construire la personne pourra faire l'objet d'accords limités, précaires, particuliers à un groupe donné, accords susceptibles de révision sous l'influence d'une nouvelle conception religieuse, philosophique ou scientifique. (p. 395)

L'objet défini à partir de ses propriétés, fournit le modèle d'une conception de la personne, stabilisée à partir de certains de ses actes, transformés en qualités, en vertus, que l'on intègre dans une essence invariable. (p. 396)

Mais si la personne ne possédait pas le pouvoir de se transformer, de se modifier, de se convertir, de tourner le dos à son passé, la formation éducative serait un leurre, la morale n'aurait pas de sens, et les idées de responsabilité, de mérite et de culpabilité, liées à celle de la liberté de la personne devraient être abandonnées au profit d'une simple appréciation pragmatique des comportements. » (p. 397).

personne et ses actes, et pour lequel nous utiliserons les notions de *norme* et de *nuisance* :

<p><i>La personne et ses actes la norme le nuisible</i></p>	<p>« La foi pédagogique de la Renaissance est dans la croyance que <i>l'enfant contient des possibilités multiples, ouvertes, variées, qui ne demandent qu'à s'épanouir si tous les artifices de la scolastique ne viennent pas en briser l'éclosion.</i> » (XVI^e s. PÉD.11).</p>
---	--

Voici une autre illustration où l'énoncé précisera à la fois la direction, un moyen et une fin pour ce qui est de l'idéal de l'éducation et de l'idéal humain ; les deux se trouvant, au XVIII^e siècle, intimement liés :

La personne et ses actes, de direction

« Cet homme enfin affranchi du régime de sujétion de dépendance monarchique ou tyrannique c'est à l'éducation de le façonner afin que seule la raison le guide dans ses choix. »

↓	↓	
moyen	fin	XVIII ^e s. RÉ.09).

L'idéal humain correspond à la première division de l'énoncé, ce qu'indique d'ailleurs l'argument de la personne et ses actes. L'argument de direction indique à la fois la direction proposée pour l'idéal de l'éducation : le premier souligné, et la direction proposée pour l'idéal humain : deuxième souligné. Enfin, le premier souligné précisera également l'un des moyens (sinon le moyen) retenus pour l'actualisation d'une fin déterminée : le deuxième souligné. Cette fin étant, bien évidemment, étroitement liée aux idéaux de l'époque pour ces secteurs.

Enfin, la limite entre l'argument de la personne et ses actes et l'argument de l'acte et l'essence est parfois fort mince, et plus nous avançons dans l'histoire, plus la limite semblait s'amincir encore. Aussi, soulignons-nous ici que les énoncés associés à l'argument de la personne et ses actes se présenteront, pour certains, comme relevant

plutôt de l'argument de l'acte et l'essence ; ceci étant il pourrait alors s'ensuivre des discussions fort intéressantes.

*Interaction de l'acte et de la personne*³¹

L'interaction de l'acte et de la personne impliquera d'abord et avant tout *l'intention* de la personne, c'est-à-dire une action impliquant nécessairement l'exercice de la volonté humaine pour la réalisation d'un projet, l'adoption d'une direction, le développement de facultés spécifiques, etc.. Aussi, ces énoncés ne décriront l'individu que de façon indirecte, c'est-à-dire que nous pourrions obtenir une compréhension ou une représentation de l'être humain pour une époque donnée par la recombinaison des caractéristiques auxquelles feront référence les énoncés associés à l'argument de l'interaction de l'acte et de la personne. Les énoncés associés à ce titre seront également révélateurs de la direction valorisée aussi bien que disqualifiée par une

³¹ « (...) la construction de la personne n'est jamais terminée, pas même à sa mort. (p. 399)

Par acte, nous entendons tout ce qui peut être considéré comme émanation de la personne, que ce soient des actions, des modes d'expression, des réactions émotives, des tics involontaires ou des jugements. (p. 400)

(...) [la] réaction de la personne sur l'acte se manifeste le mieux quand une qualification, une épithète, met particulièrement en évidence ce caractère de stabilité. (p. 404)

L'intervention de la personne comme contexte servant à l'interprétation de l'acte, se réalise souvent par le truchement de la notion d'intention, laquelle a pour fonction, à la fois, d'exprimer et de justifier la réaction de l'agent sur l'acte.

(...) dès qu'intervient l'appel à l'intention, on met l'accent essentiellement sur la personne et son caractère permanent. Le recours à l'intention constituera alors le noeud de l'argumentation et subordonnera l'acte à l'agent, dont l'intention permettra de comprendre et d'apprécier l'acte. (p. 405)

Toute morale basée sur l'intention est une morale de l'agent, à opposer à une morale de l'acte, bien plus formaliste. (p. 406)

C'est l'ambiguïté des comportements humains, quand on les interprète en fonction de l'intention, qui marque un des points essentiels par lesquels toute science de l'homme diffère profondément des sciences naturelles. De là d'ailleurs, l'effort des behavioristes pour éliminer ce facteur d'incertitude et de subjectivisme, mais au prix de quelle déformation de l'objet même que l'on étudie? (p. 407)

La réaction de la personne sur ses actes est influencée par l'un des facteurs auxquels la psychologie sociale a accordé la plus grande importance, celui du prestige. Le prestige est une qualité de la personne qui se reconnaît à ses effets. C'est ce qui permet à E. Dupréel de le définir comme la qualité de ceux qui entraînent chez les autres la propension à les imiter; il est donc lié de près au rapport de supériorité d'individu à individu et de groupe à groupe.

(...) sauf si le prestige est mis en doute, on n'a pas coutume de le justifier. » (pp. 407, 408).

époque ainsi que de l'ordre et du degré du développement de telle faculté humaine par rapport à telle autre ou encore la concrétisation dans l'action de telle valeur par rapport à telle autre.

Voici un énoncé appartenant à l'idéal d'ordre moral valorisé à l'époque hellénique qui illustre bien, selon la perspective de notre travail, l'argument de l'interaction de l'acte et de la personne :

Interaction de l'acte et de la personne, la norme, la personne et ses actes, de direction

« **Être adulte raisonnable, ce n'est pas en nier l'existence** [la trace de l'enfant en nous] **ou prétendre l'éliminer, c'est seulement être capable d'en maîtriser les excès, au besoin pour mieux en jouir.** Être de raison c'est à la partie rationnelle de l'âme de commander au reste de l'être. » (GA. IM.08).

L'énoncé suivant concerne l'une des qualités valorisées à l'intérieur de l'idéal humain au siècle des Lumières. Il traduit également la direction proposée pour ce qui est de l'actualisation de ce même idéal :

De direction, la personne et ses actes impliquant l'interaction de l'acte et de la personne

« (...) ce dont il s'agit, c'est de contribuer à faire un homme libre, c'est-à-dire **un homme qui n'ait plus besoin d'être aidé ou guidé, un être autonome, c'est-à-dire capable de n'obéir qu'à des lois qu'il s'impose.** » (XVIII^e s. IH.10).

Comme on aura pu le constater, l'argument de l'interaction de l'acte et de la personne implique voire requiert l'exercice de la volonté humaine librement consentie pour la réalisation des tâches évoquées ou explicitement nommées dans les énoncés associés à ce type d'argument.

À titre indicatif, signalons que l'argument de l'interaction de l'acte et de la personne sera révélateur du degré de liberté, de confiance, de prestige, de considération ou encore du degré d'autonomie accordé à l'individu dans et pour sa propre formation.

*L'argument d'autorité*³²

L'application de cet argument à notre analyse impliquera une distance subtile par rapport aux prescriptions du modèle. Chez Perelman cet argument est directement lié à l'idée de compétence et/ou d'expertise reconnue chez un individu, celui-ci faisant alors figure d'autorité dans un domaine particulier. Pour nous, l'argument d'autorité sera associé à des énoncés qui préciseront, pour un secteur donné, *ce qui faisait acte d'autorité* à l'époque, en regard d'un modèle, d'un personnage, d'un contenu de savoirs, etc.. Ce qui n'exclut pas nécessairement, dans le cas où l'argument sera associé à un énoncé portant sur un personnage, que cette autorité n'ait pas fait l'objet d'une

³² « L'argument de prestige le plus nettement caractérisé est l'argument d'autorité, lequel utilise des actes ou des jugements d'une personne ou d'un groupe de personnes comme moyen de preuve en faveur d'une thèse. L'argument d'autorité est le mode de raisonnement rhétorique qui fut le plus vivement attaqué parce que, dans les milieux hostiles à la libre recherche scientifique, il fut le plus largement utilisé et cela d'une manière abusive, péremptoire, c'est-à-dire en lui accordant une valeur contraignante, comme si les autorités invoquées avaient été infaillibles (...). (p. 411)

Souvent on semble attaquer l'argument d'autorité, alors que c'est l'autorité invoquée qui est mise en question. (...) celui qui invoque une autorité s'engage: il n'est pas d'argument d'autorité qui n'ait de répercussion sur celui qui l'emploie. Les autorités invoquées sont fort variables: (...) « l'avis unanime », « l'opinion commune », (...) certaines catégories d'hommes, « les savants », « les philosophes », « les Pères de l'Église », « les prophètes », parfois l'autorité sera impersonnelle: « la physique », « la doctrine », « la religion », « la Bible »; parfois, il s'agira d'autorités nommément désignées. (p. 413)

(...) toute appellation de « sage », « docte », présentée comme notoire, sert (...) en quelque sorte de garantie, par le grand nombre, à une autorité particulière.

À la limite, l'autorité divine surmonte tous les obstacles que la raison pourrait lui opposer (...).

Les autorités que l'on invoque sont le plus souvent, sauf quand il s'agit d'un être absolument parfait, des autorités spécifiques: leur autorité est reconnue par l'auditoire dans un domaine particulier, et c'est uniquement dans ce domaine que l'on peut s'en servir. (p. 415)

Dès qu'il y a conflit entre autorités, se pose le problème des fondements: ceux-ci devraient permettre de déterminer le crédit que méritent les autorités respectives. (pp. 415, 416)

Actuellement, le fondement le plus souvent allégué en faveur de l'autorité est la compétence, mais ce n'est pas le cas dans chaque milieu et à chaque époque. (p. 416)

Quant aux fondements de la compétence - car elle aussi pourra devoir être justifiée - ils seront forts divers; on les cherchera dans des règles de conditionnement, d'acquisition des aptitudes, dans des règles de vérification des aptitudes, dans des règles de confirmation de la compétence. » (p. 417).

reconnaissance du milieu pour sa compétence. Car, avant même d'être associé à une autorité qui fait acte dans un domaine, on présume qu'il faut d'abord être reconnu, par ce domaine, à un moment, pour sa compétence et son expertise. Pour illustrer cet argument, voici un énoncé qui rend compte, d'une part, de la direction valorisée pour ce qui est de l'ordre d'accès à la vérité, d'autre part, d'un dogme *faisant figure d'autorité* au Moyen Âge :

De direction, par l'argument d'autorité

Qu'on présente le savoir rationnel comme étape vers la foi, qu'on le présente comme un obstacle dangereux à la véritable religion, (...) la raison reste dépassée et enveloppée dans un dogme qui en rend finalement compte. » (MÂ. OA.08).

*Le discours comme acte de l'orateur*³³

L'application de cet argument exigera elle aussi une certaine distance par rapport aux prescriptions du modèle.

Nous identifierons les énoncés par l'argument le discours comme acte de l'orateur lorsque, pour une époque donnée, le discours sera perçu comme révélateur ou comme le signe de la qualité d'un individu ou encore révélateur du degré d'évolution d'une faculté humaine : le raisonnement, la pensée, etc.. En outre, cet argument précisera que le discours comme acte de l'orateur aura été perçu ou utilisé en tant qu'instrument ou

³³ « (...) le discours est la manifestation, par excellence, de la personne (...).

N'oublions pas (...) que la personne est le contexte le plus précieux pour apprécier le sens et la portée d'une affirmation, surtout lorsqu'il ne s'agit pas d'énoncés intégrés dans un système plus ou moins rigide, pour lesquels la place occupée et le rôle joué dans le système fournissent des critères suffisants d'interprétation. (p. 426)

Si la personne de l'orateur fournit un contexte au discours, ce dernier, d'autre part, détermine l'opinion que l'on aura d'elle. Ce que les Anciens appelaient l'*éthos oratoire* se résume à l'impression que l'orateur, par ses propos, donne de lui-même. » (p. 429).

outil permettant de poser un jugement sur l'évolution d'une dimension spécifique, se situant au-delà de la qualité ou non du discours. Ce dernier étant perçu seulement comme un signe révélateur, tel chez les Grecs de la Grèce antique :

Le discours comme acte de l'orateur

« (...) le discours excellent dans sa construction et précis dans son vocabulaire, reste le signe le plus sûr d'une pensée visant à la justesse (Isocrate). » (GA. MC.06).

*Le groupe et ses membres*³⁴

Beaucoup moins fréquents que les autres arguments liés directement à l'être humain, les énoncés identifiés par l'argument du groupe et ses membres préciseront certains traits particuliers et propres à un groupe entendu comme un ensemble ou un sous-ensemble d'individus liés soit par des caractéristiques communes, soit par un engagement commun, ou encore partageant un ou des intérêts. Les énoncés associés à cet argument pourront aussi désigner une communauté représentative à elle seule des convictions, conceptions ou idéaux d'une époque.

Pour la Rome antique, le modèle de la famille, donc les valeurs d'ordre familial, seront, par endroits, valorisées. Ainsi, parmi l'ensemble des groupes d'ordre social (en fait des sous-unités) coexistant à cette période, la famille et les valeurs inhérentes à cet ordre

³⁴ « Il est permis de considérer que la liaison entre la personne et ses actes, avec toutes les argumentations qu'elle peut susciter, est le prototype d'une série de liens qui donnent lieu aux mêmes interactions et se prêtent aux mêmes argumentations. (...) les membres [sont] la manifestation du groupe, tout comme l'acte est l'expression de la personne. (p. 432)

(...) la seule technique qui permette de réaliser une rupture d'interaction entre groupe et individu est l'exclusion de celui-ci : elle pourra être appliquée soit par l'individu lui-même, soit par les autres membres du groupe, soit par des tiers (p. 436).

seront perçues comme représentatives du type de groupe et des valeurs que cette époque aura, à un moment, valorisés :

Le groupe et ses membres

« *La famille remplace la cité.* » (RA. IH.02 OF.01).

L'énoncé suivant sera également associé à l'argument du groupe et ses membres :

Le groupe et ses membres

« *La pensée éducative s'oriente alors vers une réflexion sur l'homme, ses possibilités, ses limites avec pour objectif de mettre en valeur ce qui lui est proprement humain.* » (XVII^e s. RÉ.03).

D'une part, l'énoncé précédent est représentatif d'un ensemble d'individus réunis par un même intérêt : le devenir de l'être humain. D'autre part, il est suffisamment explicite pour nous situer par rapport à l'identité même du groupe (appartenance) : les acteurs de l'éducation (les penseurs) *ayant réfléchi* l'éducation au XVII^e siècle.

*L'argument de double hiérarchie appliqué aux liaisons de succession et de coexistence*³⁵

Les arguments de double hiérarchie de succession, tels que les définit Perelman-Tyteca renvoient à des liaisons entre deux faits, deux événements, etc. se succédant dans le temps; entre un fait et sa conséquence ou entre un moyen et une fin. C'est en ce sens que nous les appliquerons, en partie, à notre analyse. Nous signalerons également par cet argument deux événements, deux faits, etc., dont la durée (moment) entre un effet et la cause sera représentative de l'évolution d'une époque par rapport à ce qu'elle aura valorisé et ce qu'elle aura disqualifié.

Par ailleurs, nous appliquerons cet argument pour signaler une rupture de liaisons ou une dissociation des notions effectuée sur ou à partir d'une conception constituant le patrimoine d'une époque donnée. On trouvera aussi l'inverse de ce type de relations,

³⁵ « Les hiérarchies, tout comme les valeurs, font partie des accords qui servent de prémisses au discours; mais on peut aussi argumenter à leur propos, se demander si une hiérarchie est fondée, où situer un de ses termes, montrer que tel terme devrait occuper telle place plutôt que telle autre. Divers arguments pourront être utilisés à cet effet. (...) le plus souvent on se basera sur une corrélation entre les termes de la hiérarchie discutée et ceux d'une hiérarchie admise: on aura recours à ce que nous qualifions d'argument de double hiérarchie. Parfois même on présente les hiérarchies comme liées au point que l'une d'entre elles sert de critère ou de définition à l'autre. (p. 453)

L'argument de double hiérarchie est souvent implicite. En effet, derrière toute hiérarchie on voit se profiler une autre hiérarchie (...). Au point que la méditation sur les hiérarchies amène souvent à nier qu'il puisse exister des hiérarchies simples. (p. 454)

Toutes les liaisons fondées sur la structure du réel, qu'elles soient de succession ou de coexistence, pourront servir à relier deux hiérarchies, l'une à l'autre, et à fonder l'argument de double hiérarchie. (p. 455)

C'est la relation de cause à effet qui permettra de hiérarchiser les variations de volume d'un corps d'après la variation de la température. Inversement, une hiérarchie des fins peut nous aider à établir une hiérarchie des moyens (...). Plus souvent que sur des liaisons de succession, la double hiérarchie est fondée sur des liaisons de coexistence. (p. 456)

C'est ainsi que la hiérarchie des personnes entraîne une hiérarchisation de leurs sentiments, de leurs actions de tout ce qui émane d'elles. (pp. 457, 458)

Les doubles hiérarchies sont souvent utilisées pour extrapoler l'une des hiérarchies. L'extrapolation peut consister (...) à passer des degrés positifs aux degrés négatifs d'une qualité ou d'une situation ou inversement. Il semble bien que ce soit l'argument de double hiérarchie qui forme la base de ce que les Anciens appelaient « l'argument des contraires » (...). (pp. 458, 459)

L'argument de double hiérarchie permet d'appuyer une hiérarchie contestée sur une hiérarchie admise: il rend par là les plus grands services quand il s'agit de justifier des règles de conduite. Ce qui est préférable devant être préféré, la détermination de celui-là nous dicte notre comportement.

C'est par le biais de doubles hiérarchies que des considérations métaphysiques fournissent un fondement à l'éthique (...). À une hiérarchie ontologique correspondra une hiérarchie éthique des conduites. » (p. 459).

c'est-à-dire des liaisons (continuités) établies ou rétablies entre deux époques pouvant être relativement éloignées dans le temps. Lorsque l'une de ces relations sera représentative d'une rupture, d'une dissociation ou au contraire d'une continuité opérée entre les époques, celle-ci sera précisée par les termes: *le patrimoine*. Ce terme ne sera employé qu'à partir de la période du Moyen Âge ; l'avènement de l'éducation intentionnelle et formelle ne débutant, pour la présente étude, qu'à la période de la Grèce antique. L'énoncé suivant sera associé à une liaison de succession, fait-conséquence. Il traduit l'une des conséquences réelles découlant de la coexistence de deux tendances ayant marqué la période médiévale :

Double hiérarchie, de succession,

Fait (entendu comme un fait réel appartenant à l'histoire de l'éducation)

conséquence

« Dans tous les cas ce que cette double tendance de la pensée éducative a posé, c'est le **clivage** entre ce l'on appellera la « **raison** » et le « **cœur** ». (MÂ. PÉD.12).

Autre illustration s'intéressant, cette fois, aux différentes conceptions de la raison depuis la Grèce antique jusqu'au XVI^e siècle, lesquelles seront associées à une rupture de liaison ou à une dissociation des notions:

Double hiérarchie
de succession
(le patrimoine)

« Si l'originalité du monde antique consistait dans la naissance de la pensée rationnelle au sein des institutions politiques et son utilisation dans le maniement des hommes, c'est-à-dire les techniques de la rhétorique ; (XVI^e s. IR.02)

Rupture de liaison
(le patrimoine)
différence d'ordre

si la dimension proprement métaphysique de la raison était celle du Moyen Âge, (XVI^e s. IR.02.1)

**Dissociation des
la notions, différence
d'ordre et de degré**
(le patrimoine)

l'originalité de la Renaissance réside dans l'utilisation pratique de raison. Dans ce rôle, elle rejoint l'usage que les Romains avaient fait des sciences grecques. » (XVI^e s. IR.02.2).

L'argument de double hiérarchie appliqué aux liaisons de coexistence

Les liaisons de double hiérarchie de coexistence seront plus nombreuses que les liaisons de succession. Nous identifierons des énoncés porteurs de double hiérarchie de coexistence dans tous les secteurs retenus pour notre analyse. Dans chacun des secteurs, ces arguments seront fréquents et pointeront différents ordres d'activités ou diverses conceptions, à ce point qu'il vaut d'en présenter plusieurs à titre illustratif. L'énoncé qui suit présente deux tendances éducatives qui s'opposent ou se disputent la direction de l'action éducative :

<p><i>De direction, double hiérarchie de coexistence</i></p>	<p>« Deux tendances culturelles: Érudits proposant un retour direct à l'Antiquité . Technique et scientifique orientée vers les savoirs pratiques ou scientifiques » (XVI^e s. IÉ.13).</p>
--	--

Le prochain énoncé, d'une part, donne à voir la direction valorisée pour ce qui est de l'idéal rationnel (en gras), et rend compte, en partie, de la définition normative de la raison de l'époque médiévale (l'acte et l'essence, en gras) ; d'autre part, il rend compte de ce qui est considéré nuisible (en gras et italique) en regard de la direction et de la voie d'accès valorisées : la norme (en gras). À la lumière de ces constatations, l'argument de double hiérarchie sera également associé à cet énoncé. Double hiérarchie pour la direction, pour ce qui est de l'essence de la raison (la norme de l'époque) et pour ce qui est de la voie d'accès valorisée dans la recherche de la vérité. Aussi, cet énoncé sera-t-il représentatif de la coexistence de deux tendances s'affrontant ou s'opposant au Moyen Âge :

Double hiérarchie de coexistence, l'acte et l'essence (l'ordre d'accès à la vérité valorisé)

<p><i>le nuisible</i></p> <p>de direction, la norme</p>	<p>« Il n'y a pas de place pour la réflexion critique ; c'est-à-dire que la raison, lorsqu'elle n'est pas purement et simplement récusée comme instance dangereuse est dévalorisé au profit de l'intuition mystique: l'ineffable, l'expérience singulière incommunicable, la passivité, l'occulte font partie de l'expérience directe. » (MÂ. OA.09).</p>
---	---

Une double hiérarchie pourra également identifier une liaison entre deux ordres distincts afin d'atteindre un but déterminé. Dans l'énoncé ci-après, l'homme doit trouver, d'une part, son équilibre interne - premier ordre qui renvoie à *l'indéterminé*, d'autre part, il doit aussi trouver sa place dans un univers fini, ordonné - deuxième ordre, *le déterminé*. Par ailleurs, puisque la tâche à réaliser exige l'exercice de la volonté humaine plus précisément l'usage de la raison critique, l'argument de l'interaction de l'acte et de la personne sera également associé à cet énoncé. Enfin, l'argument de la fin et du moyen permettra de distinguer l'une des étapes et l'un des moyens utilisés pour atteindre à l'idéal humain proposé :

Double hiérarchie de coexistence,

fin	L'idéal humain reste relativement instable : il s'agit pour l'homme de trouver son équilibre interne, et sa place dans un univers fini, ordonné, mais qui ne fournit pas son ordre de manière évidente.
<i>Moyen, impliquant l'interaction de l'acte et de la personne</i>	<i>Sa découverte passe par le développement et l'usage de la faculté spécifique de l'humain, la raison. » (GA. IH.04).</i>

L'argument de double hiérarchie signalera aussi les deux pôles d'une conception telle la conception de l'humanité au sens philosophique du terme à la période hellénique. Et nous verrons ici, de façon plus explicite, les notions de manque, d'abus, de norme ou de tout autre terme pouvant préciser les qualités de chacun des pôles constituant les pointes extrêmes d'une même conception, d'une même notion, d'un être, d'une institution etc. :

L'acte et l'essence, double hiérarchie

<i>le positif,</i> le négatif maîtriser	<i>« Humanité : maîtrise de soi et des choses.</i> Bestialité : incapacité à diriger les impulsions du corps et à les désirs. » (GA. VH.05).
---	--

L'énoncé suivant traduit, en partie, le jugement porté sur la raison telle que la conçoit l'époque hellénique dans sa vision de l'adolescence

La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence

le négatif : **le trop** « Bien qu'encore *brouillonne*, **agitée**, incapable de maîtrise -
le manque,
le positif [la puissance de la raison est manifeste], première ébauche
en acte. » (GA. VE.06).

L'argument de double hiérarchie de coexistence signalera aussi des liaisons de complémentarité entre deux éléments se constituant en un tout ou visant par la complémentarité l'atteinte d'une finalité, comme au XVI^e siècle lorsque la liberté était perçue sinon essentielle, à tout le moins nécessaire, à l'épanouissement de la raison critique, nouvel idéal d'ordre rationnel au sortir du Moyen Âge :

Double hiérarchie de coexistence

de complémentarité « Puissance essentiellement critique, **elle** [la raison] **ne s'épanouit que dans la liberté.** » (XVI^e s. IR. 12.2).

Voilà, nous pourrions poursuivre ainsi des pages durant puisque, nous l'avons mentionné, l'argument de double hiérarchie apparaîtra régulièrement dans notre travail d'analyse.

*Arguments concernant les différences de degré et d'ordre*³⁶

Ces arguments seront, eux aussi, assez nombreux. Ils préciseront, notamment, la nature d'une dissociation des notions ou d'une rupture de liaison. En outre, cet argument sera associé aux énoncés qui rendront compte d'une opposition entre deux modèles, deux conceptions, etc..

Ainsi, dès l'époque Antique on verra s'opposer deux modèles de contenu, lesquels appartiennent à deux ordres de pensée distincts ou, autrement dit, à deux directions possibles pour l'éducation de la raison, de la pensée. Entre l'ordre rationnel mathématique et l'ordre rationnel critique (discursivité), il semble bien que toutes les époques aient eu, en effet, la même réaction : valoriser l'un au détriment de l'autre :

Double hiérarchie, liaison de coexistence, différence d'ordre

Définition normative **Les mathématiques** : *correspondent à l'ordre même de l'esprit*
(Hippias d'Elis).

Moyen - fin **la rhétorique : l'art de persuader, (...) la dialectique : l'art d'opposer à toute argumentation une argumentation contraire et de triompher ainsi dans la discussion**
(Gorgias de Léontini). » (GA. MC.03).

³⁶ « L'introduction de considérations relatives à l'ordre, qu'elles résultent de l'opposition entre une différence de degré et une différence de nature, ou entre une différence de modalité et une différence de principe, a pour effet de minimiser les différences de degré, d'égaliser plus ou moins les termes qui ne diffèrent entre eux que par l'intensité, et d'accentuer ce qui les sépare des termes d'un autre ordre. Par contre, la transformation de différences d'ordre en différence de degré produit l'effet inverse; elle rapproche les uns des autres des termes qui semblaient séparés par une borne infranchissable, et met en valeur les distances entre les degrés. (p. 464)

Lorsque l'on se trouve en présence de deux domaines d'ordre différent, l'établissement de degrés de l'un deux a souvent pour but d'atténuer la coupure. On prépare ainsi la réduction d'une différence d'ordre à une différence de degré. La hiérarchisation à l'intérieur de l'un des domaines s'effectue, en effet, de manière à ce que son degré extrême forme transition entre les deux domaines (...). (p. 466)

Souvent (...) les arguments relatifs aux différences d'ordre préparent ou supposent des considérations sur le phénomène qui marque la coupure: la mutation, l'émergence, rendront compte du bond d'un ordre à l'autre dans la chaîne évolutive; la conversion religieuse fera passer l'individu de l'ordre de la nature à celui de la grâce. (p. 467)

Pour minimiser l'idée que l'on se fait d'un phénomène lié à une coupure, on [remplacera] la différence d'ordre par une différence de degré, [et on introduira] de nouvelles différences d'ordre jugées plus importantes. » (p. 468).

L'énoncé suivant rend compte d'un changement d'ordre pour ce qui est de l'usage des mathématiques, œuvre de la Renaissance au XVI^e siècle :

Dissociation des notions, *différence d'ordre*

« À l'inverse de ce qui se passe dans le monde antique, ou dans la logique du Moyen Âge qui édifie **les mathématiques** sans en exploiter techniquement les possibilités pratiques **la Renaissance ne s'en tient pas à la simple déduction gratuite. Le calcul, l'algèbre, fraîchement empruntés aux Arabes, la géométrie sont exploités dans des activités extérieures à la science, telles l'architecture, la peinture, l'économie, la navigation.** » (XVI^e s. MC.12).

Le prochain énoncé rend plutôt compte d'une différence de degré, entre l'usage valorisé de la raison au XVI^e siècle et la pensée de Montaigne à ce propos :

Différence de degré *Notre malheur vient du fait que nous employons mal notre*
 évoquant l'arg *raison*, non d'en être dépourvue. » (XVI^e s. IR.15).
du gaspillage

3.14 Les liaisons qui fondent la structure du réel

Les liaisons fondant la structure du réel seront, le plus souvent, associées à des énoncés portant sur un projet, un idéal ; ces arguments impliquent des solutions, proposent des modèles. Appliqués à notre analyse, ils devront donc être vus comme représentatifs des modèles, idéaux, projets, personnages ou encore des conceptions constituant pour une part, les aspirations d'une époque, et dans le cas d'une époque révolue, les réalisations inhérentes aux époques concernées.

*Le modèle et l'antimodèle*³⁷

Toute conception, avons-nous déjà dit, comporte en elle-même sa propre opposition en ses degrés extrêmes. Ajoutons que cela ne vaut pas seulement que pour les extrémités, mais vaut aussi pour chacun des termes intermédiaires.

Le modèle et l'antimodèle seront représentatifs, à leur façon, d'une norme valorisée par une époque. Aussi, ces deux arguments apparaîtront-ils régulièrement dans notre analyse et seront de tous les secteurs. Ainsi, dans les deux énoncés qui suivent, se

³⁷ **Le modèle et l'antimodèle** : « Quand il s'agit de conduite, un comportement particulier peut (...) servir à fonder ou à illustrer une règle générale, [et] inciter à une action qui s'inspire de lui. (p. 488)

On n'imite par n'importe qui; pour servir de modèle, il faut un minimum de prestige.

Un homme, un milieu, une époque, seront caractérisés par les modèles qu'ils se proposent et la manière dont ils les conçoivent. (p. 489).

Le modèle indique la conduite à suivre; il sert aussi de caution à une conduite adoptée.

Le fait de suivre un modèle reconnu, de s'y astreindre, garantit la valeur de la conduite : l'agent que cette attitude valorise peut donc, à son tour, servir de modèle : le philosophe sera proposé comme modèle à la cité parce que lui-même a pour modèle les dieux (...). (p. 490)

(...) en le vulgarisant, on enlève au modèle la valeur qui tenait à sa distinction (...). (p. 492)

L'Antimodèle : Si la référence à un modèle permet de promouvoir certaines conduites, la référence à un repoussoir, à un *antimodèle* permet d'en détourner. (p. 492)

[On juge l'acte par l'agent dans l'antimodèle (p. 493).]

(...) l'antimodèle [peut représenter] un minimum en dessous duquel il est indécent de descendre (p. 494).

L'argument par le modèle ou l'antimodèle peut s'appliquer spontanément au discours lui-même (...). (p. 495).

trouve posé le modèle pour la conduite liée à l'idéal moral prôné à l'époque hellénique et pour cette même époque, (deuxième illustration), le modèle lié à l'idéal de sagesse, lequel est partie intégrante, pour l'époque, de l'idéal moral et s'adresse spécifiquement à l'individu:

Le modèle, de direction

fin « **Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours,**
Moyen à *l'image même du cours raisonnable de l'univers..* »
 (GA IM.01).

La personne et ses actes, de direction, le modèle

« L'idéal de sagesse est l'attitude de celui qui, non content de penser juste, doit parvenir à mettre dans la suite des événements qui constituent sa vie, des actions qui orientent son existence propre, un certain équilibre. » (GA IM.02).

Dans l'énoncé suivant, le modèle est un personnage historique connu, mais celui-ci ne sera pas seulement vu comme un personnage ayant par ses écrits, sa pensée ou sa vision exercé un ascendant sur la pensée éducative de l'époque (premier énoncé), mais sera également considéré comme représentant de l'évolution d'une époque par rapport à un aspect précis (deuxième énoncé) :

*Le modèle
 p/r à l'évolution
 de la pensée
 dominante de
 l'époque* « *Saint-Augustin n'est pas toujours innocent de cette tendance. (...) les textes où il reconnaît la valeur du savoir légué par l'Antiquité sont contrebalancés, surtout lorsqu'il avance en âge, par des textes plus critiques à l'égard de la raison rhétorique ou dialectique. (...).* » (MÂ OA.21)

*Le modèle,
 dissociation
 des notions,
 différence d'ordre* « *Cet itinéraire de Saint-Augustin, qui va de la reconnaissance de la raison à son refus le plus net, marque toute l'hésitation, et peut-être toute l'orientation du haut Moyen Âge.* » (MÂ OA.21.8).

Pour ce qui est de l'antimodèle, on note qu'il s'agira évidemment de ce qui sera disqualifié par une époque. Ainsi, en regard de la voie d'accès à la vérité valorisée par le

Moyen Âge, on considérera comme antimodèle, la curiosité, parce que cette qualité suppose un questionnement émanant parfois ou souvent d'un doute quelconque.

L'antimodèle « *La curiosité* elle-même est suspecte lorsqu'elle vise les choses de la nature et les sciences qui ont tenté d'en rendre compte. »
(MA OA.06).

L'énoncé suivant rend compte de la perception du Moyen Âge pour ce qui est des pédagogies concrètes :

L'antimodèle « On comprend mieux cette méfiance du Moyen Âge scolastique devant *les pédagogies concrètes, celles qui reposent sur le voir, le toucher, la manipulation.* » (MÂ IÉ.12).

*L'Être parfait comme modèle*³⁸

Les énoncés associés à cet argument identifieront, entre autres, ce qui, pour une époque donnée, correspond à ses plus hautes aspirations. Ce qui s'avérera assez représentatif de l'idée présidant aux choix et actions de l'action éducative. Ainsi, à l'époque médiévale :

L'Être parfait comme modèle

par la personification « *Une raison hors du monde pense le monde. Pensée divine, elle l'organise d'une manière à la fois supérieure et extérieure, tout en réglant les mouvements physiques et humains.* »
(MÂ IR.01).

L'être parfait comme modèle ne sera pas nécessairement associé à un être immatériel,

³⁸ « (...) les auteurs sont amenés à embellir ou à noircir la réalité, à créer des héros et des monstres, tout bons ou tout mauvais (...). (p. 496)

(...) l'argumentation par le modèle, même limitée à l'exaltation de la vie d'un seul être, est susceptible d'utilisations et d'adaptations variées, selon que tel ou tel aspect de l'Être parfait est mis en vedette et proposé à l'imitation des hommes. L'Être parfait se prête plus que n'importe quel autre modèle à cette adaptation parce que, par sa qualité même et par essence, il a quelque chose d'insaisissable, d'inconnu, et que, d'autre part, il ne vaut pas seulement pour un temps et un lieu. Or dans la mesure où l'on croit pouvoir utiliser le modèle indépendamment des circonstances, quand le modèle est plus qu'un patron (pattern) limité dans sa portée, l'accusation d'anachronisme devient sans fondement. Le rôle de l'interprète est alors essentiel : c'est lui qui permet au modèle indiscuté de servir de guide dans toutes les circonstances de la vie. » (p. 499).

éminemment personifié. Nous identifierons par cet argument les énoncés présentant le même type de relations que celui reliant un être commun à une conception présentée comme une détermination absolue et incontournable. Les deux énoncés qui suivent illustrent bien l'application de ce type d' argument :

L'acte et l'essence la norme,

évoquant. d'autorité évoquant <i>l'être parfait</i> <i>comme modèle</i>	« L'idée centrale, qui est aussi celle d'Helvétius ou, avec l'arg. quelques nuances, de Diderot, est que l'homme est le produit de son éducation , entendue comme influence absolue directe des circonstances ou modifications d'un milieu intérieur par un environnement tout-puissant . » (XVIII s. VM.02).
--	--

Au XIX^e siècle, au moment où le positivisme demeure l'une des tendances valorisées par certains, on pourra voir apparaître un type de liaison fortement apparenté à la relation qui relie un individu à un idéal suprahumain :

« **La raison** n'est plus seulement calcul, théorique ou pratique, modèle hypothético-déductif, référence morale ou religieuse qu'exige une certaine espérance elle **quitte son rôle de dénonciatrice des illusions pour prendre la forme de vérité absolue**. Que cette dernière soit religieuse, laïque ou historique, **dans sa présentation absolue, elle étouffe tout effort de remise en question et par là-même de liberté**. »

(XIX^e s. IR. tendances 6.1 et 6.2, no. 11, 12, 15).

L'analogie - la métaphore

Nous identifierons très peu d'énoncés par l'analogie/métaphore. Les énoncés associés à ces figures de style rendront compte d'une métaphore ou d'une analogie employée pour illustrer une réalité de l'époque concernée.

<i>Métaphore /analogie</i>	« [Ou encore] le débat dans lequel la pensée éducative se [trouve confrontée], et qui oppose la << <i>sèche et froide raison théorique</i> >> aux << <i>chaleurs</i> >> de l'imagination du sentiment et du vécu. » (MÂ. RÉ.05.1).
----------------------------	--

Voilà, pour ce qui est des prescriptions du modèle perelmanien retenues pour l'analyse rhétorique adaptée.

CHAPITRE IV

4.1 Les tableaux thématiques, modalités de présentation particulières

Modalités spécifiques à L'Antiquité

Pour les Grecs de l'Antiquité, il est connu que l'univers apparaît comme : *un tout organisé, ordonné, fini, mû par des lois fixes immuables*. Cette vision, de même que la conception de l'harmonie (repos : valeur de l'idéal moral et de l'idéal d'ordre rationnel hautement valorisée), sont perceptibles dans chacune des sphères d'activités de l'époque. Puisque cette vision du monde s'est élaborée par recroisement et opposition entre différents penseurs, ces débats permettant alors la progression d'un ordre de pensée, d'une certaine vision, il a semblé pertinent de substituer au tableau thématique : *Vision du monde*, une série de sept tableaux retraçant le parcours des premières théories, élaborées par les grands penseurs de l'antiquité, de Thalès (-624 - -548) à Zénon de Cittium (-335 - -264), discutant des causes et des lois de régissant le cosmos ainsi que, pour certains de ces grands penseurs, du rôle, de la place et de la conduite de l'homme dans ce vaste univers. Ces tableaux constituent, dans le présent contexte, une introduction au cheminement de la pensée humaine, à ce titre, ils précéderont donc la lecture des tableaux thématiques.

Une deuxième particularité pour l'Antiquité concerne le secteur : *Réflexion éducative*. Compte tenu du retentissement de l'avènement de la démocratie dans l'établissement de nouveaux rapports sociaux, d'où allait émerger d'ailleurs une nouvelle conception de l'éducation, il a semblé plus juste de substituer aux termes : *Réflexion éducative*, les

termes : *Rapports d'ordre social*, premier tableau thématique de l'Antiquité, pour lequel, par ailleurs, nous aurons procédé à la mise en couple des unités d'analyse tel que le prescrit le modèle perelmanien.

Modalités spécifiques au XIX^e siècle, le Progrès

Au XIX^e siècle, le monde de l'éducation est marqué à la fois par la coexistence d'une multitude de tendances et par de nouvelles dispositions législatives : neutralité, gratuité et obligation. En outre, on assiste à une concentration et à une dilatation de plusieurs composantes de l'action éducative à l'intérieur de quelques secteurs seulement, notamment, la pédagogie et les lieux concrets de l'éducation. Dans un premier temps, voulant maintenir l'uniformité dans l'ensemble des tableaux thématiques, nous avons procédé au positionnement des unités selon le mode adopté depuis le début du travail. Toutefois, étant donné la dispersion réelle des composantes, étant donné aussi la multitude des tendances, il est apparu, au fil du travail, des redoublements et dédoublements « interminables » d'unités d'analyse dans un nombre élevé de secteurs. À la suite de ces constatations, le positionnement des données ainsi que la fonction d'un secteur auront dû être légèrement transformés.

L'un des changements concerne les subdivisions et le regroupement des données. Nous les avons groupées selon leur appartenance à une tendance éducative en précisant à la rubrique : *Secteur*, la dimension éducative visée de façon significative par l'unité analysée. Dans ces conditions, la numérotation des données selon le mode convenu créait plus de confusions qu'elle ne rendait service, nous avons donc jugé préférable de donner un code numérique à chaque unité d'analyse. Ces codes se trouveront dans la colonne extrême droite du tableau thématique, auparavant la

rubrique : *Ibidem*. Cela vaut pour la grande majorité des tendances, mais ne s'appliquera pas au secteur : *Vision du monde*, seule dimension conservée selon le mode convenu. Enfin, l'analyse pour le XIX^e siècle se concentrera davantage sur les unités renseignant sur les tendances les plus représentatives de ce siècle ; cela étant, l'analyse aura délaissé quelques énoncés.

Modalités spécifiques au XX^e siècle, la Crise ?

Comme nous l'avons signalé pour le XIX^e siècle, la sphère éducative aura subi de fortes transformations et le XX^e siècle ne pourra échapper à son héritage. Aussi, avons-nous adopté un mode de positionnement différent. Cette fois les énoncés seront regroupés selon les principales orientations de l'action éducative contemporaine, en signalant à la rubrique *Secteur*, tout comme nous l'avons fait pour le XIX^e siècle, la dimension visée par l'unité analysée.

Par ailleurs, compte tenu qu'il s'agit de notre époque et que l'historien B. Jolibert s'attarde, pour ce siècle, à lever le voile des apparences occultant les causes réelles des maux de l'éducation contemporaine, il importait de distinguer, dans le discours, d'une part, les unités correspondant à la conception et aux convictions particulières s à l'auteur, d'autre part, les énoncés à caractère plus objectifs, c'est-à-dire des énoncés qui rendent compte d'une vision partitive du réel généralement admise par le monde de l'éducation. Les énoncés à caractère plus objectif seront identifiés par une abréviation (**RÉD**) et par un emploi différé de certains arguments. Voici.

RÉD : Réalité de l'action éducative: l'historien se prononce sur la réalité telle que largement partagée. Une deuxième et même une troisième abréviation, parfois, préciseront la dimension touchée par l'unité discursive.

L'acte et l'essence : indique, pour le XX^e siècle la conception, les convictions ou encore les avis de B. Jolibert à propos des réalités, problèmes ou tâches à résoudre qu'il soulève. En ce cas, l'abréviation **RÉD**, n'apparaîtra pas à la rubrique *Secteur*.

Le groupe et ses membres : indique que l'énoncé désigne les principaux acteurs de l'éducation du XX^e siècle.

Modèle **CRAF**, l'emploi d'un astérisque signale une conviction ou une conception de l'historien, Bernard Jolibert.

Enfin, pour le XX^e siècle, nous aurons souvent recours à la définition dissociative, telle que la précise le modèle perelmanien:

La définition est un instrument de l'argumentation quasi logique. Elle est aussi un instrument de la dissociation notionnelle, notamment chaque fois qu'elle prétend fournir le sens véritable, le sens réel de la notion, opposée à son usage habituel ou apparent.

Toute tentative pour faire connaître discursivement le terme II - qui n'est jamais connu directement - pourra être considérée comme une définition de ce terme, c'est-à-dire l'expression de critères qui doivent nous permettre de le cerner. (Perelman-Tyteca , pp. 590, 591).

4.2 Lecture des tableaux

Notes complémentaires

Les liaisons entre les époques sont signalées dans la colonne tendance. Ainsi 1-2, signale une liaison, pour le secteur concerné, entre l'époque hellénique (tendance 1) et la période médiévale (tendance 2). Le type de liaison est précisé, d'une part aux rubriques: *Argument* et *CRAF*, d'autre part dans l'énoncé ou les énoncés présentés à leur suite. L'emploi d'un chiffre tel : 1, 2 ou 5, signale qu'il s'agit de la tendance globale, largement admise et donc représentative d'une unité de pensée pour cette époque.

Type de trait

Un trait pointillé en bas de page indique que l'analyse pour ce secteur se poursuit à la page suivante, alors qu'un trait plein marque le terme de cette section pour cette époque. Un trait pointillé entre deux unités d'analyse signalera un lien entre celles-ci. Bien que nous ayons tenté de minimiser ce type de situation, il arrivera que le trait pointillé se trouve en début de page : sous la tête des colonnes, signalant alors la liaison étroite entre la première unité de ce tableau et la dernière unité du tableau précédent.

Rappel à propos des prédicats impliquant et évoquant

Évoquant : la saisie de l'association relevant davantage de la base de texte implicite (van DIJK, T.A., Denhière, 1984, pp. 53, 54), nous suggérons la substitution du terme argument par les termes: avec l'idée de ..., ou évoquant l'idée de

Impliquant : signifie que les notions ou concepts associés à l'argument introduit par ce prédicat sont nécessaires voire essentiels à l'actualisation des idéaux ou actions préconisés. Ou encore, il indiquera un mouvement ascendant/descendant entre les termes identifiés par l'argument suivant ce prédicat.

Pour ce qui est de la lecture des tableaux thématiques (abréviations et correspondance entre un énoncé et un argument) nous présentons, dans les pages suivantes, une brève synthèse des explicitations fournies au chapitre II, (p. 37).

Lecture des tableaux

Liste des abréviations utilisées dans les tableaux thématiques

Cf. : index bibliographique: <i>Raison et éducation</i> (Jolibert, B. 1987).
Ép. : index bibliographique - les époques (ibid.) (liste et détails, page suivante).
Tend. : afin de faciliter le repérage, nous avons numéroté la ou les tendances dominantes de chaque époque (liste et détails, page suivante).
Secteur : classification du contenu analysé en 12 secteurs, lesquels correspondent aux (12 en tout) principales dimensions de l'action éducative.
Abréviations spécifiques aux secteurs
IÉ : idéal éducatif
IH : idéal humain
IM : idéal d'ordre moral
IR : idéal d'ordre rationnel
MC : modèle de contenu
OA : ordre d'accès à la vérité ou à une finalité d'ordre moral ou social
OF : ordre familial
OS : ordre social
PÉD : pédagogie - interaction maître-élève
Rapso : rapport d'ordre social
RE : réflexion éducative
RÉD : analyse et réflexion sur la réalité éducative contemporaine - pour le XXe s.
VE : vision de l'enfance
VH : vision de l'humain
VM : vision du monde
*Code numérique des énoncés : Le numéro associé à l'abréviation d'un secteur n'a qu'une seule fonction: pragmatique; les énoncés sont positionnés selon l'ordre logique ayant prévalu lors de leur mise en place dans les tableaux.
CRAF : Acronyme désignant l'un des modèles d'analyse rhétorique utilisé pour notre travail (Angenot, P. : 1996, p. 7).
C : énoncés traduisant une conviction de l'époque.
R : énoncés indiquant un fait réel de l'époque.
A : énoncés traduisant l'action devant être entreprise ou réellement entreprise pour l'actualisation des idéaux et projets propres à l'époque.
F : énoncés rappelant les fondements largement valorisés par une époque.
CJC : Conception de juste cause: énoncé(s) révélateur(s) de la conception dominante d'une époque en regard du secteur où apparaît l'abréviation.
* devant C, R, A, F : Un astérisque placé devant l'une des abréviations du modèle CRAF, indique qu'il s'agit d'un constat de l'auteur: B. Jolibert, <i>Raison et éducation</i> , particulièrement pour le XXe siècle.
Argument : typologie de l'énoncé ou des énoncés de la cellule de droite, suivant une analyse rhétorique adaptée conformément aux techniques et procédés contenus dans le <i>Traité de l'argumentation</i> C. Perelman et L.O. Tyteca: (1988, 1992).
Énoncés : correspondent aux segments discursifs analysés.
Ibidem : indique que ces énoncés se retrouvent également dans un autre secteur, signalé par l'abréviation du secteur suivi du numéro octroyé à cet énoncé dans cet autre secteur.

Lecture des tableaux (suite)

Liste des abréviations utilisées pour les époques et dénomination des tendances

Ép.	Époque	Tend	Dénomination des tendances
GA	L'Antiquité	1	La Grèce antique, tendance globale
RA	L'Antiquité	1.2	La Rome antique, tendance globale
MÂ	Le Moyen Âge	2	Tendance globale
XVIe	Le XVIe siècle, Humanisme	3	Tendance globale
		2.1	Courant religieux réformé
		2.2	Contre réforme
		3.1	Les érudits proposant un retour direct à l'Antiquité
		3.2	Technique et scientifique orientée vers les savoirs pratiques
XVIIe	Le XVIIe siècle, Classicisme	4	Tendance globale
XVIIIe	Le XVIIIe siècle, les Lumières	5	Tendance globale
		5.1	Le courant <<doctrinaire>>
		5.2	Le courant <<réaliste>>
XIXe	Le XIXe siècle, le Progrès	6	Tendance globale
		6.1	La tendance libérale
		6.2	La tendance dogmatique
		6.3	L'idéal humain dirigé vers l'universel par le particulier
		6.4	L'idéal humain: un être social absolu
		6.4.1	Idéal éducatif romantique (réaction p/r tendance 6.4)
		6.5	Idéal éducatif dont la science constitue l'axe central - absolu
		6.6	Le pouvoir créateur de l'individu et l'intégration des savoirs au moi
		6.7	La socialisation de l'individu par la <i>rencontre</i> de l'autre
		6.8	Idéal rationnel de l'éducation romantique
		6.9	La tendance dominante
6.10	Législation: neutralité, gratuité, obligation		
XXe	Le XXe siècle, la Crise?	7	Tendance globale et visions d'ensemble
		7.1	Positivisme contemporain
		7.2	Pédocentrisme
		7.3	Technicisme
		7.4	Structuralisme et vision de l'humain

Les tableaux

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Thalès, Ionie, Milet -624- -548 <i>(mathématicien,</i> <i>philosophe)</i>	Fondements de la géométrie. Prédiction d'une éclipse solaire (-585) qui se serait avérée. Ceci aurait conduit à accorder crédibilité et par suite prestige à la science.	La fluidité - l'eau est l'élément premier, qui donnera naissance aux autres éléments.	Constitue un premier essai de <<philosophie de la nature>> et l'ébauche d'une science de la nature systématisée. Aristote le considérerait comme le premier des philosophes ioniens.	Mesure du temps, géométrie, algèbre, philosophie.
Anaximandre Ionie, Milet -610- -547 <i>(philosophe</i> <i>ionien)</i>	Succède à Thalès, école ionienne, Milet. Il aurait le premier dessiné une carte du monde et reconnu que les étoiles tournent autour de l'étoile polaire.	Il explique le monde, qu'il nomme l' <i>infini</i> (<i>apeiron</i> - l'indéterminé), à partir de la séparation des contraires (chaud-froid, sec-humide). Toute naissance est séparation des contraires; toute mort, leur retour à l'union dans l'infini.	Ces conceptions annoncent celles d'Héraclite. C'est avec Anaximandre, Thalès, Anaximène et Anaxagore qu'a débuté la science grecque: l'ensemble de la science occidentale.	Comprendre l'univers par soi-même et non en faisant appel aux mythes.
Anaximène Ionie -585- -525 <i>(philosophe</i> <i>ionien)</i>	Aucune de ses oeuvres n'a subsisté. Sa pensée nous est connue par les écrits de Diogène.	L'air serait la source de toute vie. Selon qu'il se dilate ou se condense, le feu, l'eau, la terre se forment. Les réalités particulières surgissent des différences de la densité de l'air. Pour lui, la terre est une table plate posée sur de l'air, et les astres comme des clous fixés sur une sphère céleste englobant la Terre.	Disciple d'Anaximandre, c'est le dernier représentant de l'école de Milet.	
Xénophane de Colophon Ionie, Colophon fin Ve s. av. <i>(philosophe grec)</i>	Poème sur <i>La Nature</i> . Le plus ancien partisan de l'Un.	Il développe un panthéisme idéaliste.	Parménide s'inspirera de son panthéisme idéaliste. L'UN est Dieu	Dieu et le monde une même réalité.

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Héraclite d'Éphèse Éphèse, Asie Mineure -540- -480 (philosophe grec)	Sa profonde sensibilité au devenir en fait, dans l'Antiquité, le philosophe du monde sensible. Idéaliste: mépris de l'érudition sans âme.	Philosophe du devenir, du changement constant de toutes choses (<i>panta rei</i>): le froid devient chaud, le jour devient nuit, le vivant meurt, etc.(...) le feu se transmute en eau, en terre (...) Idée de relativité universelle; rien n'est stable.	Il s'oppose aux Éléates (Parménide, Zénon), qui soulignent l'immutabilité de l'être.	L'union des contraires obéit à un ordre supérieur transcendant, mais non divin. Le seul vrai Dieu peut être le monde lui-même.
Parménide Éléates, Élée -515- -450 (philosophe grec)	Poème <i>De la nature</i> , première théorie philosophique de l'être que revendique notre culture occidentale.	Sa théorie (...) unit de façon mystérieuse l'éternité, l'immutabilité et l'unité de l'être avec la variété de l'opinion humaine.	Sa doctrine de l'être s'oppose à la doctrine du devenir d'Héraclite, mais a inspiré le <i>Parménide</i> de Platon (v. - 360).	Ontologie: le mobile vs l'immobile. L'Être, le seul être réel, immobile.
Anaxagore Clazomènes, Lampsaque -500 - -428 (philosophe grec)	Auteur du traité <i>Sur la Nature</i> , il y développe une théorie des atomes <<homoéméries>> comme germes des	L'intelligence, <i>NOUS</i> , cause universelle: au début était le chaos, puis vint l'intelligence, qui mit tout en ordre.	Selon Socrate (dans le Phédon de Platon), il fut le premier philosophe à concevoir l'idée d'une finalité dans la nature.	Intellectualisme
Zénon d'Élée Éléates, Élée -490- -485 (philosophe grec)	De l'école d'Élée, disciple de Parménide. Il nia la réalité du mouvement et partant, de la pluralité: prétendit prouver son caractère illusoire et les contradictions qu'il implique dans les arguments restés célèbres, en forme de paradoxes.	La flèche vole et est immobile.	Divisibilité de l'espace et du mouvement, fécondité toujours actuelle dans la logique du XXe siècle.	

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Empédocle Arigente, Sicile -490 - -430 <i>(philosophe grec)</i>	Cosmogonie : créateur de la théorie des quatre éléments (l'eau, l'air, le feu, la terre), adoptée jusqu'à l'époque de la chimie moderne.	Il avait nommé <<Amour>> le principe de toute réunion et de toute synthèse, et <<Haine>> celui de toute division dans les phénomènes de la nature. Dualité.	On a vu en lui un lointain précurseur de l'évolutionnisme et du mutationnisme: théorie selon laquelle des espèces nouvelles surgissent brusquement dans la nature.	
Démocrite Abdère, Thrace -460- -370 <i>(philosophe grec)</i>	On l'a considéré comme le précurseur de la théorie atomique.	Il conçoit la nature comme un mouvement perpétuel des <<atomes>>, ou particules matérielles indivisibles et éternelles, dont les combinaisons produisent les corps les plus divers. Nouveauté absolue: nulle chose ne se produit vraiment (...) mais toutes choses se produisent à partir d'une raison en vertu d'une nécessité.	Épicurisme - endémonisme. L'homme est un microscome (un petit monde). Idée d'une harmonie préétablie.	Athéisme: l'âme aussi est formée d'atomes. La réalité: alliage des atomes et du vide. Expulsion des divinités de la représentation de l'univers.
Leucippe Grèce -460- -370 <i>(philosophe grec)</i>	Disciple de Zénon d'Élée, première doctrine matérialiste, atomiste: figure, mouvement, position et jeu des atomes entre eux.	Il est le fondateur de l'atomisme et du matérialisme mécaniste, exposés par ses disciples. Causalité: toute chose se produit en raison d'une cause ou d'une nécessité.	Ses disciples: Démocrite, Épicure, Lucrèce. Aristote s'inspirera de sa théorie.	

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Protagoras d'Abdère Abdère -485- -410 <i>(philosophe grec)</i>	Commence de philosopher après sa rencontre avec Démocrite. Inventeur de la rhétorique, il l'enseigna à des disciples en se faisant payer.	Sur chaque chose il y a deux discours possibles, contradictoires; organise des luttes dialectiques; il lança la méthode socratique de discussion. L'homme est la mesure de toutes choses. C'est l'accord entre les hommes qui fonde les vraies valeurs morales. Œuvre de la volonté humaine.	Accusé d'athéisme par ses contemporains, il apparaît comme un agnostique à certains modernes. Son œuvre parvenue par fragments incomplets, impossible de trancher. L'activité politique plutôt que le culte rendu aux dieux est le cœur vivant de la Cité. Ses livres furent brûlés, il fut accusé d'impiété par les Athéniens.	Sa pensée est subversive à l'égard de la religion et de la morale convenue. <<L'âme (n'étant) rien si on supprime les sensations. Il déclare que touchant les dieux, je ne suis pas en mesure de savoir s'ils existent ni ce qu'ils sont.
Socrate Attique -470 Athènes -399 <i>(philosophe grec)</i>	Le <<père fondateur>> de l'humanisme : Connais-toi toi-même: << gnôti séauton >>.	L'interrogatoire permet d'accoucher spirituellement l'homme - c'est la maïeutique ; l'opposition des opinions suscite l'intérêt pour la vérité, c'est la dialectique . La vie de Socrate et sa philosophie forment un tout. Pour lui: << une vie sans conscience et sans examen ne mérite pas d'être vécu>>.	Pour Aristote, il fut le premier à ramener la philosophie sur terre. Il plaça (...) l'homme au cœur du débat.	Sous l'inculpation d'avoir <<voulu corrompre la jeunesse et d'avoir honoré d'autres dieux que ceux de la Cité >>, il fut condamné à boire la ciguë.

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Platon Athènes -428- -348/47 <i>(philosophe grec)</i>	<p>Élève de Cratyle, disciple d'Héraclite avant d'être marqué par Socrate, Platon fonda l'Académie, école de philosophie organisée comme une université. La découverte fondamentale de Platon, qui marquera toute la philosophie occidentale: il voit dans l'amour l'instrument même de la dialectique, de la démarche par laquelle nous remontons jusqu'à la réalité intelligible, jusqu'à l'Idée.</p>	<p>Le monde des apparences n'est que divisions, oppositions, incohérence, désordre; le système des idées intelligibles est, au contraire, comme une relation de termes parfaitement ordonnés. Connaître les idées se sera donc découvrir l'ordre parfait entre elles.</p>	<p>Platon va tenter une synthèse entre la philosophie d'Héraclite et celle de Parménide. Bien des penseurs s'inspireront de l'univers platonicien: Plotin et les néo-platoniciens, saint Augustin, les penseurs de la Renaissance, les philosophes classiques du XVIIe et du XVIIIe siècle, ainsi que les poètes: Baudelaire et Mallarmé.</p>	<p>La perfection est l'Un et la fin universelle est le Bien. La mort est une promesse de vérité, un raccourci qui nous mène au but, l'immortalité de l'âme. Car le corps contamine l'âme dans la recherche du vrai et des valeurs morales. L'essentiel est de délivrer l'âme du corps et du sensible, de parvenir ainsi à un ordre intérieur.</p>
Aristote Stagire, Macédoine -384- -322	<p>Fils du médecin du roi Philippe, élève de Platon pendant vingt ans, maître d'Alexandre le Grand. Il a totalisé le savoir de son temps et fondé son école personnelle: le Lycée. Inventeur de la logique de la logique formelle, ces traités sont des notes réunies en une vaste encyclopédie, réparties en quatre groupes.</p>	<p>1. Logique (<i>L'organon</i>): pose les définitions de la <<déduction>> et de l'<<induction>>, dégage les notions de <<concept>>, de <<jugement>> et de <<raisonnement>>, utilisées couramment aujourd'hui. 2 : la <i>Physique</i>: philosophie vitaliste. 3. <i>Métaphysique</i>: Explique l'origine du mouvement dans le monde à partir de Dieu, <<acte suprême>> : Dieu, premier moteur du réel sans lui-même être mobile. Il meut tout, mais lui rien ne le meut. 4. <i>Éthique à Nicomaque</i>, <i>Politique</i> une morale pratique.</p>	<p>C'est autour de la doctrine d'Aristote, en particulier de sa logique et de sa théorie que s'est développée toute la philosophie du Moyen Âge, dont elle fut l'oracle et l'inspiratrice. Influence considérable de l'<i>Organon</i> au Moyen-Âge, où elle suscita la scolastique <i>Physique</i>: Leibniz, Schelling et même Bergson se sont réclamés de la philosophie vitaliste d'Aristote.</p>	<p>La substance par excellence, c'est Dieu, réalité pure et transcendante, sommet et terme de la série des existants, Pensée pure. La philosophie reçoit alors son nom véritable, elle est théologie.</p>

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Pyrrhon d'Elis -365- -275 <i>(philosophe grec)</i>	Contemporain d'Épicure, Pyrrhon suit Alexandre dans ses campagnes, il est impressionné par les gymnosophistes. Sceptique, il fonde son école vers 330. À l'instar de Socrate, il n'a rien écrit.	Il introduit l'idée (...) qu'il est impossible de connaître la moindre vérité et qu'il faut donc suspendre son jugement. La pensée chercherait à se libérer de la pensée. Libération qui a le bonheur comme finalité: ataraxie et impassibilité.	Le scepticisme des médecins philosophes s'opposa, par son empirisme, aux doctrinaires disciples d'Hippocrate. Sextus Empiricus a été le représentant le plus marquant de ces sceptiques.	Selon certains auteurs (ng.: Jean-Paul Dumont), le pyrrhonisme pourrait bien être l'ancêtre du positivisme.
Épicure Grèce -341- -270 <i>(philosophe grec)</i>	Il ouvre une école en 306, le <<Jardin d'Épicure>>, vit en communauté avec ses amis et ses disciples. Il reste le maître de l'hédonisme : <i>le plaisir est le souverain bien</i> . Cette sagesse austère et ascétique est matérialiste.	Le bonheur est la récompense de la sagesse, de la culture de l'esprit et de la pratique de la vertu. Trois groupes des plaisirs: 1. naturels et nécessaires, les favoriser; 2. naturels mais non nécessaires, les admettre; 3. non naturels et non nécessaires, les fuir. <i>Quadruple remède</i> Il n'y a rien à craindre des dieux. Il n'y a rien à craindre non plus de la mort. L'homme peut atteindre le bonheur. L'homme peut supporter la douleur.	Lucrèce, le plus célèbre de ses disciples, 3 siècles après sa mort: <i>De Natura rerum</i> : << Épicure fut un Dieu, le premier qui découvrit cette manière de vivre que l'on appelle la sagesse >>. L'épicurisme a connu un renouveau au XIIe s. avec Gassendi, philosophe sensualiste (...). Il reprend la doctrine d'Héraclite. L'âme et les dieux deviennent des structures atomiques complexes, et la mort un phénomène naturel.	Les dieux cruels des mythes et des religions, les châtiments et les récompenses de l'au-delà, ne sont qu'imaginaires absurdes, superstitions et rêveries dont il faut se délivrer. La science nous purifie de ces peurs et nous conduit à l'ataraxie, cette absence de trouble, cette sérénité de l'âme.

LES GRANDS PENSEURS
De Thalès à Zénon de Cittium

Personnage	Réalisation	Théorie	Association/opposition	Ajouts
Zénon de Cittium -335- -264 <i>(philosophe grec)</i>	Fondateur du stoïcisme: École du Portique	Les idées, les désirs et les jugements dépendent strictement de nous et nous en sommes maîtres. Par contre, notre corps, notre richesse ou notre santé sont choses étrangères, indépendantes de nous: <<Supporte et abstiens-toi >>.	Le stoïcisme impérial de Sénèque, d'Épictète, stoïcien pur en qui l'on peut voir une grande figure du mouvement stoïcien. L'empereur philosophe Marc Aurèle, avec qui le stoïcisme antique connut son dernier épanouissement.	Identifie Dieu à la nature, à la vie universelle. Dieu n'est pas une Substance séparée du monde et le transcendant. Tout est Dieu. Dieu est le monde et le monde est Dieu.

L'ANTIQUITÉ : *le Logos*

*« De même que le médecin, le moraliste a cru possible ou dûment réalisé
une connaissance suffisante de la nature et de l'homme
dont se déduirait une méthode universelle pour fixer la meilleure conduite. »*

*Eugène Dupréel,
(1932, vol. I, p. 12)*

« L'éducation est tâche infinie, sans cesse reprise et affinée. »

*pensée de Socrate :
Bernard Jolibert,
(1987, p. 17)*

L'ANTIQUITÉ, la GRÈCE ANTIQUE

VISION DU MONDE

Le cosmos: un tout organisé, ordonné, fini, intelligible, mû par des lois fixes immuables.

VISION DE L'HUMAIN

Être tridimensionnel: l'âme végétative (le ventre), l'âme irascible (le cœur) l'âme rationnelle (la raison).

IDÉAL HUMAIN

Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours de l'univers.

FINALITÉS HUMAINES

Il s'agit pour l'homme de trouver son équilibre interne, et sa place dans un univers fini, ordonné, mais qui ne fournit pas son ordre de manière évidente.

VISION DE L'ENFANCE

L'enfance est médicalement du côté du déséquilibre et de l'instabilité. En elle dominant la chaleur, l'humidité et la démesure.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

L'adulte développé lui sert de finalité et insiste sur la raison comme spécificité homogénique.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Conduire l'enfance hors de l'enfance, vers un modèle humain qui va contre les tendances spontanées de l'enfance.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Le *logos*: raison mathématicienne (Hippias), faculté de pensée (Gorgias - la rhétorique).

La raison est calcul, déduction, langage, faculté régulatrice des conduites.

Elle est la mesure qui impose une harmonie entre des éléments divers ou contraires.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours raisonnable de l'univers.

La sagesse est la vertu de l'âme rationnelle. À cette sagesse se soumet la vertu de l'âme végétative, la tempérance et la vertu de l'âme irascible, le courage.

La justice est la réalisation de l'équilibre ou de l'harmonie entre les diverses parties.

PÉDAGOGIE

L'apprentissage de la raison par la raison avec discipline et rigueur. Pour donner pouvoir à l'âme rationnelle sur les deux autres, il faut commencer par discipliner la sauvagerie naturelle de l'enfance.

Ce qui est premier c'est la tendresse et la discipline.

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

De nouveaux rapports d'ordre social : démocratie naissante

et une réflexion amorcée depuis quelques siècles allaient soumettre l'exigence d'une nouvelle conception de l'éducation

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	T	Énoncés	Ibidem
14 13 13	GA	1	Rapso.01	F	Dissociation de notion	I II	Obéissance passive aux dieux et aux anciens. [La] raison se développe par le langage, instrument commun, permet de donner prise sur autrui, et débouche sur l'art du politique, du rhéteur, du professeur.	
13 13	GA	1	Rapso.02	R/A	Différence d'ordre	I II	Soumission à la tradition et à la religion. Le jeu de la démocratie oblige à s'expliquer à se justifier.	
13 13	GA	1	Rapso.03	F/A	Dissociation de notion Double hiérarchie Fait - conséquence	I II	<i>Le savoir n'est plus entre les mains des prêtres, confiné dans l'ésotérisme des devins.</i> Chaque affirmation doit être rattachée à des antécédants qui la fondent et en rendent compte. De là, la naissance de la rhétorique et de la dialectique, mais aussi de l'exigence intellectuelle comme recherche constante (...), inépuisable des fondements du discours.	
13 13	GA	1	Rapso.04	A	Rupture de liaison, le modèle	I II	Jusque-là, l'éducation objet de pratiques habituelles. Éducation : objet d'une réflexion critique, remise en question.	
14 13 14 14 14	GA	1	Rapso.05	R	Rupture de liaison, le modèle Fait - conséquence	I II	<i>Éduquer n'est plus suffisant.</i> <i>Tradition pédagogique : fondement poétique prophétique ou traditionnel de la pédagogie</i> Il faut légitimer l'éducation. (...) en rendre compte, fonder la pratique. Il faut justifier, établir, expliquer comment l'éducation est possible.	
14 14	GA	1	Rapso.06	R	Dissociation de notion, le modèle	I II	Il ne suffit plus de transmettre les modèles de conduite. L'éducation exige clairement un modèle humain qui demande à être explicité.	
14 14 14	GA	1	Rapso.07	R	Dissociation de notion, le modèle	I II	Il ne s'agit plus de transmettre le savoir. Il faut légitimer l'enseignement.	
17 14	GA	1	Rapso.08 IR	R A	L'acte et l'essence, la norme Fait - conséquence	I II	<i>Interrogation : tout discours la raison y compris</i> Raison naissante première exigence : rendre compte de sa propre nature et de ses propres exigences.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

VISION DE L'HUMAIN

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
19	GA	1	VH.01	C	L'acte et l'essence, définition normative	Trois sources, trois moteurs, trois âmes : âme végétative : désir physique/physiologique (le ventre) ; âme irascible : passion, sentiments (le cœur) ; âme rationnelle : source de la pensée, délibération (la raison).	
19	GA	1	VH.02	C/F	La personne et ses actes, définition descriptive	Le ventre, le cœur et la raison restent les trois mobiles fondamentaux de nos actions.	
19	GA	1	VH.03	C/A	<i>L'acte et l'essence, l'interaction de l'acte et de la personne</i>	<i>Les puissances de l'âme n'ont pas toutes la même valeur, [il en résulte une] tension interne générée par l'interaction des trois âmes.</i> La suprématie : la raison à laquelle sont assujetties les âmes végétative et irascible.	
25	GA	1	VH.04	C	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence, positif-négatif	Raison connaissante; intelligence pratique; éducation au savoir, éducation à la vertu ou éducation à la réussite et du succès. Dans tous les cas: assimilation de l'irrationnel ou du déraisonnable à un défaut.	
19	GA	1	VH.05	C/F	<i>L'acte et l'essence, Double hiérarchie positif - négatif</i>	<i>Humanité : maîtrise de soi et des choses.</i> Bestialité : incapacité à diriger les impulsions du corps et à maîtriser les désirs.	
20	GA	1	VH.06 <i>(v.médicale)</i>	C	L'acte et l'essence, définition normative	L'état de santé se définit par l'équilibre des humeurs qui composent l'organisme.	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE

VISION DE L'HUMAIN

Cf.	Ép	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
34	RA	1.2	VH.01	C	La règle de justice par l'argument de réciprocité L'acte et l'essence	Suivant l'idéal stoïcien (...), le savoir, la vertu, ne sont pas réservés à une caste politique, une race, ou une quelconque élite culturelle. La sagesse n'est pas le privilège des seuls hommes libres (...). Elle est bonne pour tous et tous en sont capables (...). (...) l'homme doit avant tout être envisagé comme être raisonnable, être capable, en tant « qu'enfant de Zeus », capable d'accéder au Logos.	
34	RA	1.2	VH.02	C A	L'acte et l'essence <i>Double hiérarchie, de dépassement</i>	Tous les humains, c'est là, leur origine, leur état social, sont d'abord des êtres raisonnables (...). <i>Au-dessus des Cités et des États, des castes et des familles, il faut viser la Cité supérieure qui comprend tous les hommes.</i>	
34	RA	1.2	VH.03	C	L'acte et l'essence	C'est leur participation à une commune raison qui fait leur unité fondamentale par-delà les différences accidentelles, inessentielles.	
34	RA	1.2	VH.04	C	Double hiérarchie L'acte et l'essence évoquant la règle de justice	(...) un empereur et un esclave appartiennent, aux deux bouts de la société, à cette école philosophique qui assigne pour finalité ultime à l'éducation, la culture de ce qui est proprement humain dans l'homme : la raison universelle	
34	RA	1.2	VH.05	C	L'acte et l'essence, Le groupe et ses membres	L'idée de cosmopolitisme est bien une idée stoïcienne.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

IDÉAL HUMAIN

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
30	GA	1	IH.01	F CJC	La personne et ses actes, de direction, le modèle <i>moyen - fin</i>	Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours raisonnable de l'univers.	IM.01
23	GA	1	IH.02	F/A	Double hiérarchie de coexistence, interaction de l'acte et la personne	L'homme a sa place dans la société, dans le cosmos où chacun accomplit son <<excellence>> propre.	
22	GA	1	IH.03	A	La personne et ses actes	Idéal humain : chaque individu vise certaines fonctions qui correspondent à sa nature propre.	
28	GA	1	IH.04	R/A CJC	Double hiérarchie <i>Moyen : interaction le d'acte et de la personne, fin</i>	L'idéal humain reste relativement instable : il s'agit pour l'homme de trouver son équilibre interne, et sa place dans un univers fini, ordonné, mais qui ne fournit pas son ordre de manière évidente. <i>Sa découverte passe par le développement et l'usage de la faculté spécifique de l'humain, la raison.</i>	
28	GA	1	IH.05	A	Différence d'ordre, <i>Moyen - fin</i>	Que cette raison trouve son épanouissement dans la politique de la cité, la contemplation du cosmos, dans les ruses de l'intelligence ou la pratique des sciences, son émergence passe par l'enfance, c'est-à-dire l'éducation.	
21	GA	1	IH.06	R	L'acte et l'essence double hiérarchie positif, <u>négatif</u> <i>Moyen - fin</i>	(...) l'éducation est perçue comme le seul moyen pour conduire l'enfance hors de l'enfance, vers un modèle humain qui va contre les tendances spontanées de [l'] enfance (...).	IÉ.02
23	GA	1	IH.07	R C	La personne et ses actes, double hiérarchie la norme - le négatif par l'arg. de comparaison	Sont exclus : femmes, étrangers et esclaves. Société fondée sur l'esclavage, toute l'économie repose sur l'existence de classes sociales rigides. [Cependant] l'esclave doit être traité comme homme : il est outil, son usage reste celui des animaux. Mais il ne se réduit pas à ces derniers car il est animé.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

IDÉAL HUMAIN

Cf.	Ép	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
24	GA	1	IH.08 OS.01	A CJC	Interaction de l'acte et de la personne, double hiérarchie de coexistence, de direction	(...) la « Métis », cette forme d'intelligence essentiellement pratique, qui vise le succès et pour y parvenir ne recule pas toujours devant les moyens. Le flair, la vigilance, la ruse, la débrouillardise, l'entraînement à la prise rapide de décision, le sens de l'opportunité, font partie de l'éducation, et pas seulement de l'éducation guerrière. C'est art de l'intelligence ingénieuse, (...) suppose la prudence, l'absence de précipitation. L'art du « coup d'avance » enseigne la patience, la prévision, la vision à long terme.	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE

IDÉAL HUMAIN

Cf.	Ép	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
31	RA	1.2	IH.01	R	La personne et ses actes	L'homme accompli de la Rome antique est d'abord un père.	
31	RA	1.2	IH.02 OF. 01	RIA	<i>Le groupe et ses membres</i> interaction de l'acte et de la personne : le modèle évoquant la transitivité	<i>La famille remplace la cité.</i> Le père a toute autorité sur ses enfants, il est maître de la vie et de la mort sur sa maison.	
32	RA	1.2	IH.03 OS.01	R/A CJC	La personne et ses actes, de direction, le modèle, la norme	(...) l'idéal viril romain : être maître de sa maison et bien placé dans la Cité.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

VISION DE L'ENFANCE

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
20	GA	1	VE.01	C/F	L'acte et l'essence le manque, l' abus Fait-conséquence	L'enfance est médicalement du côté du déséquilibre (...) et de l'instabilité: en elle dominant la chaleur et l'humidité, ce qui provoque une agitation particulièrement forte.	
20	GA	1	VE.02	C	L'acte et l'essence, le manque, l' abus	L'enfance, partie désordonnée, spontanée, violente de l'existence. En elle domine la démesure l' « hubris », l'incapacité d'assigner un terme à la convoitise.	
20 [20]	GA	1	VE.03	C	La personne et ses actes Fait-conséquence évoquant la transitivité	La raison n'est pas encore manifeste : raison en puissance, engourdie, endormie [faute de savoir], se tient en dehors du vrai. La capacité de discernement (...) reste imparfaite car dominée par l'âme végétative, violente, incontrôlée. Les âmes végétative et irascible dominant ses mouvements.	
25 27	GA	1	VE.04	R	Double hiérarchie de coexistence, dissociation de notion, différence d'ordre	[Toutefois], il existe (...) , comme en témoigne la littérature poétique ou tragique, un sentiment réel de l'enfance, qui ne va pas sans tendresse ni amour. (...) il reste indéniable que l'enfance est aimée avec tendresse dans la petite enfance, avec passion parfois dans l'adolescence. (...) quel que soit le sentiment qui touche l'enfant, l'éducation constitue le souci majeur qui s'y rattache.	
21	GA	1	VE.05	C	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence, positif - négatif	[L'adolescence est] une période d'incertitudes, mais c'est aussi une période riche de tous les possibles, malléable, orientable suivant les modèles proposés.	
19 [21]	GA	1	VE.06	A	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence, positif - négatif le trop, le manque	Bien qu'encore brouillonne, agitée, incapable de maîtrise - [la puissance de la raison est manifeste], première ébauche en acte.	
20	GA	1	VE.07	R/A	De direction Moyen - fin	C'est à l'instruction de se charger de faire passer la raison de la puissance à l'acte.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

VISION DE L'ENFANCE

LA « MÉTIS »

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
24	GA	1	VE.08 OS.01	C	L'acte et l'essence, l'abus, <i>le manque</i>	(...) L'enfance et la jeunesse livrées au changement, à la précipitation, à la passion immédiate, ne savent pas et ne peuvent pas calculer assez loin. <i>Leur âge est celui de la « légèreté » (...).</i> « La jeunesse et l'inexpérience rendent léger l'esprit de l'homme ». ([Cité in Jolibert] AP. Stob. Antho. II, II, IV, p. 340, Hense.)	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE

VISION DE L'ENFANCE

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
31	RA	1.2	VE.01	C	L'acte et l'essence Double hiérarchie de coexistence le positif, le négatif	L'enfance est une période de « pureté » au sens strict. Il ne s'agit pas de bonté naturelle ou de pureté angélique, simplement l'enfant est encore sans contact avec l'extérieur, sans mélange. L'idée de pureté indique que l'enfant est conçu comme totalement indéterminée, accessible à la vertu comme au vice ; au savoir comme à l'ignorance.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE
IDÉAL DE L'ÉDUCATION

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
22	GA	1	IÉ.01	F CJC	De direction, <i>moyen - fin</i>	(...) l'éducation reste suspendue à une théorie de l'homme fait : l'adulte développé qui lui sert de finalité <i>et insite sur la raison comme spécificité hégémonique.</i>	
21	GA	1	IÉ.02	A CJC	De direction, finalité, <i>l'acte et l'essence,</i> <i>le trop</i>	(...) conduire l'enfance hors de l'enfance, <i>vers un modèle humain</i> <i>qui va contre les tendances spontanées de cette enfance.</i>	IH.06
27	GA	1	IÉ.03	F	Définition descriptive	L'attitude adulte reste à la conjonction de l'idée que l'on se fait de l'enfant et de l'idéal auquel on aspire pour l'homme.	
27	GA	1	IÉ.04	F	De direction, la personne et ses actes, la norme	(...) c'est en fonction de l'intérêt de l'enfant que l'éducation doit être conduite, c'est-à-dire en fonction de l'idée de futur citoyen, gouverné par la raison, qu'il est destiné à devenir.	
21	GA	1	IÉ.05	A	De direction par le moyen de la transitivité, Double hiérarchie de coexistence, positif - <i>négatif</i>	(...) le passage de l'enfance à l'âge adulte n'est en rien une évolution naturelle spontanée. Il est pensée comme un véritable coup de force qui doit opérer la substitution de la raison aux sensations ; de la pensée aux impulsions immédiates; de la maîtrise de soi à la passion.	
14	GA	1	IÉ.06	C/F	L'acte et l'essence, la norme	(...) le développement de la raison: capacité de relier les idées entre elles en des discours rigoureux et démonstratifs.	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
30	RA	1.2	IÉ.01	F	De direction	(...) la réflexion grecque (...) sert de modèle et de fondement à l'éducation romaine.	
33	RA	1.2	IÉ.02	A	Dissociation de notion, différence de degré (Cosmos-État)	La Cité antique [Grèce] - Idéal collectif (...) : trouver sa place dans la Cité et dans un cosmos ordonné dont la raison doit découvrir les normes. Rome - Idéal plus familial de triomphe social , de lutte pour les places dans l'État.	
31, 32	RA	1-1.2	IÉ.03	A CJC	Moyen - imitation du modèle, fin Dissociation de notion, différence d'ordre	Pas d'éducation à l'extérieur de la famille. Si l'enfant doit se former, à l'image du père (...), la transmission du modèle ne peut se faire que de manière immédiate à l'intérieur de la famille. Le rôle du maître d'école et du professeur est d'instruire rien de plus !	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
17	GA	1	IR.01	C/F CJC	De direction, double hiérarchie, définition normative et descriptive, <i>moyen - fin</i> , le modèle	<p style="text-align: center;">Les différents sens du logos voient le jour et deviennent l'objet de la finalité éducative.</p> <p style="text-align: center;">Raison mathématicienne, « calcul », enchaînement logique permettant d'assembler les idées en système démonstratif (Hippias) ; faculté de « penser » qui passe par le langage et repose sur la combinaison plus ou moins adroite des propositions entre elles (Gorgias) ; mais aussi « mesure », capacité d'assigner une finalité à l'action pratique, c'est le « <i>logos</i> » qui doit fournir les normes de la morale et de la politique, c'est en lui qu'est la voie éducative par excellence.</p>	
30	GA	1	IR.02	A CJC	Définition normative et descriptive, <u>moyen - fin</u>	<p style="text-align: center;">Elle [la raison] est calcul, déduction, langage, faculté régulatrice des conduites. Elle est la « mesure » qui impose une harmonie entre des éléments divers ou contraires, quel que soit le domaine où ces éléments se trouvent.</p>	
23	GA	1	IR.03	C	Double hiérarchie, positif - <i>négatif</i>	<p style="text-align: center;">La raison : pensée correcte opposée à l'illusion, à l'opinion.</p>	
23. 24	GA	1	IR.04	R	Double hiérarchie liaison de coexistence, Définition descriptive, personnification	<p style="text-align: center;">Qu'on la pose comme raison pratique ou discursive, elle reste « discours intérieur de l'âme avec elle-même », visant à la vérité, cherchant toujours sa propre vérification.</p>	
24	GA	1	IR.05	R/A	<i>Moyen - fin</i>	<p style="text-align: center;">En ce sens, <i>elle est d'abord outil de connaissance et de vérification</i>, elle vise à justifier, aussi bien, l'intuition des essences que le processus déductif qui caractérise sa démarche.</p>	
18	GA	1	IR.06	A	<i>La personne et ses actes</i> , double hiérarchie, liaison de coexistence	<p style="text-align: center;">Fonction théorique de recherche, d'analyse à des fins de connaissance, fonction pratique morale et politique à des fins d'action. C'est à partir de cette dualité que l'homme définit sa singularité au sein de la nature.</p>	
23	GA	1	IR.07	C	L'acte et l'essence (panhellénique)	<p style="text-align: center;">(...) pour participer du logos, il faut aussi participer de la culture grecque.</p>	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncé	Ibidem
23	GA	1	IR.08	C	Dissociation de notion, différence de degré par l'arg. de double hiérarchie (origine), le groupe et ses membres	<p>Pour Isocrate, ce qui fait l'unité entre les gens, ce n'est pas la race, ni même le régime politique. Origine ethnique et constitution politique font partie d'un état spirituel plus étendu.</p> <p>Dans son Panegyrique, il affirme que ce qu'il faut appeler grec, ce n'est pas ce qui est issu d'un même sang, mais ce qui est commun culturellement, c'est-à-dire ce qui s'unit autour d'une langue commune et d'un idéal commun.</p>	

LA ROME ANTIQUE

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
34	RA	1.2	IR.01	CIA CJC	<i>Dissociation de notion, différence d'ordre, l'acte et l'essence</i>	(...) la réflexion éducative latine offre une ouverture vers l'universalité raisonnable, comme caractéristique de l'humain en général et non plus seulement comme attribut de la citoyenneté.	
	RA	1.2	IR.02	A	La règle de justice basé sur l'arg. de réciprocité (cf. IR.01)	(...) l'affirmation d'une communauté universelle humaine reposant sur l'idée de raison, (...) fonde la généralisation de l'éducation à tout le monde romain, barbares compris.	
35	RA	1.2	IR.03	R	De direction, dissociation de notion, la division du tout en ses parties	(...) l'art rhétorique est l'art dominant où se déploie la raison chez les Romains.	
35	RA	1.2	IR.04	R	Double hiérarchie, dissociation de notion: le préférable, l'accessoire	Jusqu'au Moyen Âge, la raison restera essentiellement pratique et littéraire, c'est-à-dire plus rhétorique que scientifique ou philosophique.	

L'ANTIQUITÉ - GRÈCE ANTIQUE
IDÉAL D'ORDRE MORAL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
30	GA	1	IM.01	F CJC	De direction, le modèle, Moyen - fin (imitation)	Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours raisonnable de l'univers.	IH.01
15	GA	1	IM.02	F CJC	La personne et ses actes, de direction, le modèle	L'idéal de sagesse est l'attitude de celui qui, non content de penser juste, doit parvenir à mettre dans la suite des événements qui constituent sa vie, des actions qui orientent son existence propre, un certain équilibre.	
15	GA	1	IM.03	R	Double hiérarchie liaison de coexistence	À l'opposition rhétorique-logique répond l'opposition nature-culture.	
15 16 16 16	GA	1	IM.04	C	Double hiérarchie, de coexistence, de direction, la personne et ses actes différence d'ordre	Protagoras d'Abdère : relativiste (...) la valeur [serait] la mesure affirmée plus ou moins consciemment par la conscience collective. (...) le juste selon la loi. Trasymaque : la véritable éducation consiste (...) à détruire les illusions (...). OU Calliclès : (...) entretenir en soi les plus fortes passions (...). (...) le juste selon la nature.	
17	GA	1	IM.05	C	Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré, l'acte et l'essence, interaction de l'acte et de la personne, <u>de dépassement</u>	Socrate : La raison (...) n'est autre qu'insatisfaction et distance à soi. C'est dans cette insatisfaction qu'est déjà inscrite la marque de l'humain. Le philosophe n'est pas le sage, il cherche la sagesse. (...) <u>l'éducation est tâche infinie, sans cesse reprise et affinée.</u>	
30	GA	1	IM.06	F/C	L'acte et l'essence, définition descriptive, de direction impliquant l'arg. de transitivité, <u>le modèle</u>	Dans la réflexion éducative elle [la raison] est principe qui impose l'équilibre au composé de tendances que nous sommes. La tempérance est son œuvre, et c'est elle qui réalise l'harmonie, cet équilibre de soi à soi, de soi aux autres, de soi au monde et à <u>l'univers</u> qui définit le modèle adulte par excellence.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE
IDÉAL D'ORDRE MORAL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
30	GA	1	IM.07	F/C	D'autorité, la personne et ses actes, le trop	Cette tempérance est d'autant plus nécessaire que chaque homme conserve en lui la « trace de l'enfant qui est en nous » (...) Chacun a connu dans son enfance la force de la partie affective, du désir, ainsi que celle de la partie irascible. De cette violence, tout homme garde la trace et la nostalgie.	
30 18	GA	1	IM.08	F CJC	Double hiérarchie, interaction de l'acte et de la personne, la norme, La personne et ses actes, de direction	Être adulte raisonnable, ce n'est pas en nier l'existence ou prétendre l'éliminer, c'est seulement être capable d'en maîtriser les excès, au besoin pour mieux en jouir. Être de raison c'est à la partie rationnelle de l'âme de commander au reste de l'être.	
19 29	GA	1	IM.09	C/F	Interaction de l'acte et de la personne, double hiérarchie, <u>l'abus - le négatif,</u> le positif	[L'âme rationnelle] La sagesse : à la fois savoir déductif et saisie de principe de mesure. (...) source de la pensée, de la délibération et du choix (...) L'intelligence sans maîtrise de soi crée l'impudence.	
19	GA	1	IM.10	F/A	De transitivité	À cette sagesse se soumet la vertu de l'âme végétative, la tempérance (...)	
21	GA	1	IM.11	F	Moyen - fin	L'âme rationnelle n'est pas le fruit d'une longue maturation, elle ne se développe que <i>si elle a des occasions de s'exercer.</i>	
18 29	GA	1	IM.12	C/F	Interaction de l'acte et de la personne, double hiérarchie, <u>le négatif -</u> <u>le manque,</u> le positif	Culture oratoire : gymnastique intellectuelle prépare à la science pure et vraie, mouvement pour conduire l'élève plus loin dans sa quête rationnelle (philologie). (...) le bavardage débridé ne fait pas la raison.	
19 29	GA	1	IM.13	C/F	Interaction de l'acte et de la personne, double hiérarchie, <u>le négatif -</u> <u>le manque,</u> le positif	[L'âme végétative] La tempérance : capacité de maîtriser [et non de nier] ses désirs. L'intempérance ramène à <i>l'animalité.</i>	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE
IDÉAL D'ORDRE MORAL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
30 19	GA	1	IM.14	F/A	<i>moyen - fin</i> Interaction de l'acte et de la personne, le négatif - le manque le positif	[Éduquer l'âme végétative] <i>La gymnastique</i> : mise en ordre du corps. L'importance de l'éducation physique montre bien que le corps n'est ni méprisé, ni rejeté, (...) ce qui est méprisable , c'est l'incapacité d'en diriger les impulsions .	
19 29	GA	1	IM.15	C/F	Interaction de l'acte et de la personne, double hiérarchie. le négatif, le trop le positif	[L'âme irascible] Le courage : capacité de résister aux paniques ou emportement du sentiment. Le courage sans discipline de soi fait la témérité.	
30 30	GA	1	IM.16	A	<i>Moyen - fin</i>	[Éduquer l'âme irascible] <i>Musique</i> : [mise en ordre] des passions. <i>Poésie</i> : [mise en ordre] des sentiments.	
30	GA	1	IM.17	A CJC	La personne et ses actes, de direction, double hiérarchie de coexistence <i>Moyen - fin</i>	<i>Ces disciplines [la musique, la danse, et la gymnastique]</i> , si prisées par les Grecs visent, à travers une maîtrise du geste et des mouvements qui ne laisse que peu de place au spontané , à faire un homme complet, harmonieux, c'est-à-dire un homme dont toutes les parties qui le composent soient disciplinées pour obéir aux ordres de l'âme rationnelle.	
19	GA	1	IM.18	F/A	Interaction de l'acte et de la personne <i>Moyen - fin</i> impliquant l'arg. de transitivité	<i>La justice</i> , (...) est la réalisation de l'équilibre ou de l'harmonie entre ces diverses parties, laquelle ne peut se faire que dans une hiérarchie et une subordination à la raison première.	
29	GA	1	IM.19. OS.01 (La Métis)	C	Double hiérarchie de coexistence, le négatif, l'abus , le positif	L'habileté sans tempérance crée la démesure.	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE
IDÉAL D'ORDRE MORAL

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
27	RA	1.2	IM.01	C/F	<i>Interaction de l'acte et de la personne</i> <i>Fait/moyen - conséquence/fin</i>	<i>Le père doit toujours surmonter ce que l'affection peut avoir d'égoïste, dans l'intérêt de l'enfant.</i> <i>Le père doit se montrer respectable s'il veut être respecté.</i> <i>La mère doit parvenir à partager joie et peine dans le désintéressement le plus complet, « sans chercher à être aimée en retour ».</i>	
31 30	RA	1.2	IM.02	R F	La personne et ses actes, <i>le modèle</i> impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	Le père incarne l'autorité morale et l'inflexible volonté tient lieu de formation du caractère. [L']autorité du père compte seule comme valeur éducative.	
31	RA	1.2	IM.03	R/A	De direction évoquant l'arg. d'autorité	L'amour filiale passe seulement par le respect et l'admiration	
32	RA	1-1.2	IM.04	RIA	<i>Dissociation de notion, différence d'ordre de transitivité</i>	Un maître d'école, dans la mesure où il est affranchi, salarié, ne saurait transmettre par la force des principes qui lui sont étrangers. C'est par contact direct que les vertus du père (...) deviennent vertus du fils, c'est-à-dire que l'enfant devient homme. Ce modèle « viril » ne s'enseigne pas au sens didactique.	
32	RA	1.2	IM.05	A	De direction, interaction de l'acte et de la personne évoquant l'imitation	C'est donc dans la famille, à travers les modèles adultes qui la composent, que l'enfant se pénètre des principes de moralité qui fondent son devoir.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

MODÈLE DE CONTENU

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
13 13 13 13	GA	1	MC.01	R	Rupture de liaison, différence d'ordre, <i>Définition normative</i>	<p>Le savoir n'est plus entre les mains des prêtres, confiné dans l'éсотérisme des devins.</p> <p><i>[Le savoir] fait l'objet d'une représentation abstraite, formulable par chacun. Il se présente de manière rationnelle, discursive. Il doit être compris de tous et le plus convainquant possible.</i></p>	Rapso. 03
14	GA	1	MC.02	C	Le modèle, définition descriptive	(...) il existe un ordre logique de liaison des connaissances entre elles.	
14 15	GA	1	MC.03	C/F	<u>Double hiérarchie liaison de coexistence différence d'ordre.</u> <i>Définition normative</i> Moyen - fin	<p>Les mathématiques: correspondent à l'ordre même de l'esprit (Hippias d'Elis).</p> <p>La rhétorique : l'art de persuader, (...) la dialectique : l'art d'opposer à toute argumentation une argumentation contraire et de triompher ainsi dans la discussion (Gorgias de Léontini).</p>	
17 15 17 15	GA	1	MC.04	R	Double hiérarchie, liaison de coexistence, <u>le modèle</u>	<p>Mathématiques : calcul, démonstration géométrie, arithmétique, musique, astronomie.</p> <p>Réflexion sur le langage en général : faculté de penser grammair, rhétorique, dialectique.</p>	
18	GA	1	MC.05	A	<u>Double hiérarchie, de coexistence</u> <i>Moyen - fin</i>	<p><i>Culture littéraire, grammair, rhétorique sont des instruments permettant d'affiner le jugement (...).</i></p> <p>Isocrate, cherche à développer le sens des nuances, la rigueur de la pensée conceptuelle par la recherche et la découverte de l'expression adéquate.</p>	
18	GA	1	MC.06	C	Double hiérarchie, le discours comme acte de l'orateur	<p>(...) le discours excellent dans sa construction et précis dans son vocabulaire,</p> <p>reste le signe le plus sûr d'une pensée visant à la justesse (Isocrate).</p>	
18	GA	1	MC.07	R CJC	De direction, double hiérarchie de coexistence, <i>finalités</i> <i>Moyen - fin</i>	<p>(...) que l'on parle de l'idée de <i>relier</i>, de <i>parler</i> ou de <i>calculer</i>,</p> <p>le point d'aboutissement reste la capacité de comprendre,</p> <p>à la fois comme pouvoir de liaison, aptitudes à découvrir des rapports au sein de représentations que le langage a permis d'abstraire, et comme pouvoir pratique de choisir des fins à sa vie, des règles de conduite pour l'existence concrète.</p>	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE

MODÈLE DE CONTENU

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
29	GA	1	MC.08	R	Double hiérarchie liaison de <i>coexistence/ succession</i> (recherche de sens)	<p>Il ne s'agit pas seulement d'enseigner Il s'agit d'apprendre à vivre [c'est-à-dire] À quelles fins utilisées ces connaissances ? C'est alors dans sa dimension pratique, c'est-à-dire morale que la raison se voit posée au sein de la réflexion éducative.</p>	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE

MODÈLE DE CONTENU

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
30	RA	1.2	MC.01	R	De direction	Rome poursuit en partie le savoir grec.	
33	RA	1-1.2	MC.02	R	Dissociation de notion, division du tout en ses parties	Triomphe de la rhétorique sur l'orientation scientifique de la raison.	
33	RA	1.2	MC.03	RIA	Moyen - fin, évoquant l'arg. pragmatique	<i>La culture littéraire et l'art de la parole deviennent instruments</i> permettant de s'imposer aux autres par l'art de convaincre et d'accéder au pouvoir.	
33	RA	1-1.2	MC.04	R	Dissociation de notion, l'accessoire <i>le préférable,</i> <i>pragmatique</i>	La connaissance rationnelle pure, démonstrative, désintéressée, prisée des Grecs, <i>laisse la place à une formation plus pratique, plus utile à la vie publique.</i> <i>(...) la virtuosité oratoire est plus utile que la finesse de la pensée.</i>	
33	RA	1.2	MC.05	R	<i>Pragmatique</i> Double hiérarchie <i>de coexistence,</i> <i>moyen - fin</i>	Par-delà les « virtuoses de la phrase », que l'urgence politique impose de former, <i>la rhétorique reste le passage obligé pour que</i> se développe la finesse de la pensée : <i>le langage est le chemin de la raison;</i> <i>la parole qui s'affine invite, (...) à affiner le jugement.</i>	
33	RA	1.2	MC.06	R	Double hiérarchie, de coexistence, l'utile - le nécessaire	L'éloquence possède donc une valeur éducative indéniable.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE
PÉDAGOGIE

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
29	GA	1	PÉD.01	F	De direction, <i>L'antimodèle,</i> <i>Moyen - fin</i>	J'affirme donc la conviction où nous sommes, qu'une éducation molle fait des enfants aux moeurs alanguies, prompts à la colère, et que des riens énervent violemment, mais que <i>d'autre part, un rude et brutal esclavage leur fait des âmes basses,</i> contraintes, misanthropes, et les rend, par là-même, insociables. <i>(Platon, Lois VII, 791d., in Jolibert)</i>	
21	GA	1	PÉD.02	C	Moyen - fin	Pour donner pouvoir à l'âme rationnelle sur les deux autres, il faut commencer par discipliner la sauvagerie naturelle de l'enfance, et cela se fait par une éducation sévère, une attention de tous les instants.	
28	GA	1	PÉD.03	FIA	Moyen - fin ↓ Conséquence Moyen - fin <u>de direction</u>	Il y a des niveaux dans l'enfance et ces niveaux impliquent des <i>procédés éducatifs divers</i> , la cassure essentielle reposant sur l'usage de la raison. <i>Avec le tout petit enfant on use généralement des charmes de la magie nourricière (...)</i> Le rythme, les cadences, les modulations de la voix sont les premières disciplines par où l'ordre s'introduit dans l'enfance. Plus tard, la raison se reconnaîtra dans cette première « musique » (...). <i>C'est donc par le biais [de la douleur et du plaisir]</i> que l'éducation touche aussi l'âme. <u>Ce qui est premier, c'est alors la tendresse et la discipline.</u>	
30	GA	1	PÉD.04	C	De direction	S'il faut bercer, consoler, porter les jeunes enfants, il ne faut pas tout leur passer, surtout lorsqu'ils avancent en âge et deviennent accessibles à la pensée rationnelle et raisonnable.	
30	GA	1	PÉD.05	C	Moyen - fin, <i>l'antimodèle</i>	<i>Épargner toute souffrance, toute douleur, tout effort (...)</i> c'est le corrompre de manière profonde et durable.	
22	GA	1	PÉD.06	C/A	<i>La personne et ses actes,</i> double hiérarchie, liaison de succession <i>Moyen - fin</i>	L'enfant quitte (...) <i>sa sauvagerie première</i> par une discipline toute extérieure. <i>Cette hétéronomie qui permet à l'âme rationnelle d'émerger.</i> Alors seulement, l'éducation de la raison à la raison devient possible.	

L'ANTIQUITÉ - LA GRÈCE ANTIQUE
PÉDAGOGIE

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncé	Ibidem
29 28	GA	1	PÉD.07	C/A	De direction, <i>la personne et ses actes,</i> <i>liaison de succession,</i> <i>Fait-conséquence</i>	Il ne faut (...) pas laisser l'apprentissage de la raison par la raison sans discipline ni rigueur. <i>Dès que l'âge de raison apparaît, l'appel à la pensée devient une exigence éducative impérieuse.</i>	
22 20	GA	1	PÉD.08	A	La personne et ses actes, <i>liaison de succession,</i> <i>Moyen - fin</i>	<i>(...) tendresse et appui sur la raison dès que celle-ci se trouve en état de se manifester à l'adolescence</i> On éveille à la raison par la raison.	
29	GA	1	PÉD.09	C	Le modèle	Avec lui [l'adolescent] la vertu d'exemple est fondamentale.	
29	GA	1	PÉD.10	R/A	<i>Moyen - fin</i>	Il (...) s'agit d'apprendre à vivre : <i>et le contact direct affectif devient essentiel.</i> <i>L'éducation passe ici par l'admiration, le respect, l'amour.</i>	
29	GA	1	PÉD.11	R	<i>Fait - conséquence</i>	<i>C'est par cette idée d'une pédagogie de l'exemplaire</i> que la pédérastie s'est développée dans la Grèce antique. [Émergence donc] d'une émulation réciproque, d'une exigence constante [basées sur le désir, pour le disciple comme pour le maître de ne pas décevoir l'aimé].	

L'ANTIQUITÉ - LA ROME ANTIQUE

PÉDAGOGIE

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
32	RA	1-1.2	PÉD.01	R	Rupture de liaison (en regard de la tendance 1)	<p>Le rôle du maître d'école et du professeur est d'instruire, rien de plus ! (...) le maître n'incarnera jamais cette image de ce que l'enfant doit devenir plus tard. Il ne peut, ni ne doit inspirer cette admiration qui est la base de l'éducation romaine véritable.</p> <p>(...) l'éducation pédérastique grecque, les rapports sexuels avec des adolescents libres sont très souvent condamnés. La peine de mort est couramment appliquée (...).</p>	
31	RA	1.2	PÉD.02	R/A	<i>Le modèle, moyen - fin</i>	<p><i>L'enfant prend forme par imitation du père, de l'oncle.</i> Fils ou neveu il est l'image ou le reflet d'un univers d'autorité qui sera le sien.</p> <p><i>L'enfant se voit et se modèle dans les yeux de l'adulte investi</i> de toute la puissance familiale.</p> <p>Si l'amour transparait, ce ne saurait (...) être [que] la tendresse filiale.</p>	
35	RA	1.2	PÉD.03		De direction	L'imitation intellectuelle des modèles anciens reste le procédé pédagogique d'apprentissage privilégié (...).	
35	RA	1.2	PÉD.04		De transivité	Rome réussit à éveiller au rationnel et au raisonnable les divers peuples intégrés à l'empire.	
35	RA	1.2	PÉD.05	A	La personne et ses actes, la règle de justice, évoquant l'arg. de réciprocité	Après son effondrement militaire, économique, politique en occident, son prestige continuera de reposer sur sa conception de la culture comme ce qui vaut pour tout homme et permet à chacun de développer sa véritable essence rationnelle.	

LE MOYEN ÂGE : *le Salut*

*« L'histoire du monde dans le christianisme devient **le drame même de la valeur**,
le drame par lequel la valeur qui nous est toujours proposée,
mais dont nous n'avons conscience qu'après l'avoir perdue
(ce qui est le sens profond de la chute.) »*

*« La croyance en un monde spirituel et surnaturel prolonge la nature et lui donne sa signification.
Celle-ci est à la fois un obstacle qui nous le dérobe et une voie qui nous permet d'y accéder.
De là l'idée d'une nature qui doit être vaincue, ce qui est la marque de l'ascétisme. »*

Louis Lavelle
(1950, T. I, p. 61 et 87)

MOYEN ÂGE

VISION DU MONDE

Une raison hors le monde pense le monde. Pensée divine, elle l'organise d'une manière à la fois supérieure et extérieure, tout en réglant les mouvements physiques et humains.

VISION DE L'HUMAIN

La raison individuelle humaine est une parcelle de cette lumière divine, par laquelle l'homme participe du sacré.
En tant que tous sont <<fils de Dieu>>, il sont tous dignes de respects.
Chacun est éduicable !

IDÉAL HUMAIN

Placée au centre de la vie humaine, la foi, devient exigence première dans la formation individuelle.

FINALITÉS HUMAINES

Dans l'homme c'est la partie divine qui devient adulée; l'âme l'emporte sur le corps;
la foi confiante dans la sagesse divine sur la science rationnelle.
L'idée de béatitude tient lieu d'espoir.

VISION DE L'ENFANCE

L'enfant est l'être dominé par les émotions, qui ne possède aucune force propre et vie de ce fait dans la dépendance de l'adulte, tourné vers le corps, il a des réactions immédiates, parfois cruelles et ne sait pas dominer cet <<ardent désir de nuire>> pour le simple plaisir pas plus qu'il ne peut se soustraire aux influences des autres.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut grâce à l'accomplissement de la parole divine.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Apprendre, c'est porter à maturité ce que Dieu a placé pour toute éternité en nous, dès la création.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

La raison humaine marque du divin en nous, est avant tout au service de la croyance.
Les vérités révélées constituent un corpus de certitudes indiscutables. La foi commande la pensée.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

La prudence, le courage, la justice et la tempérance, idéal moral de l'Antiquité, cohabite sans problème avec les vertus du christianisme: la foi, l'espérance et la charité.

PÉDAGOGIE

Le savoir ne circule pas, il est éveillé en l'élève par le signe. Le maître extérieur renvoie au maître intérieur.
Le maître n'enseigne pas véritablement un contenu qui serait au départ totalement étranger à son élève,
il contribue à faire passer à l'acte ce qui n'était qu'en puissance dans son esprit.

LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Au début les écoles païennes et chrétiennes cohabitent, avec le temps, les écoles moniales, presbytérales, claustrales et les Universités domineront le paysage d'une éducation chrétienne.

**MOYEN ÂGE
VISION DU MONDE**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
51	MÂ	2	VM.01	C/ F	L'Être parfait comme modèle (personnification)	Une raison hors du monde pense le monde. Pensée divine, elle l'organise d'une manière à la fois supérieure et extérieure, tout en réglant les mouvements physiques et humains.	IR.01
37	MÂ	1-2	VM.02	R	Rupture de liaison, <i>différence d'ordre</i>	Dès qu'un Dieu caché, créateur et tout-puissant se substitue à la rationalité de l'intelligible, le savoir et la toute-puissance de la raison se voient remis en cause par un autre ordre d'accès à la vérité, <i>celui de la foi</i> .	OA.01
37	MÂ	1-2	VM.03	F	Dissociation de notion, <i>différence d'ordre et de degré</i> (le patrimoine)	Lorsque <i>l'âme immortelle, destinée à un jugement dans l'au-delà</i> , remplace le simple principe moteur individuel, on devine un salut personnel, ailleurs que dans la vie terrestre.	IH.02
37	MÂ	2	VM.04	F	Rupture de liaison, <i>différence d'ordre</i> (le patrimoine)	C'est par rapport à <<l'au-delà>>, que toute la réalité humaine trouve son sens et <i>c'est par rapport à cette transcendance</i> que sont justifiés à la fois les objectifs et méthodes permettant d'accéder au savoir ainsi que ce savoir lui-même.	
37	MÂ	2	VM.05	C	Moyen - fin	Le monde n'est que l'occasion <i>pour l'âme de faire son salut</i> .	
37	MÂ	2	VM.06	C	Double hiérarchie de coexistence, <u>l'accessoire</u> , l'essentiel	(...) même si un détour par la vie politique est nécessaire, <u>la société</u> , dans la mesure où elle nous enchaîne aux autres et aux biens d'ici-bas, <u>doit être dépassée. Elle n'est qu'un moyen temporel</u> suspendu à <u>l'éternité future</u> .	
37	MÂ	2	VM.07	C	Moyen - fin	La temporalité n'est plus cyclique, elle n'est pas encore historique, elle est une sorte de temporalité linéaire qui <i>prépare à l'éternité</i> .	
39	MÂ	2	VM.08	R	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, <i>l'abus</i>	C'est peut-être dans cette résistance à la survivance de l'Antiquité, et dans sa soumission à une foi qui la dépasse et l'englobe, qu'il faut voir la source du mysticisme d'abord, puis du dogmatisme étroit qui sévira à la fin du Moyen Âge.	

**MOYEN ÂGE
VISION DE L'HUMAIN**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
44	MÂ	2	VH.01	R	L'acte et l'essence, définition normative	Contrairement à ce qui se passait dans l'univers antique, la raison n'est pas seulement incarnée dans une langue. En tant que signe divin en nous, elle constitue l'humain en général.	
51	MÂ	2	VH.02	C	La personne et ses actes	La raison individuelle humaine est une parcelle de cette lumière divine, par laquelle l'homme participe du sacré.	IR.03
44	MÂ	2	VH.03	C	L'acte et l'essence, la règle de justice évoquant l'arg. de transitivité	En tant que <i>tous sont</i> <<fils de Dieu>>, ils sont tous dignes de respect.	
44	MÂ	2	VH.04	C	La règle de justice	Chacun est éduicable !	
44	MÂ	2 (3)	VH.05	R C	L'acte et l'essence, définition normative, la personne et ses actes, dissociation de notion	En donnant à la personne humaine une valeur sacrée, la religion conduit la réflexion pédagogique à cette idée que la Renaissance combinera avec celle du développement du savoir: l'homme raisonnable ne se réduit ni à la cité, ni à la langue, ni au cosmos, mais possède une valeur propre au-delà de son état et des influences sociales qui pèsent sur lui.	
44	MÂ	2	VH.06	C	Double hiérarchie, liaison de coexistence	On comprend alors mieux toute l'ambiguïté de la pensée éducative du Moyen Âge: d'un côté elle affirme l'universalité de la nature humaine raisonnable. Éducation ascétique et éducation <<libérale>> se rejoignent pour affirmer l'idée d'une filiation divine de tous les hommes.	
44	MÂ	2	VH.07	R	Double hiérarchie, liaison de succession	Malheureusement, cette idée [l'universalité de la nature humaine raisonnable] dont on devinait déjà l'émergence dans le <<cosmopolitisme>> stoïcien, ou dans le <<jus gentium>> des Romains, se trouve étouffée par la tendance ascétique.	
47	MÂ	2	VH.08	C	La personne et ses actes, définition normative	De Saint-Augustin à Saint-Thomas (...) la théorie qui permet de rendre compte de l'apprentissage, (...) du fait que l'on passe de non-savoir au savoir, sans qu'il faille faire appel à une nouveauté radicale, est celle des <<raisons séminales>>.	

**MOYEN ÂGE
VISION DE L'HUMAIN**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
48	MÂ	2	VH.09	C	L'acte et l'essence	Selon Saint-Augustin déjà, les connaissances sont en nous sous forme de <<semences>> de raisons, sortes de germes contenant toutes les connaissances possibles destinées à se développer par la suite au fil des générations.	
48	MÂ	2	VH.10	F C	L'acte et l'essence, définition descriptive	Combinant à la fois la théorie platonicienne de la réminiscence à celle du passage de l'acte à la puissance d'Aristote, conciliant l'idée de création divine avec celle de reproduction humaine et d'éducation possible de chaque génération nouvelle, Saint Thomas laisse entendre que la science préexiste d'une manière latente dans celui qui semble recevoir le savoir de l'extérieur.	
48	MÂ	2	VH.10.1	C	définition descriptive	Ce savoir n'est pas en lui complètement développé en acte, mais il se présente sous forme de <<raison séminale>>, d'où vont naître les autres connaissances.	
48	MÂ	2	VH.11	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie, <u>le négatif</u> - le positif	Par différence d'avec les autres êtres de la nature, l'homme possède des propriétés spécifiques. S'il a des caractères végétatifs, animaux, il possède aussi une possibilité originale, l'usage de la pensée.	IE.06 IH.01
37	MÂ	2	VH.12	R	<i>Outil (moyen) -fin</i>	Même si <i>le corps</i> n'est jamais aussi méprisé qu'on le dit parfois, il <i>reste essentiellement l'instrument de l'âme (...)</i> .	
50	MÂ	2	VH.13	F	L'acte et l'essence	Dans l'éducation exclusivement chrétienne, il ne faut pas oublier que le corps est amené à ressusciter, que c'est l'homme tout entier que le Christ tente de sauver.	
50	MÂ	2	VH.14	R	<i>Outil (moyen) - fin</i>	Si l'âme n'est plus simplement la <<forme du corps>>, <i>le corps</i> n'est pas pour autant une simple excroissance négative : <i>il est un outil nécessaire à l'âme.</i>	
50	MÂ	2	VH.15	R	Double hiérarchie de coexistence, <u>le supérieur</u> : l'âme, <u>l'inférieur</u> : le corps	Mais l'outil (le corps) ne vaut pas le maître, et le corps garde un statut inférieur (...) .	

**MOYEN ÂGE
IDÉAL HUMAIN**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
48	MÂ	1	IH.01	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie	Par différence d'avec les autres êtres de la nature, l'homme possède des propriétés spécifiques . S'il a des caractères végétatifs, animaux, il possède aussi une possibilité originale, l'usage de la pensée. C'est celle-ci qu'il faut s'efforcer de développer	IÉ.06 VH.11
37	MÂ	1-2	IH.02	F/C	<i>Différence d'ordre et de degré (transcendance)</i>	Lorsque l'âme immortelle, destinée à un jugement dans l'au-delà , remplace le simple principe moteur individuel, on devine un salut personnel ailleurs que dans la vie terrestre.	VM.03
39	MÂ	2	IH.03	R CJC	<i>De direction</i>	Cette seconde tendance de l'opposition éducative [tendance ascétique] qui va dominer tout le Moyen Âge repose sur le caractère essentiel de la foi. Placée au centre de la vie humaine, elle devient exigence première dans la formation individuelle.	IÉ.18 MC.15
42	MÂ	2	IH.03.1	R	L'acte et l'essence,	Dans l'homme, c'est la partie divine, en priorité, qui devient adulée;	
42	MÂ	2	IH.03.2	R	double hiérarchie de coexistence,	l'âme l'emporte sur le corps ;	
42	MÂ	2	IH.03.3	R	double hiérarchie de coexistence	la foi confiante dans la sagesse divine [l'emporte] sur la science rationnelle.	
42	MÂ	2	IH.04	R	<i>Moyen - fin</i>	L'idée de béatitude future tient lieu d' <i>espoir</i>	
42	MÂ	2	IH.04	R/C	<i>Moyen - fin</i>	(...) l'idée du bonheur tend à remplacer celle d'harmonie, comme idéal individuel humain, ce bonheur ne peut s'atteindre que dans un contact direct avec l'au-delà.	
39	MÂ	2	IH.05	R	<i>Fait - conséquence, fin</i> ▼	(...) <i>la nouvelle religion est une religion savante</i> . En tant que religion du Livre, elle implique que ses fidèles et ses serviteurs accèdent à un niveau de culture nécessaire à la <u>compréhension des Saintes Écritures.</u>	
39	MÂ	2	IH.06	R	<i>Moyen</i>	Où le chrétien pourrait-il acquérir cette culture , sinon dans les écoles païennes ?	
49	MÂ	2	IH.07	R	<i>Moyen - fin</i>	Les théologiens qui prétendent que <i>l'âme doit se détacher du corps pour faire son salut</i> , sont condamnés.	
49	MÂ	2	IH.08	C	La personne et ses actes, de direction, <i>moyen - accessoire, fin</i>	Ce n'est pas en séparant l'âme du corps qu'on parviendra à lui procurer la béatitude . (...) suivant Saint-Augustin: <i>le corps</i> reste l'instrument de l'âme. C'est donc en assurant son développement que l'âme parviendra à se sauver.	

**MOYEN ÂGE
VISION DE L'ENFANCE**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
45	MÂ	2	VE.01	*R	Constat de l'auteur	(...) de Saint-Augustin à Saint-Thomas, l'idée que l'on a de l'enfant ne change guère.	
46	MÂ	2	VE.02	C	La personne et ses actes	Dès sa naissance l'enfant est coléreux, jaloux , et si on le supporte, c'est parce qu'on sait que cela passera avec l'âge.	
45	MÂ	2	VE.03	C	L'acte et l'essence, le manque, l'abus	Tout petit, l'enfant se caractérise par une insuffisance radicale : c'est un être de désirs incommunicables, de fureur contre la résistance adulte, tyrannique dans ses volontés ou ses caprices .	
45	MÂ	2	VE.04	C	L'acte et l'essence, le manque	Il est l'être dominé par les émotions, qui ne possède aucune force propre et vit de ce fait dans la dépendance de l'adulte, tourné vers le corps, il a des réactions immédiates, parfois violentes ou cruelles et ne sait pas dominer cet <<ardent désir de nuire>> pour le simple plaisir pas plus qu'il ne peut se soustraire aux influences des autres.	
46	MÂ	2	VE.05	C	La personne et ses actes, le trop	Plus grand, il a besoin d'être contraint, contenu dans les sursauts de vanité : <<il n'y a pas d'innocence enfantine >>.	
46	MÂ	2	VE.06	F	L'acte et l'essence, de transitivité	Son absence d'innocence lui viendrait directement du fait que son âme se trouve déjà pervertie dans le sein maternel, avant la naissance, par le fait que la mère se trouve durant la grossesse en état de péché, transmettant in utero la faute à son enfant .	
46	MÂ	2	VE.07	C	L'acte et l'essence, le manque	Si la faiblesse du corps est innocente au sens strict, il n'en est donc pas de même pour celle de l'âme. (...) l'enfant est depuis toujours perversi, (...) il ne possède encore aucun moyen pour surmonter cette inclination au péché.	
39	MÂ		VE.08	C	L'acte et l'essence, le manque	[chez l'enfant] (...) la croyance n'est pas encore assez forte pour <<tirer l'or de la boue qui l'entoure>>.	
48	MÂ	1-2	VE.09	C	Définition dissociative (tend. 1)	(...) pour Saint-Thomas comme pour Aristote, l'enfant n'est pas une pure indétermination.	
48	MÂ	2	VE.10	C	La personne et ses actes	Dire qu'il préexiste en lui des capacités sous forme de puissance , c'est parler avec plus de précision que d'en référer à l'innocence ou au péché, c'est dire qu'il y a en lui des possibilités que l'adulte a charge de réaliser.	

**MOYEN ÂGE
VISION DE L'ENFANCE**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
47	MÂ	2.1	VE.11	C	Double hiérarchie de coexistence, positif - <i>négatif</i>	À la conception pessimiste de la nature infantine , répond une vision tournée vers l'angélisme et contrairement à l'opinion courante, c'est cette dernière qui l'emporte le plus souvent chez les éducateurs de la fin du Moyen Âge.	
46	MÂ	2.1	VE.12	C	L'acte et l'essence, arg. d' <u>autorité</u>	(...) de Léon le Grand qui rappelle que << le Christ aime l'enfance, maîtresse de l'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur >>, à la <<discrétio>> de la pédagogie bénédictine qui recommande la correction et exige qu'on punisse le maître brutal, il y a un courant qui réhabilite l'enfance.	PÉD.10
46	MÂ	2.1	VE.13	C	Interaction de l'acte et de la personne	Après Saint-Benoît de Nurcie (480-543), Bède formule à son tour les qualités de l'enfant : << Il ne persévère pas dans la colère, il n'est pas rancunier, il ne se délecte pas de la beauté des femmes, il dit ce qu'il pense >>.	
47	MÂ	2	VE.14	C	Interaction de l'acte et de la personne	Même l'adolescence , pourtant si étroitement surveillée, est regardée avec bienveillance dès qu'elle montre les signes selon lesquels elle peut se passer de surveillance.	

**MOYEN ÂGE
RÉFLEXION ÉDUCATIVE**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
44	MÂ	1-2	RÉ.01: IR, IH	R	L'acte et l'essence, la règle de justice	Contrairement à ce qui se passait dans l'univers antique, la raison n'est pas seulement incarnée dans une langue. En tant que signe divin en nous, elle constitue l'humain en général.	
38	MÂ	2	RÉ.02: VE, IÉ, MC, PÉD	R	Double hiérarchie de coexistence,	Toute la pensée du Moyen Âge quant aux contenus de l'éducation, la représentation de l'enfance, les méthodes pédagogiques, évolue dans cette cohabitation-opposition	
38	MÂ	1	RÉ.03: IR, IM	R	de succession (le patrimoine)	entre la représentation critique de la raison, représentation héritée de l'Antiquité et qui en fait l'instance suprême pour décider du vrai et du faux, tant dans le savoir pur que dans le choix de la conduite	
38	MÂ	2	RÉ.04:	R	de dépassement	et le développement de la foi, adhésion ferme à un contenu de savoir qui ne peut être montré ni démontré.	
45	MÂ	1-2	RÉ.05: IR vs IH	R	Double hiérarchie de coexistence	[Autrement dit] l'exigence discursive rhétorique ou démonstrative d'un côté, la saisie intuitive, immédiate et directe des principes par l'appel au sentiment de l'autre.	
45	MÂ	1-2	RÉ.05.1 OA, PÉD	R	Métaphore/ analogie	[Ou encore] le débat dans lequel la pensée éducative se [trouve confrontée], et qui oppose la << sèche et froide raison théorique >> aux << chaleurs >> de l'imagination du sentiment et du vécu.	
44	MÂ	2	RÉ	*R	Constat de l'auteur	On comprend alors mieux toute l'ambiguïté de la pensée éducative du Moyen-Âge.	
44	MÂ	2	RÉ.06: IR	F	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence le nuisible	Ce que remarquent les partisans de la méfiance devant <u>la raison</u> , c'est qu'il y a quelque danger à faire reposer la vérité théologique sur des arguments démonstratifs dont rien ne garantit la fidélité et qui tôt ou tard pourraient se retourner pour servir une argumentation exactement inverse.	
44	MÂ	2	RÉ.07: IR	F	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, le nuisible, l'indispensable	Si une vérité de foi n'est acceptable que parce que la raison en est convaincue , alors <u>l'argumentation d'autorité perd son caractère indiscutable.</u>	
48 49	MÂ	2	RÉ.08: IR, IÉ IH, IR, PÉD	F A	Le modèle , impliquant l'interaction de la personne et ses actes	Si la raison est (...) la capacité de former des concepts, c'est-à-dire des représentations abstraites et générales, des <<universaux>>, alors tout le problème de l'éducation devient le suivant : <u>comment amener l'enfant de la raison endormie à l'usage des catégories générales de la pensée abstraite ?</u>	

**MOYEN ÂGE
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
37	MÂ	2	IÉ.01	R CJC	Moyen - fin, Fait	La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut grâce à l'accomplissement de la parole divine .	IM.01
37	MÂ	1	IÉ.02	R	▼ Conséquence	<i>Cosmos et logos, modèle et moyen d'accès éducatifs se trouvent remis en question</i>	OA.01
37	MÂ	1-2	IÉ.03	R	Rupture de liaison	La fin de l'éducation ne se trouve plus dans l'adaptation à un cosmos intelligible qu'il suffirait de comprendre afin d'y intégrer sa conduite de manière harmonieuse, mais hors de lui	
37	MÂ	2	IÉ.04	F	De direction, de dépassement (transcendance)	La vraie finalité éducative est ailleurs et par conséquent toute l'éducation tire sa cohérence et son sens de cette fin métaphysique au sens strict.	
38	MÂ	1-2	IÉ.05	R	Double hiérarchie liaison de coexistence	Cela ne signifie pas que toute référence à l'Antiquité disparaisse. Il est ainsi des exigences rationnelles qui vont, au sein même de l'éducation nouvelle, venir cohabiter avec l'exigence ascétique ou dogmatique du nouvel idéal.	
48	MÂ	2	IÉ.06	C/A	L'acte et l'essence, de direction	Par différence d'avec les autres êtres de la nature, l'homme possède des propriétés spécifiques. S'il a des caractères végétatifs, animaux, il possède aussi une possibilité originale, l'usage de la pensée. C'est celle-ci qu'il faut s'efforcer de développer	VH.11 IH.01
47	MÂ	2	IÉ.07	*F	Métadiscursif	(...) on peut, pour comprendre le Moyen Âge, faire appel au <i>De Magistro</i> de Saint-Thomas d'Aquin ainsi qu'au <i>De Magistro</i> de Saint-Augustin.	
48	MÂ	2	IÉ.08	A	Interaction de l'acte et de la personne	Apprendre n'est pas seulement se ressouvenir, mais porter à maturité ce que Dieu a placé pour toute éternité en nous, dès la création.	
48	MÂ	2	IÉ.09	R	Recherche de modèle	Comment actualiser cette potentialité qui constitue le propre de l'homme ?	PÉD.01
49	MÂ	2	IÉ.10	A	Moyen - fin (but)	Ici Saint-Thomas renvoie dos à dos idéalistes et nominalistes. Pour réveiller la raison, il faut lui proposer des objets <<raisonnables>> .	MC.23 PÉD.01.1
49-50	MÂ	2	IÉ.11	C	Moyen (instrument) fin	Au fond, puisque le mot est d'abord un concept réalisé, c'est lui qu'il convient de proposer d'abord aux enfants, si on veut les hausser à l'état d'homme, non avec l'idée contraire, mais avec celle d'éveiller en eux cette humanité raisonnable qui y est endormie.	PÉD.01.2

**MOYEN ÂGE
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
49	MÂ	2	IÉ.12	R	L'antimodèle	On comprend mieux cette méfiance du Moyen Âge scolastique devant les pédagogies concrètes, celles qui reposent sur le voir, le toucher, la manipulation.	
50	MÂ	2	IÉ.13	R	Double hiérarchie de coexistence, le modèle	L'éducation courtoise et chevaleresque, d'inspiration chrétienne, conserve un idéal de beauté du corps, de grâce, des gestes, d'aisance du mouvement.	
50	MÂ	2	IÉ.14	R	Double hiérarchie de coexistence	Si le mépris pour le corps n'est pas aussi fort qu'on le dit parfois, il est vrai qu'il subsiste une hiérarchie qui donne priorité à la formation intellectuelle, dans la mesure où la raison reste la marque de l'humain.	
50	MÂ	2	IÉ.15	R	De direction, finalité	La raison reste donc bien le but ultime de la formation pédagogique du Moyen Âge.	
42	MÂ	2	IÉ.16	R	Double hiérarchie de coexistence	À l'opposé de cette tendance, se développe tout au long de la période qui suit l'effondrement de la culture antique, une pensée qui axe la réflexion éducative dans une direction exactement inverse.	
39	MÂ	2	IÉ.17	R	Définition normative	[Cette] seconde tendance pourrait être qualifiée de <i>tendance ascétique</i> .	
39	MÂ	2	IÉ.18	F	Double hiérarchie de coexistence, dissociation de notion, différence d'ordre (raison - foi)	Cette seconde tendance de l'opposition éducative qui va dominer tout le Moyen Âge repose sur le caractère essentiel de la foi. Placée au centre de la vie humaine, elle devient exigence première dans la formation individuelle.	IH.03 MC.15
42	MÂ	2	IÉ.19	C	Moyen - fin, du sacrifice	Pour certains éducateurs, le développement de la foi passe d'abord par le développement de l'amour de l'éternel au détriment de celui de la nature.	OA.03
39	MÂ	1-2	IÉ.20	R	Double hiérarchie de coexistence, le récusable	On comprend que les contacts avec une rationalité querelleuse à l'antique, orientée vers le savoir pur ou la réussite politique , soient suspects.	
39	MÂ	1	IÉ.21	R	Double hiérarchie de coexistence	Si au début, l'instruction élémentaire païenne s'accorde avec la foi nouvelle, c'est d'abord parce que les règles de l'éducation chrétienne ne contiennent pas d'innovations pédagogiques notables par rapport à l'éducation antique.	MC.02

**MOYEN ÂGE
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
45	MÂ	2	IÉ.22	R	Double hiérarchie de succession, Fait - conséquence	[Cependant, il est un fait que] la Renaissance carolingienne (...) commence par une période où domine le savoir encyclopédique, où l'école se veut au service de la transmission de la culture dans son intégralité , (...) s'achève dans des préoccupations qui ne sont plus que religieuses.	
42	MÂ	2	IÉ.23; OS.01	R	Réalité - Apparence	Contrairement à une vision courante du Moyen Âge, il semble que l'éducation tournée vers le monde, l'ici-bas, n'ait jamais cessé durant la période féodale.	
42	MÂ	2	IÉ.24; OS.02	R	Moyen - fin	La civilité s'apprend ailleurs que dans les écoles, essentiellement <i>par la pratique et le contact des êtres et des situations, mais aussi dans les livres qui servent de références, de <<miroir>> où il est possible de trouver des modèles.</i>	LÉ.03
42	MÂ	2	IÉ.25; OS.03	R	Double hiérarchie de coexistence (finalités)	Le savoir-vivre, le profit, les plaisirs de la vie, <<la renommée>> qui apparaissent dans l'éducation chevaleresque, au même titre que l'attention au corps ou à la beauté dans l'éducation courtoise deviennent des finalités mondaines de l'éducation.	
42	MÂ	2-3	IÉ.26; OS.04	R/F	Double hiérarchie de coexistence, de succession	Certes elles restent suspendues à une exigence dernière de salut: <i>cependant elles suscitent et permettent de comprendre que la Renaissance ait pu trouver de quoi appuyer son mouvement original d'idées (...).</i>	

**MOYEN ÂGE
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL**

Cf.	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
51	MÂ	2	IR.01	C/F	L'Être parfait comme modèle, personnification	Une raison hors du monde pense le monde. Pensée divine, elle l'organise d'une manière à la fois supérieure et extérieure, tout en réglant les mouvements physiques et humains.	VM.01
50	MÂ	1-2	IR.02	R F	Rupture de liaison, différence d'ordre (le patrimoine)	(...) [la raison] subit deux sérieux changements par rapport à l'Antiquité. Le premier tient au fait que <i>sa dimension hypothético-déductive se voit dépassée par une justification immédiate divine qui en rend compte et (...) la justifie.</i>	
50	MÂ	2	IR.02.1	R	Double hiérarchie de coexistence	C'est à ce niveau que se situe le conflit entre la pensée scientifique naissante et autoritarisme de la scolastique.	
50	MÂ	2	IR.02.2	R	Double hiérarchie de coexistence,	C'est à ce niveau aussi que se dessine l'opposition entre <i>la connaissance lente et patiente du savant prudent (connaissance expérimentale et logico-mathématique)</i> .	
51	MÂ	2	IR.02.3	R	interaction de l'acte et de la personne	<i>et le contact immédiat et sentimental avec des vérités d'évidence qui sont en nous</i> (conscience intime, vérités de cœur, raison intuitive, c'est-à-dire une raison qui déjà perd son caractère critique et se perd comme raison).	
51	MÂ	2	IR.03	F	L'acte et la personne	La raison individuelle humaine est une parcelle de cette lumière divine, par laquelle l'homme participe du sacré.	VH.02
50	MÂ	2	IR.04	R	L'acte et l'essence, le groupe et ses membres	Le second point distinctif entre l'Antiquité et le Moyen Âge tient à l'extension même de l'usage de la raison, c'est-à-dire à l'universalité de l'espèce humaine.	
50	MÂ	2	IR.04.1	R	Double hiérarchie de succession, dissociation de notion, différence d'ordre	Avec l'achèvement du christianisme et malgré les résistances réelles qui apparaîtront lors des guerres de religion, <i>la raison n'est plus seulement inhérente au langage, sorte de pensée-discours que l'humain développait par la parole,</i>	
51	MÂ	2	IR.04.2	R	l'acte et l'essence, (divinité)	elle devient la marque d'une transcendance véritable.	
51	MÂ	2	IR.04.3	R	l'acte et l'essence, de transitivité et	De plus, de par son origine transcendante, elle se voit directement rattachée à Dieu.	
50	MÂ	2	IR.04.4	C	de réciprocité (universalité)	La raison touche tous les hommes quelle que soit la langue qu'ils parlent.	
51	MÂ	2	IR.04.5	A	L'acte et l'essence, la règle de justice	La pédagogie chrétienne réalise alors sur le plan des idées ce que les stoïciens avaient ébauché sans succès réel populaire : l'espoir d'une universalité de la nature humaine raisonnable.	

**MOYEN ÂGE
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
41	MÂ	1-2	IR.05	R	Double hiérarchie, liaison de coexistence	On le voit, il subsiste durant le Moyen Âge toute une tendance intellectuelle qui continue de puiser dans l'Antiquité, les principes lui permettant de conserver à la raison une juridiction autonome.	
41	MÂ	1	IR.06	R	De transitivité, différence d'ordre	Même si (...) cette démarche reste soumise à la foi , même si au plus haut niveau, la logique doit rendre les armes devant la théologie ,	
41	MÂ	1	IR.07	R	Double hiérarchie de coexistence, moyen - fin	il n'empêche que la <i>raison-calcul</i> garde, pour ce qui touche au domaine naturel , un pouvoir reconnu comme outil de vérité scientifique.	
44	MÂ	2	IR.08	R	L'acte et l'essence, l'abus par l'arg. d'autorité	À la période scolastique qui voit la naissance des hérésies et l'affaiblissement du rationnel, le dogme religieux soumettant tout savoir à une impossible remise en question, tend à devenir absolu.	
44	MÂ	2	IR.09	A	Double hiérarchie de coexistence, le négatif	Abélard (1070-1142) : <i>Sic et Non</i> - inquiète les théologiens dans la mesure où il conduit à <i>renouer avec la controverse rhétorique</i> .	
44	MÂ	2	IR.09.1	A	Double hiérarchie de coexistence	Appuyant la théologie sur la raison, il demande qu'on n'accepte pas une vérité de foi seulement parce que Dieu l'a proférée, mais parce que la raison en est convaincue.	
44	MÂ	2	IR.09.2	C	Dissociation de notion, différence d'ordre	<<On ne croit pas parce que c'est Dieu qui l'a dit, mais <i>on admet parce qu'on a la preuve qu'il en est ainsi</i> >>.	
44	MÂ	2	IR.10	A	L'antimodèle	Saint-Anselme (1033-1109), le <i>Proslogion</i> , qui tente de démontrer que <<Dieu est véritablement>> est inquiétant pour bien des théologiens (...) parce qu' <i>il s'efforce d'éclairer la foi par un détour démonstratif</i> .	
44	MÂ	2	IR.11	A	L'acte et l'essence, le récusable, la norme	(...) on soupçonne Saint-Thomas de permettre un renouveau de l'esprit critique <i>en rendant la foi discutable</i> au lieu de maintenir la raison sous la coupe de la croyance religieuse.	
41	MÂ	2-3	IR.12	R	Dissociation de notion, différence d'ordre	[Fin Moyen Âge] Il ne s'agit plus d'ancrer le savoir dans une origine capable d'en garantir l'authenticité, mais d'en fonder expérimentalement les certitudes.	

**MOYEN ÂGE
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
41	MÂ	2-3	IR.13	A	Différence d'ordre, de l'autorité et du modèle	Lorsque Guillaume d'Occam (1300-1350) pose les premiers jalons de la recherche expérimentale, c'est sans aucun doute plus contre le dogmatisme de la physique aristotélicienne que contre la foi.	
41	MÂ	2-3	IR.14	R	Différence d'ordre et de degré	Néanmoins, cette exigence nouvelle témoigne d'un intérêt direct au monde physique, à la matière, indépendamment de toute référence transcendante.	
41	MÂ	2-3	IR.15	A	Fait - conséquence, moyen - fin	Nicolas d'Autrecourt tente de porter remède à la misère de la physique, il commence par limiter le pouvoir de la raison humaine pour mieux en fonder expérimentalement les découvertes.	
41	MÂ	2-3	IR.15.1	A	Différence d'ordre, de l'autorité et du modèle	Malgré les risques, il n'hésite pas à faire appel à l'atomisme épicurien, plutôt qu'au premier moteur immobile d'Aristote pour rendre compte des phénomènes.	
42	MÂ	2-3	IR.16	A	Dissociation de notion, moyen - fin	Il est manifeste que l'appel à la raison expérimentale correspond au désir de ne pas s'en laisser compter.	
45	MÂ	2	IR.17	R	Double hiérarchie de coexistence et de succession, fait - conséquences	Dans les faits [l'] idéal éducatif de raison universelle se voit donc limité par les résistances continues du dogmatisme et du mysticisme.	
45-6	MÂ	2	IR.17.1	A	la règle de justice évoquant	<i>J. Scot Érigène est condamné en 855, les thèses d'Abélard subissent le même sort en 1141,</i>	
47	MÂ	2	IR.17.2	A	le récusable	<i>la lecture d'Aristote interdite par deux fois (1210-1215).</i>	
48	MÂ	2	IR.17.3	A		<i>Les supérieurs de R. Bacon lui défendent de diffuser sa doctrine.</i>	
49	MÂ	2	IR.17.4	A		<i>Occam condamné par Université de Paris en 1339.</i>	
51	MÂ	2	IR.18	F CJC	Double hiérarchie de coexistence, de direction impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	La raison humaine marque du divin en nous, est avant tout au service de la croyance.	

**MOYEN ÂGE
IDÉAL D'ORDRE MORAL**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
37	MÂ	2	IM.01	C CJC	Moyen - fin	La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut grâce à l'accomplissement de la parole divine .	IE.01
38	MÂ	1	IM.02	R	Double hiérarchie de coexistence	(...) jusqu'au huitième siècle environ, l'humanisme païen continue de proposer son modèle moral à la formation des individus.	
42	MÂ	1	IM.03	C	Double hiérarchie de coexistence	Du point de vue moral se dessine en parallèle l'idée que l'éducation doit préparer l'homme à son rôle ici-bas, à son existence sociale, politique, technique, et pas seulement à son salut éternel.	
38	MÂ	1	IM.04	A	Interaction de l'acte et de la personne	<<prudence>> (ne quind nimis), <<courage>> (fermeté), <<justice>> (équilibre), <<tempérance>> (maîtrise de soi), composent l'essentiel de l'idéal moral .	
38	MÂ	1	IM.05	A	Double hiérarchie de coexistence, interaction de l'acte et de la personne	Cet idéal cohabite sans problème avec le christianisme. Surtout, les vertus nouvelles que sont la <<foi>>, l'<<espérance>> et la <<charité>> dont les pères de l'Église brodent la mélodie dans toutes les variations possibles, s'associent longtemps avec le savoir antique.	
39	MÂ	2	IM.06	A	De direction, moyen - fin	Programme de Saint-Jérôme : essentiellement chrétien d'éducation. La foi étant l'ultime but de la démarche formatrice, il faut préserver l'esprit des enfants de tous ces contacts étrangers (...).	
39	MÂ	2	IM.07	A	De direction, moyen - fin, double hiérarchie de coexistence, le positif, le négatif	L'enfant ici ne doit entendre que des choses propres à inspirer la crainte de Dieu, et << vivre comme un ange dans la chair, sans connaître la chair >>.	

**MOYEN ÂGE
MODÈLE DE CONTENU**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
39	MÂ	2	MC.01	R	Fait - conséquence, Moyen - fin	(...) la nouvelle religion est une religion savante. En tant que religion du Livre, elle implique que ses fidèles et ses serviteurs accèdent à un niveau de culture nécessaire à la compréhension des Saintes Écritures.	
39	MÂ	1-2	MC.02	R	Double hiérarchie de coexistence	Si au début, l' instruction élémentaire païenne s'accorde avec la foi nouvelle , c'est d'abord parce que les règles de l'éducation chrétienne ne contiennent pas d'innovations pédagogiques notables par rapport à l'éducation antique.	IÉ.21
40	MÂ	1-2	MC.03	F	Double hiérarchie de succession (le patrimoine) moyen - fin le nécessaire	L'idée de fond reste qu' on pénètre plus aisément les mystères de la religion si on en passe d'abord par l'enseignement des lettres païennes.	
39	MÂ	1-2	MC.04	A	Moyen (pragmatique)	Saint-Basile (329-279) dont l'Homélie démontre l'utilité des auteurs profanes,	
39	MÂ	1-2	MC.05	A	Moyen-instrument, le modèle	Saint-Augustin (354-430) dans <i>De doctrina Christina</i> , demandent non seulement aux laïcs mais aux prêtres d'acquérir un savoir de base dans les écoles païennes.	
39	MÂ	1-2	MC.06	A	Double hiérarchie de succession (le patrimoine) moyen - fin	Grégoire le Grand (540-604) dans son Commentaire sur le premier livre des rois accepte de reconnaître les disciplines libérales comme introductives à la lecture des textes sacrés.	
39-40	MÂ	1-2	MC.07	A/R	Double hiérarchie de succession, moyen - fin pragmatique	Dans son capitulaire de 789, juste après la sombre période d'effondrement définitif des écoles païennes, Charlemagne indique (...) afin d'éviter des erreurs d'interprétation religieuse devenues courantes, afin d'en revenir à la simple compréhension des Écritures, il faut en passer par l'apprentissage et la compréhension de la langue.	
40	MÂ	1-2	MC.07.1	A	Le modèle (disciplines)	D'où le retour à la grammaire, la rhétorique , c'est-à-dire à ces arts libéraux que les monastères avaient négligés.	
40	MÂ	1-2	MC.08	A	Double hiérarchie de succession, de direction. le modèle, moyen - fin	Bacon (1214-1294) (...) propose d'abord une formation intellectuelle solide: connaissance philosophique directe des textes afin d'en examiner le contenu, instruction mathématique approfondie, vérifications expérimentales continues, afin de contrôler les pseudos-évidences de l'intuition directe.	

**MOYEN ÂGE
MODÈLE DE CONTENU**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
40	MÂ	1-2	MC.09	R/A	Double hiérarchie de succession, le modèle	En-deçà des Facultés de Théologie, de Médecine et de Droit, <i>la Faculté des Arts permettra de conserver, appauvrie certes</i> mais néanmoins présente, <i>une référence aux sept arts libéraux conformément à la tradition classique.</i>	
39	MÂ	1-2	MC.10	R/A	Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré, le modèle (de pensée)	De reconnues dans leur valeur autonome, ces connaissances tirées de l'Antiquité passent au rang de simple propédeutique. Il n'empêche que malgré ce glissement, elles continuent de fournir à la pensée pédagogique des modèles et des références.	
40	MÂ	1-2	MC.11	R	Double hiérarchie de succession	(...) par-delà (...) d'un enseignement devenu caricatural, il se maintiendra tout au long du Moyen Âge un savoir qui n'a pas perdu toute référence à la rationalité antique.	
40	MÂ	1	MC.12	R	Le modèle (disciplines)	Surtout, c'est peut-être grâce à ce maintien dans le trivium de l'étude de la grammaire, la rhétorique, la logique ; dans le quadrivium de l'arithmétique, la musique, la géométrie et l'astronomie,	
40	MÂ	1-3	MC.13	F	Le modèle (formation), liaison de succession	<i>que l'influence arabe put trouver un écho</i> et servir de point d'appui à une formation scientifique que la tendance ascétique tendait à étouffer en Occident.	
38	MÂ	2	MC.14	R	Double hiérarchie de coexistence, le négatif, le positif	La seconde tendance pourrait être qualifiée de tendance ascétique. Autant Saint-Basile accepte de s'abreuver aux sources de l'Antiquité, autant la méfiance de Saint-Jérôme (331-420) confine parfois à la répulsion.	
39	MÂ	2	MC.15	R/F	L'acte et l'essence, la norme	Cette seconde tendance de l'opposition éducative qui va dominer tout le Moyen Âge repose sur le caractère essentiel de la foi. Placée au centre de la vie humaine, elle devient exigence première dans la formation individuelle.	IH.03 IÉ.18
41	MÂ	2	MC.16	R	L'acte et l'essence impliquant l'arg. <u>d'autorité</u>	Certes, les vérités révélées constituent un corpus de certitudes indicutables (...).	OA.13

**MOYEN ÂGE
MODÈLE DE CONTENU**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
39	MÂ	2	MC.17	R	L'acte et l'essence, le récusable	Par contre coup, ce sont les auteurs, les livres, les connaissances classiques qui deviennent objets de méfiance .	
39	MÂ	2	MC.18	R	Double hiérarchie de coexistence, le positif, le négatif	On se méfie de la lyre, de la cithare, de la musique ; on préfère que <<la lecture alterne avec la prière et la prière avec la lecture>>.	
45	MÂ	1-2	MC.19	R	Double hiérarchie de succession (conséquence tend. 2)	Les connaissances héritées de l'Antiquité , et qui ont réussi à survivre, sont devenues à la fin du Moyen Âge, d'une médiocrité exemplaire .	
45	MÂ	2	MC.20	R	Double hiérarchie de succession, différence d'ordre et de degré	Les matières qui composaient le quadrivium sombrent dans une sorte de mysticisme magique des nombres, le chant choral ou une vague cosmographique religieuse ; celles du trivium tombent dans le formalisme répétitif des <<disputes>> stéréotypées que critiquera tant la Renaissance.	
40	MÂ	2	MC.21	R	L'acte et l'essence, le nuisible, l'antimodèle	(...) c'est vrai que les théologiens se méfient beaucoup de la rhétorique, de la dialectique surtout .	
40	MÂ	2	MC.22	R	Double hiérarchie de succession, différence de degré	C'est vrai aussi, que les <<colloques>>, <<disputes>> ont fini par devenir de simples récitations par cœur d'arguments stéréotypés sans lien chronologique, ni logique.	
49	MÂ	2	MC.23	C/F	Moyen - fin	[Toutefois] Pour réveiller la raison, il faut lui proposer des objets <<raisonnables>> .	IÉ.10 PÉD.01.1
48	MÂ	2	MC.24	C	De direction, le modèle, moyen - fin, le nécessaire	[Aussi] quelle que soit l'option philosophique choisie pour assigner une origine aux catégories, l'enfant ne peut y accéder qu'en passant d'abord par le langage. C'est par ce dernier que l'intellect sort de la particularité pour accéder au concept.	
49	MÂ	2	MC.25	F	Définition normative	En effet, le langage bien qu'il soit particulier et concret puisqu'il touche les sens (ouïe, vue), contient des significations qui dépassent l'image ou les sons.	

MOYEN ÂGE
MODÈLE DE CONTENU

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
49	MÂ	2	MC.26	C	Définition descriptive	Le mot est l'expression individuelle de l'universel abstrait et sensible. Ce n'est jamais l'image qui éveille l'esprit, mais l'idée.	
49	MÂ	1.2-2	MC.27	R	Dissociation de notion, différence d'ordre évoquant <i>le sacrifice</i>	La tendance ascétique reste une tendance forte durant le Moyen Âge, mais elle n'est qu'une tendance. (...) <i>l'élimination de la gymnastique dans les écoles</i> était un fait accompli (...) depuis l'ancienne Rome, <i>au profit de l'éloquence</i> , (...) <i>de l'intellectualisme</i> .	
49	MÂ	2	MC.28	R	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence	De plus, (...) s'il y a bien dualité âme-corps dans le christianisme, cela ne signifie pas nécessairement qu'il y a antinomie.	
50	MÂ	2	MC.29	R/A	Le modèle	Certes, les universités et écoles en général laissent peu de place pour les activités physiques.	
50	MÂ	2	MC.30	R	L'acte et l'essence, double hiérarchie <i>l'accessoire, la norme</i>	Pourtant, la pensée religieuse n'est pas hostile au délassement <u>du corps</u> , à son entraînement (...). Les jeux et les danses font partie de la vie de tout un chacun, cleric ou laïc, enfant ou vieillard. Simplement, <i>le plaisir du corps, des exercices fait partie des jeux</i> , non d'un apprentissage en priorité intellectuel.	
50	MÂ	2	MC.31	A	Double hiérarchie de coexistence, <i>moyen - fin</i>	Le corps s'éduque dans les divertissements et les exercices militaires de l'éducation chevaleresque, l'esprit s'instruit par les livres.	

**MOYEN ÂGE
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
37	MÂ	1	OA.01	R	Dissociation de notion, le modèle	Cosmos et logos, modèle et moyen d'accès éducatifs se trouvent remis en question	IÉ.02
37	MÂ	1-2	OA.01.1	C	Le modèle, rupture de liaison, (le patrimoine) différence d'ordre	Dès qu'un Dieu caché, créateur et tout-puissant se substitue à la rationalité de l'intelligible, le savoir et la toute-puissance de la raison se voient remis en cause par un autre ordre d'accès à la vérité, celui de la foi .	VM.02
42	MÂ	1-2	OA.02	A	De direction, dissociation de notion, différence d'ordre	L'irruption du christianisme oppose à la voie rationnelle de connaissance, une voie intuitive directe qui s'achève dans la béatitude .	
42	MÂ	2	OA.03	C	<i>Moyen - fin du sacrifice</i>	Pour certains éducateurs, le développement de la foi passe d'abord par le développement de l'amour de l'éternel au détriment de celui de la nature .	IÉ.19
42	MÂ	2	OA.04	A	De direction	Pour ces partisans d'une foi sans partage, tout le travail de l'intelligence consiste à parvenir à admettre sans discussion le dogme .	
42	MÂ	2	OA.05	A CJC	De direction par l'arg. de transitivité	La foi commande la pensée.	
43	MÂ	2	OA.06	R	L'antimodèle	La curiosité elle-même est suspecte lorsqu'elle vise les choses de la nature et les sciences qui ont tenté d'en rendre compte.	
51	MÂ	2	OA.07	A	De direction, impliquant l'arg. de transitivité, évoquant l'arg. d' autorité	[Ainsi] Cluny par son refus du savoir mondain comme voie d'accès à Dieu, rejoint Saint-Bonaventure: la raison doit rester soumise à la foi . La conséquence pédagogique est d'importance :	
52	MÂ	2	OA.08	R	De direction par l'argument d'autorité	qu'on présente le savoir rationnel comme étape vers la foi, qu'on le présente comme un obstacle dangereux à la véritable religion, (...) la raison reste dépassée et enveloppée dans un dogme qui en rend finalement compte.	

MOYEN ÂGE
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
42	MÂ	2	OA.09	R	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, le nuisible, la norme, le moyen	Il n'y a pas de place pour la réflexion critique; c'est-à-dire que la raison, lorsqu'elle n'est pas purement et simplement récusée comme instance dangereuse est dévalorisé au profit de l'intuition mystique: <i>l'ineffable, l'expérience singulière incommunicable, la passivité, l'occulte</i> font partie de l'expérience directe.	
42-3	MÂ	2	OA.09.1	F	L'acte et l'essence, double hiérarchie, le superflu	Ils [cf. OA.09] sont la vérité de l'éducation religieuse, cette dernière peut donc se passer de la raison discursive .	
43	MÂ	2	OA.10	A	Dissociation de notion, différence d'ordre	Telle est l'orientation de Saint-Bernard (1091-1153), qui oppose à Abélard (1079-1143) une dévalorisation de la connaissance raisonnable au profit de la connaissance mystique :	
43	MÂ	2	OA.11	A	Double hiérarchie de coexistence, du sacrifice	celle aussi de Saint-Bonaventure (1121-1274), de Duns Scot (1226-1308) qui, contre Saint Thomas d'Aquin, <i>accordent un rôle médiocre à l'intelligence au profit de la volonté.</i>	
40	MÂ	1	OA.12	R	Le modèle, double hiérarchie de coexistence/ de succession	[Toutefois] (...) il se maintiendra tout au long du Moyen Âge un savoir qui n'a pas perdu toute référence à la rationalité antique , c'est-à-dire à la raison dans ce qu'elle a à la fois de critique (recherche par le dialogue des fondements d'une affirmation), et de dédoutif dans sa rigueur (organisation de l'argumentation sous forme d'un enchaînement logique).	
41	MÂ	1-2	OA.13	R/F	D'autorité, double hiérarchie liaison de coexistence, le modèle	Certes, les vérités révélées constituent un corpus de certitudes indiscutables, mais à l'échelle humaine et dans le domaine physique, la connaissance discursive reste la seule voie pour approcher le vrai .	MC.16
41	MÂ	1-2	OA.14	A	Dissociation de notion, différence d'ordre	Cette tendance est si forte, qu'à la fin du Moyen Âge, Saint-Thomas d'Aquin (1227-1274) devra reprendre à Aristote sa distinction entre connaissance intuitive et connaissance discursive	
41	MÂ	1-2	OA.15	C	La personne et ses actes, de comparaison	et admettre que pour l'homme, il n'est pas de connaissance directe, immédiate comme pour Dieu .	

**MOYEN ÂGE
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
41	MÂ	1-2	OA.16	C/A	<i>L'Être parfait comme modèle, l'acte et l'essence double hiérarchie impliquant la personne et ses actes</i>	[Si] Dieu connaît sans discours ni raisonnement, dans une sorte d'intuition instantannée , à l'échelle humaine, la discursivité rationnelle reste la voie de la vérité.	
41	MÂ	1-2	OA.17	A	Nouvel ordre d'accès, de succession	Nous devons, à partir de principes premiers relevant de la foi , connaître par une démarche qui chemine en enchaînant les principes aux conclusions.	
41	MÂ	1-2	OA.18	R/A	Moyen - fin <i>Double hiérarchie liaisons de coexistence et de succession</i>	Cela signifie que la raison, définie suivant ses caractéristiques minimales léguées par l'Antiquité, se maintient durant le Moyen Âge. Elle [la raison] est la <i>voie discursive, démonstrative, contradictoire</i> , d'accès possible à la vérité . Faculté humaine qui garde son pouvoir législatif dans son propre domaine, (...) l'immanence, elle subsiste comme exigence éducative au point que la foi doit se la concilier .	
41	MÂ	3	OA.19	R	Dissociation de notion (finalité)	Ceci est d'autant plus net qu'à la fin du Moyen Âge, l'éducation n'est plus conçue par tous comme ayant pour seule finalité, la théologie.	
51	MÂ	2	OA.20	C	<i>Moyen - fin, l'antimodèle</i>	[Mais] pas plus que <i>l'ascèse platonicienne</i> ne permet de retrouver l'anhypothétique, <i>la démarche rationnelle humaine</i> ne permet [pas] d' atteindre l'ordre rationnel divin dans son intégralité .	
43	MÂ	2	OA.21	*R	Le modèle p/r à l'évolution de la pensée dominante de l'époque	Saint-Augustin n'est pas toujours innocent de cette tendance. (...) les textes où il reconnaît la valeur du savoir légué par l'Antiquité sont contrebalancés, surtout lorsqu'il avance en âge, par des textes plus critiques à l'égard de la raison rhétorique ou dialectique.	
43	MÂ	2	OA.21.1	A	<i>L'acte et l'essence, le superflu</i>	D'ailleurs, Saint-Augustin décidera d'abandonner l'enseignement de la rhétorique dans laquelle il ne voit plus qu'un <<bavardage inutile à la foi>> .	
43	MÂ	2	OA.21.2	C	<i>L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, le positif, le négatif</i>	Quant à l'étude des sciences de la nature elle est elle-même vaine. << Malheureux homme qui a la science totale et Vous ignore : mais heureux celui qui Vous connaît même s'il les ignore>> .	

MOYEN ÂGE
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
43	MÂ	2	OA.21.3	F	L'acte et l'essence, <i>le superflu</i>	L'idée fondamentale sur laquelle repose cette méfiance pédagogique c'est que <i>la raison</i> n'est en réalité <i>d'aucun secours pour la religion</i> .	
43	MÂ	2	OA.21.4	F	L'acte et l'essence, <i>la norme</i> (l'adhésion)	Dans l'esprit de Saint Augustin , si <i>la religion catholique</i> est préférable aux autres religions de son temps , c'est précisément parce qu'elle repose sur la croyance c'est-à-dire sur une adhésion ferme à une vérité qui précisément ne peut être démontrée .	
43	MÂ	2	OA.21.5	C	L'acte et l'essence, <i>le superflu</i> , l'essentiel	La démarche authentique pour élever l'âme jusqu'au vrai savoir qui la libère et lui procure le bonheur n'a que faire <i>d'une raison qui se débat dans la dialectique ou la rhétorique</i> ; elle repose sur l'amour .	
43	MÂ	2	OA.21.6	F	De direction, <i>moyen - fin</i>	Dieu, seul objet digne d'être approché , n'est pas objet de connaissance sensible, voire même intellectuelle, mais <i>d'un arrachement de l'âme qui passe par le sentiment</i> .	
43	MÂ	2	OA.21.7	C	<i>Moyen - fin</i>	L'enfant selon [Augustin], doit d'abord aller à la foi par la sûreté confiante de la croyance , non par les méandres de la rhétorique classique.	
43	MÂ	2	OA.21.8	R	Le modèle, dissociation de notion, différence d'ordre	Cet itinéraire de Saint-Augustin, qui va de la reconnaissance de la raison à son refus le plus net , marque toute l'hésitation, et peut-être toute l'orientation du haut Moyen Âge.	
48	MÂ	2	OA.22	C/A	Double hiérarchie de coexistence, extérieur-intérieur intériorité	Saint-Augustin De Magistro : par-delà le langage de l'enseignement, la transmission du savoir, la communication pédagogique maître-élève, c'est le maître intérieur, la démarche intime de soi à soi qui permet d'accéder à l'évidence du vrai .	
48	MÂ	2	OA.23	C/A	Dissociation de notion, <i>différence de degré</i>	Saint-Thomas , dans son propre <i>De Magistro</i> écrit huit siècles plus tard, n'oublie cette la leçon de cette appropriation intime du sens dont le langage n'est que l'indicateur non le porteur .	
48	MÂ		OA.24	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, extérieur- intériorité divine , <i>la norme</i>	Le savoir ne circule pas, il est éveillé en nous par le signe. Le maître extérieur renvoie au maître intérieur, raison divine en nous .	

**MOYEN ÂGE
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
48	MÂ	2	OA.25	A	L'acte et l'essence, liaison de succession	À la doctrine spirituelle de l'illumination répond la théorie médicale des <<raisons séminales>>.	
43	MÂ	2	OA.26	C	De direction, interaction de l'acte et de la personne	Apprendre dans ce cas n'est rien d'autre que de retrouver Dieu en nous.	
51	MÂ	2	OA.27	R	Double hiérarchie de succession	L'idée de connaissance immédiate, directe, ineffable, n'est pas étrangère à l'inspiration médiévale et <i>le risque existait (...) de voir la tendance mystique étouffer la lente et pénible recherche rationnelle du vrai pour lui substituer la révélation directe.</i>	
51	MÂ	2	OA.28	R	L'acte et l'essence, l'accessoire	La foi pouvait remplacer l'éducation puisque l'ineffable pouvait tenir lieu de raison: <i>raison étouffée ou réduite au rôle de servante de la foi.</i> Dans les deux cas, la fêrule prend le pas sur la patience du concept.	
39	MÂ	2	OA.29	R	De direction, d'autorité	C'est peut-être dans <i>cette résistance à la survivance de l'Antiquité, et dans sa soumission à une foi qui la dépasse et l'englobe</i> , qu'il faut voir la <i>source du mysticisme d'abord, puis du dogmatisme</i> étroit qui sévira à la fin du Moyen Âge.	
45	MÂ	2	OA.30	R	La personne et ses actes, double hiérarchie de succession fait-conséquence	Dans tous les cas ce que cette double tendance de la pensée éducative a posé, c'est <i>le clivage entre ce l'on appellera la <<raison>> et le <<cœur>> (...).</i>	PÉD.12
51	XVIe	3		*R	Constat de l'auteur	C'est contre ces usages finalement réducteurs que s'affirme la Renaissance.	

**MOYEN ÂGE
PÉDAGOGIE**

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
48	MÂ	2	PÉD.01	*A	Question oratoire	Comment actualiser cette potentialité qui constitue le propre de l'homme ? Ici Saint-Thomas renvoie dos à dos idéalistes et nominalistes.	IÉ.09
49	MÂ	2	PÉD.01.1	C	Moyen - fin	Pour réveiller la raison , il faut lui <i>proposer des objets <<raisonnables >></i> .	IÉ.10 MC.23
49-50	MÂ	2	PÉD.01.2	F/C	De direction, Moyen - fin	Au fond, puisque le mot est d'abord un concept réalisé , c'est lui qu'il convient de proposer d'abord aux enfants, si on veut les hausser à l'état d'homme, non avec l'idée contraire, mais avec celle d'éveiller en eux cette humanité raisonnable qui y est endormie.	IÉ.11
49	MÂ	2	PÉD.01.3	C	Moyen - fin	Le processus de conceptualisation se réalise plus facilement et plus vite si l'esprit de l'enfant, au lieu d'être stimulé par des objets physiques, des choses, des images singulières et concrètes seulement, l'est par des mots parlés ou écrits.	
49	MÂ	2	PÉD.01.4	C/F	Le modèle Définition normative / descriptive	Les mots, présentés par le maître, provoquent mieux la connaissance de l'élève que les objets sensibles, dans la mesure où les mots, en tant que signes d'un sens intelligible, sont déjà des appels à un contenu général et abstrait.	
48	MÂ	2	PÉD.01.5	A	De direction, dissociation de notion, apparence - réalité	Le maître, on le voit, n'enseigne pas véritablement un contenu qui serait au départ totalement étranger à son élève, il contribue à faire passer à l'acte ce qui n'était qu'en puissance dans son esprit.	
49	MÂ	2	PÉD.02	F	Moyen - fin	On comprend aussi le développement d'un enseignement verbal et magistral. Avant de devenir caricatural, cet enseignement repose sur une idée éducative qui fournit ses propres fondements : pour éveiller l'enfant à la raison , il faut s'adresser à sa raison.	
47	MÂ	2	PÉD.03	R	Moyen - (instrument) fin	L'effort de mémoire est la condition première du plus élémentaire apprentissage, comme du plus sophistiqué.	
47	MÂ	2	PÉD.04	A	Définition normative	Savoir c'est avant tout retenir après avoir appris par cœur.	

MOYEN ÂGE
PÉDAGOGIE

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
47	MÂ	2	PÉD.05	F	Apparence -	<p>Quant au verbalisme, à l'appel constant à la mémoire, avec tout ce que ces pratiques supposent de mécanisme répétitif et abrutissant, on a beau jeu d'en faire l'impératif d'une pensée pédagogique rétrograde et dépassée. Contrairement à ce qu'une représentation du savoir en termes de pouvoir laisse hâtivement croire à propos du Moyen Âge, si les maîtres se contentent de lire les livres devant les étudiants, c'est essentiellement parce que les livres sont si rares qu'on ne les trouve qu'en quelques exemplaires dans tout le monde chrétien.</p>	
				R	Fait - Réalité		
47	MÂ	2	PÉD.06	R	La personne et ses actes, moyen	On comprend que dans ces conditions, la mémoire apparaisse comme le premier outil de l'intelligence.	
47	MÂ	2	PÉD.07	R	Réalité	Il ne faut pas oublier que l'éducation, dans ses méthodes et procédés, repose aussi sur des conditions matérielles. Or au Moyen Âge comme dans l'Antiquité, (...), il n'existe ni papier, ni livres imprimés. L'étudiant prend très peu de notes. (...) Le parchemin est rare et cher, on le destine aux copistes.	
47	MÂ	2	PÉD.08	A	Le modèle conséquence, [cf. PÉD.07]	Quant aux leçons, ce sont au sens strict des <<lectiones>>, c'est-à-dire des lectures, parfois commentées, de ces livres que l'on conserve précieusement.	
46	MA	2	PÉD.09	R	Apparence ↓	On pourrait croire [aussi] que l'appel à la seule mémoire, au verbalisme des apprentissages, à l'autoritarisme (...) du Moyen Âge, se justifie par une méfiance devant l'enfance, méfiance fondée théologiquement. La tendance à la discipline essentiellement autoritaire et négative qui toucherait tous les niveaux éducatifs s'expliquerait par une conception pessimiste de la nature enfantine. Penchée vers le péché, elle exigerait d'abord qu'on la redresse, puis qu'on la maintienne dans des lisières solides si on ne veut pas qu'elle retombe vers son naturel pervers.	

MOYEN ÂGE
PÉDAGOGIE

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
46	MA	2	PÉD.09.1	R	Réalité - Fait ↓ ▼	(...) cette représentation pessimiste de l'enfance, même s'il est indéniable qu'elle existe et est reconnue durant tout le Moyen Âge, n'est pas la seule ni peut-être la plus importante, surtout dans les milieux éducatifs de l'époque. (...) il faut reconnaître que les enfants sont bien traités par les pédagogues de l'époque. (...) tous n'en ont pas une vision aussi péjorative que Saint-Augustin ou Gerson.	
47	MA	2	PÉD.09.2	R	Conséquence	À la fin du Moyen Âge, la pédagogie trop sévère sera souvent condamnée comme inefficace dans la plupart des cas, et avilissante.	
46	MA	2.1	PÉD.10	F	L'Être parfait comme modèle	(...) de Léon le Grand qui rappelle que <<le Christ aime l'enfance, maîtresse de l'humilité, règle d'innocence, modèle de douceur>>, à la <<discretio>> de la pédagogie bénédictine qui recommande la bienveillance jusque dans la correction et exige qu'on punisse le maître brutal, il y a un courant qui réhabilite l'enfance.	VE.12
49 50	MA	2	PÉD.11	R	Apparence - Réalité	Accuser les pédagogies Chrétiennes de vouloir systématiquement condamner le corps, semble exagéré. S'il fut rejeté par quelques éducateurs, il n'est pas aussi frappé de suspicion que le dit parfois Durkeim. Les élèves et étudiants n'ont pas <<d'intermissions>> (récréations), rien n'est prévu ni pensé à cet effet.	
45	MA	2	PÉD.12	R	Double hiérarchie de succession, fait -conséquence	Dans tous les cas ce que cette double tendance de la pensée éducative a posé, c'est le clivage entre ce l'on appellera la <<raison>> et le <<cœur>> (...).	OA.30

MOYEN ÂGE
LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Cf.	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
38	MA	1-2	LÉ.01	R	Double hiérarchie de coexistence , fait	(...) au début, les écoles païennes et chrétiennes cohabitent, avec le temps, la tentation théocentrique finira par l'emporter	
38	MA	2	LÉ.01.1	R	▼ de succession, conséquence, différence d'ordre	et avec elle le modèle chrétien pédagogique et moral qui domine les écoles monales, presbytérales, claustrales et les Universités de la fin du Moyen Âge.	
45	MA	2	LÉ.02	R	L'acte et l'essence, la norme, de succession, conséquence <u>différence d'ordre</u>	(...) les Universités qui ont pour projet initial d'embrasser la totalité des connaissances humaines, (...) finissent par abdiquer devant le dogme, au point de faire que <u>le véritable savoir se donnera en-dehors d'elles</u> .	
42	MA	2	LÉ.03 OS	R	Double hiérarchie de coexistence moyen - fin	La civilité s'apprend ailleurs que dans les écoles, essentiellement par la pratique et le contact des êtres et des situations, mais aussi dans les livres qui servent de références, de <<miroir>> où il est possible de trouver des modèles .	IÉ.24; OS.02

LA RENAISSANCE : *Humanisme*, le XVI^e siècle

*« Dans cette liberté qui, d'un coup, le place au cœur de sa propre interrogation,
l'homme devient à la fois source et but de l'éducation,
c'est sa propre raison qui devient régulatrice de sa conduite, de ses choix, de ses projets. »*

*Bernard Jolibert
(1987, p. 54)*

LA RENAISSANCE XVI^e SIÈCLE HUMANISME

VISION DU MONDE

L'ordre de la pensée est remis en question par la conception d'un univers infini.
C'est en la raison humaine qu'il faut trouver le sens de l'existence.

VISION DE L'HUMAIN

L'homme reste enfant de Dieu, mais cette dignité n'est pas un acquis définitif et déterminé ;
il n'y a plus de place assurée, d'essence humaine fixée de toute éternité.

IDÉAL HUMAIN

L'humanisme tente de modeler le monde sur l'homme au lieu de lui chercher une place dans un ordre préexistant.
L'homme, animal raisonnable, est destiné à la raison par la raison dans un univers sans limites dont il doit lui-même fixer les bornes.

FINALITÉS HUMAINES

L'homme est l'animal qui se forme lui-même, il est à lui-même son propre but, sa propre finalité, mais aussi sa propre cause efficiente.
Il doit créer lui-même sa place et en créant sa place définir l'homme.

VISION DE L'ENFANCE

L'enfant est d'abord un être digne de protection, mais il reste essentiellement un être fait de dépendance et d'insuffisance,
dominé par les passions, les caprices, incapable de discipliner ses désirs.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

La formation d'un homme libre et raisonnable et d'un nouveau type de citoyen:
le courtisan, le ministre, le marchand rusé, l'aventurier, le prince glorieux.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Éduquer, c'est développer les facultés propres de l'homme en prenant garde de ne pas en oublier
et assurer ainsi son épanouissement le plus complet.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Source et but de l'éducation, la raison contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification,
elle cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.
Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique
cette faculté discursive représente une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

L'homme est destiné à la raison par la raison. Désormais, il s'agit de bonheur et de nature.
Le plaisir et l'action, c'est ici-bas qu'il faut y prétendre.

PÉDAGOGIE

L'éducation ne doit ni plier, ni dresser, ni redresser, elle doit instituer des hommes libres.

LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Le Collège, lieu d'enseignement et d'hébergement.
Du point de vue administratif, ces écoles ne dépendent plus de l'Église.

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
VISION DU MONDE**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
53	XVI ^e	2-3	VM.01	R	Rupture de liaison	L'ordre de la pensée est remis en question par la conception nouvelle d'un univers infini.	
53	XVI ^e	2-3	VM.02	R	<i>Fait - conséquence:</i> dissociation de notion	Avec l'effondrement du Moyen Âge, c'est <i>la représentation même de l'univers qui se voit bouleversée</i> et avec elle la place que l'homme occupe au sein de ce dernier.	
54	XVI ^e	1, 2 3	VM.03	R/A	L'acte et l'essence, de direction, différence d'ordre et de degré	C'est en elle [la raison proprement humaine] qu'il faut trouver le sens de l'existence, non plus dans un cosmos ou un au-delà révélé.	
59	XVI ^e	3	VM.04	C	De comparaison évoquant la réciprocité	Les lois [de la nature] sont l'œuvre du Créateur, comme la nature elle-même, y compris l'homme dont la raison n'est autre que celle même de Dieu qui commande à toutes choses.	
59	XVI ^e	3	VM.05	C	<i>Moyen - fin de transitivity</i> ▼	<i>Tenter de connaître les lois de la nature, c'est se rapprocher de Dieu par le savoir, c'est conformer sa raison aux raisons qui gouvernent l'ordre des choses, raisons qui (...) ne sont autres que celles du Créateur.</i>	
59	XVI ^e	3	VM.06	R	Conséquence	Du strict point de vue de la connaissance, ce passage par la connaissance de la nature invite à une prise en compte plus rigoureuse de l'éducation, non au rejet de Dieu.	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
VISION DE L'HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
54	XVI ^e	2-3	VH.01	F	Interaction de l'acte et de la personne, <i>de direction</i> , double hiérarchie de coexistence	Dans le <i>De hominis Gignitate</i> , le créateur dit à Adam: <<Je t'ai placé au milieu du monde afin que tu puisses plus facilement promener tes regards autour de toi et mieux voir ce qu'il renferme. En y faisant de toi un être qui n'est ni céleste, ni terrestre, ni mortel, ni immortel, j'ai voulu te donner le pouvoir de te former et de te vaincre toi-même : Tu peux descendre jusqu'au niveau de la bête et tu peux t'élever jusqu'à devenir un être divin. (...) >>.	
54	XVI ^e	2-3	VH.02	R	L'acte et l'essence, <i>de direction</i> impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	Si l'homme reste enfant de Dieu, et si cette origine lui confère une dignité particulière, cette dignité n'apparaît (...) pas comme un acquis définitif et déterminé. C'est à l'homme d'en assumer la responsabilité, c'est à lui d'en réaliser le caractère.	
54	XVI ^e	3	VH.03	C	La personne et ses actes, la norme	Il est l'animal qui se forme lui-même, il est à lui-même son propre but, sa propre finalité, mais aussi sa propre cause efficiente.	
53	XVI ^e	3	VH.04	FIC	L'acte et l'essence fait - conséquence	Si l'univers est posé comme infini, alors, il n'y a plus de place assurée, d'essence humaine fixée de toute éternité. L'homme est à faire, à réaliser, son essence n'est pas un donné, mais un possible.	
53	XVI ^e	3	VH.05	C	L'acte et l'essence	L'homme est dans l'histoire et l'état de nature créé n'a d'autre finalité que de se voir toujours dépassé.	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL HUMAIN

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
57	XVI ^e	1,2-3	IH.01 CJC	R	L'acte et l'essence <i>dissociation de notion, différence d'ordre</i>	(...) l'humanisme renverse la tradition antique et tente de modeler le monde sur l'homme au lieu de lui chercher une place dans un ordre préexistant.	
57	XVI ^e	3	IH.02	R/A CJC	De direction, la personne et ses actes, la norme, impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	L'homme n'a pas de place préétablie, il doit créer lui-même sa place, et en créant sa place définir l'homme.	
54	XVI ^e	3	IH.03	F CJC	De direction, le modèle, moyen - fin	Il [l'homme] est l'animal qui se forme lui-même, il est à lui-même son propre but, sa propre finalité, mais aussi sa propre cause efficiente.	
54	XVI ^e	3	IH.04	C/A	Moyen - fin, <i>fait- conséquence 1),</i>	L'homme, animal raisonnable, est destiné à la raison par la raison dans un univers sans limites , c'est-à-dire dans un univers dont il doit lui-même fixer les bornes.	IM.02
54	XVI ^e	1,2-3	IH.04.1	R	<i>conséquence 2)</i>	Les modèles antérieurs deviennent caducs.	
57	XVI ^e	3	IH.05	C	De direction, impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	L'homme est ce qui ce modèle en fonction de son action dans le monde et des relations qu'il entretient avec ses semblables.	IM.03
56,57	XVI ^e	2-3	IH.06	A/R	<i>Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré, la division du tout en ses parties, la règle de justice</i>	(...) l'homme ne tire pas d'un Dieu révélé la conduite qu'il lui appartient d'avoir ici-bas: il ne la tire pas non plus d'une sorte de révélation intime de la conscience qui livrerait le monde dans sa transparence et sa certitude, [chez les plus grands penseurs de l'éducation de la Renaissance] l'homme définit son projet en fonction des tâches humaines multiples à remplir ici-bas et qui font que l'éducation est nécessaire au bonheur de chacun.	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
57	XVI ^e	3	IH.07	R	La personne et ses actes, complémentarité	C'est de bonheur et de nature qu'il s'agit désormais. C'est vers eux que se tourne la raison pour tenter de trouver un point d'ancrage.	IM.06
54	XVI ^e	3	IH.08	R	La personne et ses actes, de direction	Sa raison devient régulatrice de sa conduite, de ses choix, de ses projets.	IM.04
54	XVI ^e	3	IH.09	C	La personne et ses actes, complémentarité	Ce qui devient essentiel à l'homme, et s'associe à la raison, c'est la liberté. C'est-à-dire cette relation indéterminée à un ordre de l'univers où aucune place n'est plus fixée, mais à établir.	IM.08
61	XVI ^e	3	IH.10	C CJC	De direction évoquant l'arg. de dépassement,	Il s'agit bien en mathématisant l'univers d'infléchir ce qui était un destin et devient déjà une histoire. Le but est de transformer la nature après l'avoir comprise.	IM.07
61,62	XVI ^e	3	IH.10.1	A	La personne et ses actes, la division du tout en ses parties	Pour cela, le modèle humain contemplatif ne suffit plus, il faut que l'homme soit aussi un homme d'action.	
59	XVI ^e	3	IH.11	R	Double hiérarchie, de coexistence évoquant l'arg. pragmatique	Le retour à la nature, (...) ne vise pas seulement le savoir scientifique, (...) <u>l'intérêt aux choses est utilitaire.</u>	
58	XVI ^e	2-3	IH.12	R	Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré	Contre un mysticisme du divin et du transcendant qui caractérise la fin du Moyen Âge, [les humanistes] invitent à un retour vers la nature, vers les problèmes qui touchent l'homme ici-bas, durant sa vie terrestre.	
59	XVI ^e	2-3	IH.13	R/A	Dissociation de notion, différence d'ordre, la personne et ses actes, division du tout en ses parties	Il ne s'agit pas seulement d'aimer Dieu, mais de réussir dans la vie, dans le monde. D'où la profusion des traités de civilité et de bienséance, d'où aussi l'intérêt pour l'homme, comme individu, comme corps, comme objet esthétique.	IM.14
57	XVI ^e	3	IH.13.1	A	Double hiérarchie impliquant l'arg. de réciprocité	Développement du corps au même titre que l'âme, épanouissement social au même titre qu'individuel, apprentissage esthétique et artistique en même temps que moral.	IE.07.1, 07.2, 07.3 IM.12.1

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
61	XVI ^e	3	IH.14 OS.01	R A	Fait - conséquence de direction	<i>Le souci des problèmes concrets est tel que paraissent</i> parallèlement aux traités d'éducation, des traités s'intéressant aux questions domestiques, immédiates (...). Il s'agit d'administrer sa fortune, d'équilibrer les entrées et les dépenses, de faire produire la terre au mieux.	
59	XVI ^e	3	IH.15 OS.02	R	Double hiérarchie de coexistence	L'idéal de vie est aussi de réussite économique et sociale.	IM.15
59	XVI ^e	3	IH.16 OS.03	R CJC	La personne et ses actes, double hiérarchie, de coexistence	La richesse, le pouvoir, la gloire autant de signes de réussite sociale qui apparaissent comme autant de vertus nouvelles cohabitant avec celle de la foi, de l'espérance, de la charité.	IM.15
59	XVI ^e	3	IH.17 OS.04	C	Double hiérarchie de coexistence impliquant l'arg. de comparaison	Si la compréhension de la nature est une approche médiate de Dieu, la réussite sociale (...) peut être perçue comme le signe de l'élection divine.	IM.16
60	XVI ^e	2-3	IH.18 OS.05	R	Dissociation de notion, différence d'ordre	Le bon gestionnaire remplace l'ascète tourné vers la transcendance, l'honnête homme se substitue au mystique.	
60	XVI ^e	3	IH.19 OS.06	A	La personne et ses actes, la division du tout en ses parties	Dans la mesure où la société nouvelle a besoin d'un type nouveau de citoyen conforme à une société ouverte sur le monde, l'éducation vise à constituer ce nouvel idéal d'homme: le courtisan, le ministre, le marchand rusé, l'aventurier, le prince glorieux.	IÉ.14
58	XVI ^e	3.1 3.2	IH.20 OS.07	A CJC	De direction, double hiérarchie, liaison de coexistence (unité)	Humaniste littéraire et humaniste scientifique s'orientent vers l'existence mondaine et sociale. Le contenu des disciplines enseignées dans les collèges et les écoles traduisent cette même préoccupation.	IÉ.13.2

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
VISION DE L'ENFANCE**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
58	XVI ^e	3	VE.01	R	La personne et ses actes	On conçoit l'enfant d'abord comme un être digne de protection.	
57	XVI ^e	3	VE.02	R	La personne et ses actes	Cette institution que constitue le collège, destinée à un avenir certain, naît de la reconnaissance de la fragilité de l'enfance.	LÉ.02
62	XVI ^e	1-2-3	VE.03	F	L'acte et l'essence	[Toutefois,] l'enfance reste dépendante de l'image négative de la médecine.	
62	XVI ^e	1-3	VE.04	C	L'acte et l'essence, le manque	Même si le galénisme tend à remplacer progressivement l'hippocratisme, même si les apports de la médecine arabe permettent d'approcher un peu plus près de l'enfance, il reste que sa représentation reste essentiellement celle d'un être fait de dépendance et d'insuffisance, dominé par les passions, les caprices, incapable de discipliner ses désirs.	
63	XVI ^e	3	VE.05	F/C	L'acte et l'essence, l'insuffisance marquée par la comparaison	Montaigne [qui] refuse (...) la violence éducative, (...) déclare cependant que <<l'enfance et la décrépitude se rencontrent en imbécillité de cerveau>>.	
64	XVI ^e	3	VE.06	C	Double hiérarchie de coexistence, la personne et ses actes	La foi pédagogique de la Renaissance est dans la croyance que l'enfant contient des possibilités multiples, ouvertes, variées, qui ne demandent qu'à s'épanouir si tous les artifices de la scolastique ne viennent pas en briser l'éclosion. Les enfants sont doués de facultés de connaître indéfinies, sinon infinies. Leurs possibilités d'apprentissages semblent illimitées.	PÉD.11
64	XVI ^e	3	VE.07	C	Interaction de l'acte et de la personne	Si l'enfant est placé dans des conditions favorables, il ne peut que faire des progrès.	
64	XVI ^e	3	VE.08	C	L'acte et l'essence, le disqualifié	Le problème essentiel est celui de la méthode, c'est-à-dire du bon chemin conduisant de l'ignorance au savoir.	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
RÉFLEXION ÉDUCATIVE**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
53	XVI ^e	3	RÉ.01	R CJC	La personne et ses actes	Ce qui inquiète les pédagogues de la Renaissance, c'est d'abord l'incertitude quant à la place de l'homme , but final de toute éducation, dans un univers ouvert.	
53	XVI ^e	3	RÉ.02 IÉ, IH	R	Fait - conséquence	La véritable remise en question intellectuelle , (...) qui va bouleverser l'orientation pédagogique de fond en comble, c'est <i>l'introduction de l'homme dans un univers infini</i> , c'est-à-dire où les anciens repères ne sont plus d'aucune utilité pour situer un modèle éducatif possible.	
54	XVI ^e	3	RÉ.03 IH	A	De direction	L'urgence devient soudain celle de la définition d'un modèle humain qu'il sera possible d'assigner à l'action éducative.	
53	XVI ^e	3	RÉ.03.1 VE, PÉD	R	Conséquence	Il ne faut pas alors s'étonner du fait que la réflexion pédagogique s'intéresse peu à l'enfance, passe vite sur les contenus éducatifs et les méthodes d'apprentissage.	
53	XVI ^e	3	RÉ.04 IÉ-IH	R/A	La personne et ses actes, de direction, complémentarité	A partir de la Renaissance, éduquer, c'est commencer par définir un modèle humain possible, c'est-à-dire proposer un but idéal à l'action éducative.	
57	XVI ^e	3	RÉ.05 IH	C	La personne et ses actes, de direction	<i>L'homme est à faire, à réaliser, son essence n'est pas un donné, mais un possible.</i> [Aussi,] de peur d'oublier un de ces traits, l'humanisme éducatif tente de tout retenir et de tout inclure dans la réflexion pédagogique.	
64	XVI ^e	3	RÉ.06 PÉD-VE	R	De direction évoquant l'arg. pragmatique	Le problème essentiel est celui de la méthode, c'est-à-dire <u>du bon chemin</u> conduisant de l'ignorance au savoir.	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
57	XVI ^e	3	IÉ.01	FIC	Fait - conséquence, de direction	<i>Si la nature (...) est infinie, et Dieu hors des prises de l'intelligence, alors l'éducation n'a d'autre issue que de rechercher ses finalités du côté de l'histoire humaine.</i>	
62	XVI ^e	3	IÉ.02	C CJC	De direction, la personne et ses actes, la norme	<i>(...) le but de l'éducation est la formation d'un homme libre et raisonnable.</i>	
62	XVI ^e	3	IÉ.03	C	La personne et ses actes moyen - fin	<i>L'homme ne peut agir librement que si on développe en lui le caractère souverain qui doit le rendre libre et capable d'action.</i>	
54	XVI ^e	3	IÉ.04	RIA	Division du tout en ses parties, fait - conséquence Moyen - fin	<i>Dans cette liberté qui, d'un coup, le place au cœur de sa propre interrogation, l'homme devient à la fois source et but de l'éducation, c'est sa propre raison qui devient régulatrice de sa conduite, de ses choix, de ses projets.</i>	
61	XVI ^e	2-3	IÉ.05	A	Rupture de liaison, différence d'ordre et de degré	<i>L'Éducation se charge de former ce nouvel individu. Elle ne l'oriente pas vers une éternité désincarnée, devant compenser les peines endurées sur terre: c'est dans ce monde-ci que doit se trouver la norme des conduites et l'usage des sciences.</i>	IM.13
57	XVI ^e	3	IÉ.06	C/F	L'acte et l'essence définition normative, Moyen - fin	<i>(...) éduquer, c'est alors aider l'enfant à accomplir en lui l'humanité, cet accomplissement ne sera possible qu'en conduisant ce qui est spécifiquement humain dans l'homme à sa plus complète réalisation.</i>	
57	XVI ^e	3	IÉ.07	C/F	L'acte et l'essence, la norme	<i>Éduquer c'est développer les facultés propres de l'homme en prenant garde de ne pas en oublier, et assurer ainsi son épanouissement le plus complet.</i>	IM.12
57	XVI ^e	3	IÉ.07.1	A	double hiérarchie	<i>Développement du corps au même titre que l'âme,</i>	IH.13.1
57	XVI ^e	3	IÉ.07.2	A	de coexistence,	<i>épanouissement social au même titre qu'individuel,</i>	IM.12.1
57	XVI ^e	3	IÉ.07.3	A	de direction	<i>apprentissage esthétique et artistique en même temps que moral.</i>	
59	XVI ^e	3	IÉ.08	C	De direction, interaction de l'acte et de la personne, moyen - fin	<i>L'homme raisonnable est au bout de l'éducation. Il n'est pas donné mais cultivé par un travail de connaissance et cette humanisation passe, non pas par le refus mystique ou ascétique de la recherche concernant les choses naturelles, mais par leur reconnaissance.</i>	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
59	XVI ^e	3	IÉ.09	C	Double hiérarchie de coexistence , moyen - fin	<i>Connaître la nature</i> , c'est véritablement se rapprocher de Dieu. <i>Développer sa raison</i> , c'est se faire véritablement homme. Les deux démarches se confondent <<subratiōne aeternitatis>>.	IM.01
59	XVI ^e	3	IÉ.10	F/C	De direction , moyen - fin	<i>Apprendre, connaître, découvrir les phénomènes naturels, en cerner les lois</i> c'est développer la raison humaine; c'est faire de l'homme qui est en friche dans son enfance, un champ fertile.	
57	XVI ^e	3	IÉ.11	C	La règle de justice	Cet ambitieux projet de réunification s'oriente cependant vers un certain nombre de directions (...). À tout le moins, s'il s'agit de former l'humanité, cela signifie que tout le monde doit être éduqué, c'est-à-dire chaque homme.	
57	XVI ^e	3	IÉ.12	R	Double hiérarchie, de coexistence	On a coutume de distinguer quatre grandes tendances dans le renouveau des idées de l'époque.	
57	XVI ^e	2.1 2.2	IÉ.12.1	R	Double hiérarchie de coexistence	Bouleversement religieux: Courant réformé vs Contre réforme	
58	XVI ^e	2.1 2.2	IÉ.12.2	R	De direction (unité)	Toutefois catholiques et protestants se rejoignent dans un souci nouveau d'exigence éducative qui tourne le dos à l'acétisme monacal et à la médiocrité satisfaite des Universités.	
58	XVI ^e	3 3.1 3.2	IÉ.13	R	De direction , double hiérarchie de coexistence	Deux tendances culturelles: . Érudits proposant un retour direct à l'Antiquité [3.1]. . Technique et scientifique orientée vers les savoirs pratiques ou scientifiques [3.2].	
58	XVI ^e	2-3	IÉ.13.1	R	Dissociation de notion , différence d'ordre et de degré	Leur thème dominant est celui de la formation de l'homme. Contre un mysticisme du divin et du transcendant qui caractérise la fin du Moyen Âge, ils invitent à un retour vers la nature, vers les problèmes qui touchent l'homme ici-bas, durant sa vie terrestre.	
58	XVI ^e	3.1 3.2	IÉ.13.2	R	De direction double hiérarchie de coexistence , (unité)	Humaniste littéraire et humaniste scientifique s'orientent vers l'existence mondaine et sociale.	IH.20 OS.07

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
60	XVI ^e	3	IÉ.14	R CJC	La personne et ses actes, le modèle, <i>de direction</i> impliquant <i>la division du tout en ses parties</i>	Dans la mesure où la société nouvelle a besoin d'un type nouveau de citoyen conforme à une société ouverte sur le monde, l'éducation vise à constituer ce nouvel idéal d'homme: le courtisan, le ministre, le marchand rusé, l'aventurier, le prince glorieux.	IH.19
58	XVI ^e	3	IÉ.14.1	A	L'acte et l'essence, la norme	Le contenu des disciplines enseignées dans les collèges et écoles traduisent cette même orientation.	
60	XVI ^e	2-3	IÉ.15	A	Dissociation de notion, différence d'ordre	Un autre phénomène pédagogique qui traduit cet esprit nouveau réside dans le fait que les traités d'éducation des princes, qui étaient réservés à la plume des théologiens, sont désormais du domaine des humanistes.	MC.13
60	XVI ^e	3	IÉ.15.1	R	De direction, la division du tout en ses parties	(...) ces traités se multiplient. [On] insiste sur l'importance du savoir et des devoirs moraux [et] sur l'importance de la connaissance scientifique, la valeur de l'instruction et de l'éducation pratique.	
61	XVI ^e	3	IÉ.16; OF.01	A/C	<i>Moyen - fin</i> évoquant l'arg. pragmatique	<i>Il faut aussi éduquer ses enfants dans un mélange de fermeté et de douceur, les conduire à l'essentiel, c'est-à-dire à l'utile.</i>	
Montaigne face à la vision d'une raison toute-puissante.							
58	XVI ^e	3	IÉ. 17	C	Dissociation de notion, I. <i>l'abus</i> II. la norme	I. Raison: prétention de tout régenter II. Développement d'une raison acceptant ses propres inquiétudes, nous destinant à connaître, mais surtout peut-être à mieux vivre en suivant la nature [comme proposition d'un but à l'éducation].	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
54-5	XVI ^e	3	IR.01	R	Le groupe et ses membres, <i>dissociation de notion</i> (début)	(...) même chez les humanistes qui servent la foi, il apparaît une méfiance devant l'explication théologique. Si <i>l'humanisme renaissant</i> est rarement athée, il est cependant <i>distant vis à vis du verbalisme et du dogmatisme des théologiens</i> .	
61	XVI ^e	1	IR.02	R	Double hiérarchie de succession (le patrimoine)	Si l'originalité du monde antique consistait dans la naissance de la pensée rationnelle au sein des institutions politiques et son utilisation dans le maniement des hommes, c'est-à-dire les techniques de la rhétorique;	
61	XVI ^e	2	IR.02.1	R	Rupture de liaison (le patrimoine), différence d'ordre	si la dimension proprement métaphysique de la raison était celle du Moyen Âge ,	
61	XVI ^e	3	IR.02.2	R	Dissociation de notion , (le patrimoine) différence d'ordre et de degré	l'originalité de la Renaissance réside dans l'utilisation pratique de la raison . Dans ce rôle, elle rejoint l'usage que les Romains avaient fait des sciences grecques.	
61	XVI ^e	3	IR.03	R	Division du tout en ses parties	Cependant, l'humanisme reste original. (...) dans la pensée éducative de la Renaissance, la nature devient l'objet d'un calcul, d'un raisonnement rigoureux possible, de même que l'économie ou l'activité politique .	
61	XVI ^e	3	IR.04	R	Double hiérarchie de succession, la norme	(...) l'orientation nouvelle fait que la raison, de faculté de savoir pur théorique, abstrait qu'elle continue d'être chez les scientifiques, devient aussi instrument d'action .	OA.02
61	XVI ^e	1-3	IR.05	A A	<i>Double hiérarchie de coexistence, moyen - fin, de direction</i>	Si [les pédagogues] redécouvrent l'Antiquité, la science et <i>la raison</i> des Grecs c'est pour lui faire jouer <i>un rôle essentiellement original: celui d'outil de la pratique certes, mais aussi d'instrument intellectuel permettant de percer à jour les secrets de la nature et de s'y adapter ou de la transformer en fonction de l'utile ou de l'agréable</i> .	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
61	XVI ^e	1	IR.06	R	Le modèle - <i>le logos</i> ▼ <i>Moyen - fin</i>	On a remarqué que la raison grecque, positive, réfléchie, méthodique, visait surtout à agir sur les hommes, à comprendre l'ordre de l'univers afin de faire que chacun y retrouve sa place. Il ne s'agit pas de transformer la nature, de la modifier en fonction d'idéaux (...) la raison grecque vise une pratique morale directe, une compréhension scientifique, une simple connaissance, ou une action politique.	
61	XVI ^e	3	IR.07	R CJC	De direction, dissociation de notion, différence d'ordre (p/r tend. 1 et 2)	En revanche, la raison telle que la retrouvent, ou croient la retrouver, les humanistes, visent une prise directe sur le donné naturel, et par-delà cette emprise, la modification de la destinée humaine.	
57	XVI ^e	3	IR.08	R	Double hiérarchie de succession	L'éducation pratique et technique vient s'ajouter et bientôt supplanter la vie contemplative.	IM.18 MC.12
61	XVI ^e	3	IR.09	A	De direction	C'est à travers ces techniques modifiant le monde physique, donnant prise sur le devenir, que s'oriente la raison des pédagogues.	
61	XVI ^e	3	IR.10	F	De direction, <i>moyen - fin</i>	Le but est de transformer la nature après l'avoir comprise.	
65	XVI ^e	3	IR.11	F	L'acte et l'essence, la division du tout en ses parties, <i>définition normative</i>	Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique, cette faculté discursive représente dès la Renaissance une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer.	MC.03 OA.06
65	XVI ^e	3	IR.12	F CJC	De direction, <i>l'acte et l'essence, personnification Moyen - fin</i>	Source et but de l'éducation, elle [la raison] contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification.	IM.05 MC.01 OA.03
65	XVI ^e	3	IR.12.1	F CJC	L'acte et l'essence, définition descriptive par la personnification	La raison cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.	IM.05 MC.01 OA.03

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
65	XVI ^e	3	IR.12.2	C/F CJC	Double hiérarchie de coexistence, complémentarité	Puissance essentiellement critique, elle ne s'épanouit que dans la liberté.	IM.08
Mise en garde de Montaigne en regard d'une vision d'une raison toute puissante.							
55	XVI ^e	3	IR.13	C	Double hiérarchie, l'abus, <i>la norme</i>	Contre le mysticisme et le fanatisme , il choisit la raison. Mais pas n'importe quelle raison: contre un logos tout-puissant s'illusionnant sur ses propres capacités, il choisit une raison réfléchissant à ses limites, inquiète des principes qui la fondent.	
55	XVI ^e	3	IR.14	C	Double hiérarchie, l'abus, <i>le manque</i>	Ce que Montaigne refuse , (...) c'est la raison raisonneuse, tyrannique jusque dans ses idéologies en apparence les plus rationnelles d'autant plus dogmatique que mal fondée . Il se méfie de l'acharnement à vouloir démontrer l'indémontrable.	
55-56	XVI ^e	3	IR.15	C	Différence de degré, évoquant l'arg. <i>du gaspillage</i>	... <<esclave je ne dois estre que de la raison>>. Notre malheur vient du fait que nous employons mal notre raison , non d'en être dépourvue.	

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL D'ORDRE MORAL**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
59	XVI ^e	2.1	IM.01	C	De direction, double hiérarchie, de coexistence, <i>moyen - fin</i>	<i>Connaître la nature , c'est véritablement se rapprocher de Dieu. Développer sa raison , c'est se faire véritablement homme.</i> Les deux démarches se confondent <<subratione aeternitatis>>.	IE.09
54	XVI ^e	3	IM.02	C/A CJC	L'acte et l'essence, de direction, <i>moyen - fin</i> impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	L'homme, animal raisonnable, est destiné à la raison par la raison dans un univers sans limites, c'est-à-dire <i>dans un univers dont il doit lui-même fixer les bornes</i> .	IH.04
57	XVI ^e	3	IM.03	RIC	Dissociation de notion , le modèle: interaction de l'acte et de la personne	Les modèles antérieurs deviennent caducs . L'homme est ce qui ce modèle en fonction de son action dans le monde et des relations qu'il entretient avec ses semblables.	IH.04.1 IH.05
54	XVI ^e	3	IM.04	R	De direction, la norme	Sa raison devient régulatrice de sa conduite, de ses choix, de ses projets.	IH.08
65	XVI ^e	3	IM.05	A CJC	L'acte et l'essence, la norme impliquant la division du tout en ses parties	Source et but de l'éducation, [la raison] contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification. La raison cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.	IR.12 IR.12.1 MC.01 OA.03
57	XVI ^e	3	IM.06	F	L'acte et l'essence, de direction impliquant la complémentarité	C'est de bonheur et de nature qu'il s'agit désormais. C'est vers eux que se tourne la raison pour tenter de trouver un point d'ancrage.	IH.07
61	XVI ^e	3	IM.07	R CJC	La personne et ses actes dissociation de notion, <u>différence d'ordre</u>	Il s'agit bien en mathématisant l'univers d'infléchir ce qui était un destin et devient déjà une histoire. Le but est de transformer la nature après l'avoir comprise. Pour cela, le modèle humain contemplatif ne suffit plus, il faut que l'homme soit aussi un homme d'action.	IH.10

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL D'ORDRE MORAL

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
54	XVI ^e	3	IM.08	A	Double hiérarchie, de succession, la complémentarité	Ce qui devient essentiel à l'homme, et s'associe à la raison, c'est la liberté. C'est-à-dire cette relation indéterminée à un ordre de l'univers où aucune place n'est plus fixée, mais à établir.	IH.09
62	XVI ^e	3	IM.09	F C JC	L'acte et l'essence de direction, la norme, l'antimodèle	L'éducation ne doit ni <i>plier</i> , ni <i>dresser</i> , ni <i>redresser</i> , elle doit instituer des hommes libres.	PÉD.01
62	XVI ^e	3	IM.10	C	L'acte et l'essence impliquant l'interaction de l'acte et de la personne, l'inadéquat	<i>La violence physique, la brutalité</i> , ne conduisent pas l'élève à la dignité d'homme puisqu'ils ne s'adressent pas à sa faculté spécifique: <i>l'usage raisonnable de son intelligence.</i>	PÉD.01
63	XVI ^e	3	IM.11	A	Moyen - fin	Il ne faudrait pas se méprendre, l'humanisme (...) n'est pas tendre. Élever à la liberté ne se fait pas sans <i>fermeté</i> ni <i>autorité</i> .	PÉD.09
57	XVI ^e	3	IM.12	F CJC	L'acte et l'essence de direction	Éduquer c'est développer les facultés propres de l'homme en prenant garde de ne pas en oublier, et assurer ainsi son épanouissement le plus complet.	IÉ.07
57	XVI ^e	3	IM.12.1	A	La personne et ses actes, la règle de justice (individu)	Développement du corps au même titre que l'âme, épanouissement social au même titre qu'individuel, apprentissage esthétique et artistique en même temps que moral.	IH.13.1 IÉ.07.1, 07.2, 07.3
61	XVI ^e	3	IM.13	F	Dissociation de notion, différence d'ordre	L'Éducation se charge de former ce nouvel individu. Elle ne l'oriente pas vers une éternité désincarnée, devant compenser les peines endurées sur terre: c'est dans ce monde-ci que doit se trouver la norme des conduites et l'usage des sciences.	IÉ.05
59	XVI ^e	2-3	IM.14	R	Double hiérarchie, de coexistence Moyen - fin division du tout en ses parties	Il ne s'agit pas seulement d'aimer Dieu, mais de réussir dans la vie, dans le monde. D'où la <i>profusion des traités de civilité et de bienséance</i> , d'où aussi <i>l'intérêt pour l'homme, comme individu, comme corps, comme objet esthétique.</i>	IH.13

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
IDÉAL D'ORDRE MORAL**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
59	XVI ^e	3	IM.15	R	Double hiérarchie, de coexistence (vertus)	L'idéal de vie est aussi de réussite économique et sociale. La richesse, le pouvoir, la gloire autant de signes de réussite sociale qui apparaissent comme autant de vertus nouvelles cohabitant avec celle de la foi, de l'espérance, de la charité.	IH.15 OS.02 IH.16 OS.03
59	XVI ^e	3	IM.16	C	Double hiérarchie de coexistence, par l'analogie	Si la compréhension de la nature est une approche médiate de Dieu, la réussite sociale (...) peut être perçue comme le signe de l'élection divine.	IH.17 OS.04
59	XVI ^e	3	IM.17	C/F CJC	De direction	Le plaisir et l'action, c'est ici-bas qu'il faut y prétendre.	
57	XVI ^e	1,2-3	IM.18	R	Dissociation de notion, différence d'ordre	L'éducation pratique et technique vient s'ajouter et bientôt supplanter la vie contemplative.	IR.08 MC.12

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
MODÈLE DE CONTENU

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
65	XVI ^e	3	MC.01	F	L'acte et l'essence, de direction, fin et moyen	Source et but de l'éducation , elle [la raison] contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification. La raison cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.	IR.12 IR.12.1 IM.05 OA.03
65	XVI ^e	3.1	MC.02	A	<i>Le modèle</i>	<i>L'apprentissage de la raison moderne passe par l'étude du goût, du style et de la science antiques. L'art d'écrire et de parler forment la base d'un humanisme avant tout littéraire et esthétique.</i>	
65	XVI ^e	3	MC.03	A	<i>Double hiérarchie, l'acte et l'essence, de direction, division du tout en ses parties</i>	Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique , cette faculté discursive représente dès la Renaissance une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer.	IR.11 OA.06
65	XVI ^e	3.1	MC.04	R/A C	<i>Fait-conséquence</i> (idéal littéraire) <i>Double hiérarchie de coexistence</i>	<i>Après une critique sévère de l'état de décomposition où les savoirs sont parvenus, il faut restaurer l'enseignement de la langue (grammaire) et de son bon usage (rhétorique). Non dans le souci de produire des discours pompeux et vides, mais dans celui d'apprendre à penser. La langue est le miroir de l'âme.</i>	
65	XVI ^e	3.1	MC.04.1	C/F	<i>de coexistence</i> évoquant la <i>réciprocité</i>	La justesse de l'expression fait la justesse de la pensée.	
65	XVI ^e	3.1	MC.04.2	C/F	<i>de succession</i> évoquant la <i>transitivité</i>	La précision du vocabulaire conduit à la rigueur du jugement	
65	XVI ^e	1-3.1	MC.05	F	<i>Le modèle, liaison de succession (le patrimoine)</i>	On retrouve ici l' inspiration stoïcienne latine qui continue d'imprégner la pensée éducative humaniste: bien penser, bien organiser son discours, c'est apprendre à penser juste . Mais où trouver des modèles ?	
65	XVI ^e	1-3.1	MC.06	F	<i>Le modèle, moyen - fin, la personne et ses actes</i>	Pour Érasme comme pour bien d'autres, c'est <i>par le contact aux grands auteurs anciens</i> que doit se former la langue et la pensée classique. Paradoxalement, être le plus moderne, c'est se rendre le plus semblable aux Anciens.	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
MODÈLE DE CONTENU

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
60	XVI ^e	2-3.2	MC.07	R/F	Dissociation de notion, différence d'ordre	Même si ce savoir resté coloré de religion, il fonde sa vérité dans l'expérience, la preuve et la démonstration , et non plus sur l'argument d'autorité. C'est la conformité à la nature qui justifie le savoir, et non le dogme.	OA.07
61	XVI ^e	3.2	MC.08	R	Différence d'ordre et de degré par l'arg. de la division du tout en ses parties	(...) dans la pensée éducative de la Renaissance, la nature devient l'objet d'un calcul, d'un raisonnement rigoureux possible, de même que l'économie ou l'activité politique.	
60	XVI ^e	3.1 3.2	MC.09	R	Double hiérarchie, liaison de coexistence	A, Ferrare, Guarino de Vérone (1370-1460) enseigne l'éloquence ancienne, les langues et surtout les sciences, dites nouvelles , aux enfants qui lui sont confiés. De quelles sciences s'agit-il?	
60	XVI ^e	2-3.2	MC.10	R/A	Dissociation de notion, différence d'ordre	Ici encore on note un évolution vers l'ici-bas. Médecine, astronomie, droit, philosophie l'emportent progressivement sur les disciplines médiévales de l'Université où le droit canon et la théologie dominaient.	
61	XVI ^e	1,2 - 3.2	MC.11	R	Dissociation de notion, différence d'ordre	À l'inverse de ce qui se passe dans le monde antique, ou dans la logique du Moyen Âge qui édifie les mathématiques sans en exploiter techniquement les possibilités pratiques la Renaissance ne s'en tient pas à la simple déduction gratuite.	
61	XVI ^e	3	MC.11.1	A	La division du tout en ses parties, double hiérarchie de coexistence, complémentarité	Le calcul, l'algèbre, fraîchement empruntés aux Arabes, la géométrie sont exploités dans des activités extérieures à la science, telles l'architecture, la peinture, l'économie, la navigation. Il y a une constante connexion entre les mathématiques et la physique, la géométrie et la nature, entre le calcul et l'administration politique ou domestique.	
57	XVI ^e	1,2- 3.2	MC.12	A	Double hiérarchie, de succession, différence d'ordre	L'éducation pratique et technique vient s'ajouter et bientôt supplanter la vie contemplative.	IR.08 IM.18

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
MODÈLE DE CONTENU**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
60	XVI ^e	3	MC.13	A	Rupture de liaison, différence d'ordre	Un autre phénomène pédagogique qui traduit cet esprit nouveau réside dans le fait que les traités d'éducation des princes, qui étaient réservés à la plume des théologiens sont désormais du domaine des humanistes.	IE.15
60	XVI ^e	3	MC.14	F	De direction, l'acte et l'essence (traités)	Tous ces traités serviront de modèles jusqu'aux Essais de Montaigne. Il y souffle l'esprit du plaisir, du désir de jouir des charmes du monde, le goût de connaître.	
60	XVI ^e	3	MC.15	A	De transitivité, (ascendance)	Il est compréhensible que dans la ligne de ce goût pour le bonheur, la poésie et les arts renaissent.	
60	XVI ^e	3	MC.16	A	<i>La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence, moyen - fin, la norme</i>	<i>Une attention au corps se combine à l'enseignement intellectuel pour <<instaurer>> un homme complet. (...) on voit l'éducation physique entrer dans un programme cohérent sous la forme de la gymnastique et d'exercices.</i>	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
63	XVI ^e	3	OA.01	A	La personne et ses actes, de direction, moyen - fin	La Renaissance (...) tend à élever l'enfant vers l'homme <i>en s'adressant à ce qui caractérise sa nature propre, d'abord à la raison, dès que celle-ci est en état de se manifester, à travers le langage et les sciences, mais aussi en s'adressant au sentiment.</i>	PÉD.12
61	XVI ^e	3	OA.02	R	La division du tout en ses parties	Cette orientation nouvelle fait que la raison, de faculté de savoir pur, théorique, abstrait qu'elle continue d'être chez les scientifiques devient aussi instrument d'action.	
65	XVI ^e	3	OA.03	R CJC	L'acte et l'essence, la norme évoquant la personnification	Source et but de l'éducation, elle contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification. La raison cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.	IR.12 IR.12.1 IM.05 MC.01
59	XVI ^e	3	OA.04	C	De réciprocité	C'est qu'en fait la raison est la même partout. En ses lois, elle est la marque de Dieu dans sa création, comme dans ses créatures.	
65	XVI ^e	3	OA.05	C	L'acte et l'essence, la norme	Puissance essentiellement critique , elle ne s'épanouit que dans la liberté.	
65	XVI ^e	3	OA.06	R	La division du tout en ses parties	Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique , cette faculté discursive représente dès la Renaissance une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer.	MC.03 IR.11
60	XVI ^e	2-3	OA.07	F	De direction, dissociation de notion, différence d'ordre	Même si ce savoir resté coloré de religion, il fonde sa vérité dans l'expérience, la preuve et la démonstration , et non plus sur l'argument d'autorité. C'est la conformité à la nature qui justifie le savoir, et non le dogme.	MC.07
57	XVI ^e	3.2	OA.08	R	Double hiérarchie, de succession	L'éducation pratique et technique vient s'ajouter et bientôt supplanter la vie contemplative.	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
PÉDAGOGIE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
62	XVI ^e	3	PÉD.01	F CJC	L'acte et l'essence, de direction	L'éducation ne doit ni plier, ni dresser, ni redresser, elle doit instituer des hommes libres.	IM.09
62	XVI ^e	3	PÉD.02	F	L'acte et l'essence	Le changement dans les pratiques pédagogiques ne semble pas reposer sur une vision nouvelle de l'enfance, mais bien sur une nouvelle conception des finalités humaines de l'éducation.	
62	XVI ^e	3	PÉD.03	A	Double hiérarchie de coexistence, l'abus, la norme	Souhaitant humaniser, [les humanistes] s'élèvent énergiquement contre les violences physiques que les maîtres regardaient comme éléments indispensables à l'éducation et à l'instruction.	
63	XVI ^e	3	PÉD.04	C	L'acte et l'essence, de direction, l'incompatibilité	Si la violence est refusée, c'est avant tout parce que la destination humaine, libérale et raisonnable, est incompatible avec une pratique pédagogique servile (...).	
62	XVI ^e	3	PÉD.05	F C	L'acte et l'essence, de direction : la norme, l'obstacle	Si le but de l'éducation est la formation d'un homme libre et raisonnable, c'est-à-dire apte à un usage libre de la raison, alors c'est toute la pédagogie des coups de bâton qui se voit suspecte.	
62	XVI ^e	3	PÉD.06	F	L'acte et l'essence, impliquant l'interaction de l'acte et de la personne, l'inadéquat	<i>La violence physique, la brutalité, ne conduisent pas l'élève à la dignité d'homme puisqu'ils ne s'adressent pas à sa faculté spécifique : l'usage raisonnable de son intelligence.</i>	
62	XVI ^e	3	PÉD.07	R	L'acte et l'essence, la norme	[Toutefois] les coups ne sont pas condamnés durant la toute petite enfance, lorsque l'enfant n'est pas encore apte à la raison et cherche à agacer l'adulte.	
63	XVI ^e	3	PÉD.08	C	L'acte et l'essence, la norme	De l'avis unanime, (...) dès que l'âge de raison apparaît (alentours des 7 ans), l'usage des coups doit disparaître.	
63	XVI ^e	3	PÉD.09	R	L'acte et l'essence, de direction, moyen - fin	Il ne faudrait pas se méprendre, l'humanisme (...) n'est pas tendre. Élever à la liberté ne se fait pas sans <i>fermeté</i> ni <i>autorité</i> .	IM.11

**LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
PÉDAGOGIE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
63	XVI ^e	3	PÉD.10	F CJC	L'acte et l'essence, de direction <u>le disqualifié, la norme</u>	(...) l'idée originale est que <u>la violence</u> ne saurait servir de principe éducatif. La seule règle véritable est d'éviter ce qui ramène à l'infra-humain .	
65	XVI ^e	3	PÉD.11	C	La personne et ses actes, la norme, le nuisible	La foi pédagogique de la Renaissance est dans la croyance que l'enfant contient des possibilités multiples, ouvertes, variées, qui ne demandent qu'à s'épanouir si tous les artifices de la scolastique ne viennent pas en briser l'éclosion .	VE.06
63	XVI ^e	3	PÉD.12	A	De direction, moyen - fin, outils	La Renaissance cherche un modèle proprement humaniste, en ce sens qu'il tend à élever l'enfant vers l'homme en s'adressant à ce qui caractérise sa nature propre, d'abord à la raison, dès que celle-ci est en état de se manifester , à travers le langage et les sciences .	OA.01
63	XVI ^e	3	PÉD.13	A	Moyen	Mais aussi en s'adressant au sentiment.	
64	XVI ^e	3	PÉD.14	A	Dissociation de notion, le modèle, l'antimodèle	La pratique éducative propose le charme, l'amitié, la douceur, plutôt que le fouet .	
63	XVI ^e	1-3	PÉD.15	A	De succession (le patrimoine)	De ce dernier point de vue la Renaissance renoue avec une tradition antique de pédagogie par séduction et tendresse:	
63	XVI ^e	3	PÉD.15.1	F	De direction, le modèle	(...) Thomas More dans l'Utopie propose une éducation toute de douceur, de persuasion, ouverte aux arts, aux sciences, aux loisirs.	
63	XVI ^e	1-3	PÉD.15.2	F	Le modèle , moyen	Érasme dans son <i>De pueris</i> reprend à Platon l'idée qu'il faut proposer des méthodes attrayantes aux enfants - apprentissage des lettres par friandises - qu'il vaut toujours mieux faire appel à l'émulation qu'à la brutalité.	
63	XVI ^e	3	PÉD.16	F	Moyen impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	Si on ne peut instruire en amusant, qu'on fasse rivaliser quelques enfants. Ils seront piqués au jeu par l'espoir de vaincre et la crainte d'être surpassés par d'autres.	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
PÉDAGOGIE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
64	XVI ^e	3	PÉD.17	F	Dissociation de notion, différence d'ordre, le modèle, l'antimodèle	Érasme préconise l'admiration, l'émulation, <i>plutôt que la violence systématique qui finit par dégoûter de l'étude les élèves les plus studieux</i> .	
64	XVI ^e	3	PÉD.18	F	Le modèle, moyen	Dans d'autres cas, on cherche à faire appel au simple goût du jeu: Rabelais parle des cartes à jouer, des dés qui servent à apprendre l'arithmétique.	
64	XVI ^e	3	PÉD.19	F	Dissociation de notion, <i>la personne et ses actes</i>	L'idée qui fonde cette pédagogie, n'est pas que l'enfance est naturellement bonne, <i>mais que la nature humaine en général est bonne</i> , même dans cet état d'enfance qui l'étouffe pourtant, en la maintenant à un niveau latent.	
64	XVI ^e	3	PÉD.20	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, la norme	On souhaite l'alternance des exercices physiques et des exercices corporels.	

LA RENAISSANCE - XVI^e SIÈCLE - HUMANISME
LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
57	XVI ^e	2	LÉ.01	A	Le modèle	La solution nouvelle et originale apportée au problème de l'éducation [en regard des luttes politico-religieuses] reste le Collège.	
57	XVI ^e	2	LÉ.02	F	L'acte et l'essence	Cette institution que constitue le collège, destinée à un avenir certain, naît de la reconnaissance de la fragilité de l'enfance.	VE.02
57-8	XVI ^e	2	LÉ.03	R	Dissociation de notion, la division du tout en ses parties	Il ne s'agit plus d'un simple lieu d'accueil des étudiants, mais d'un endroit qui devient à la fois lieu d'enseignement et d'hébergement.	
58	XVI ^e	2	LÉ.04	R	De direction (unité)	Internat véritable, il prend la même forme chez les catholiques et chez les protestants.	
58	XVI ^e	2	LÉ.05	F	<i>Moyen - fin</i>	(...) le but [<i>des collèges</i>] est de lutter contre le laxisme décadent des Universités, c'est-à-dire de proposer aux enfants un univers à la fois protecteur des maux du monde et propice, par la rigueur de ses structures, à l'étude.	
58	XVI ^e	2	LÉ.05.1	A	Dissociation de notion, le modèle, <i>l'antimodèle</i>	(...) la discipline, réelle mais souple, s'oppose à la violence des Universités;	
58	XVI ^e	2	LÉ.05.2	A	le modèle	l'enseignement est donné avec ordre et méthode,	
58	XVI ^e	2	LÉ.05.3	A	le modèle	la progression des sciences est réfléchie et suivie dans la pratique scolaire.	
58	XVI ^e	2	LÉ.05.4	A	De direction (unité)	S'il ne s'agit pas encore d'un ordre relatif aux âges des enfants, il reste que réforme et contre-réforme se soucient de la qualité de l'enseignement.	
60	XVI ^e	2-3	LÉ.06	R	Rupture de liaison (pouvoir)	De plus, du point de vue administratif, ces écoles ne dépendent plus de l'Église. En Italie, elles sont directement sous la coupe de l'administration municipale (...). Certaines Universités se constituent même en entreprises privées indépendantes.	

LA RENAISSANCE : *Classicisme*, le XVII^e siècle

*« C'est la Ratio, posée comme source du rationnel et du raisonnable,
présente en tout homme comme lumière naturelle
exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie. »*

*Bernard Jolibert
(1987, p. 69)*

*« Mignotage sur le plan affectif, début d'observation objective, respect pour ce qui touche au sentiment moral,
telles sont donc les trois attitudes qui s'affirment et s'imposent progressivement
tout au long du XVII^e siècle vis à vis de l'enfance. »*

*Bernard Jolibert
(1981, pp. 147, 148)*

LA RENAISSANCE XVII^e SIÈCLE CLASSICISME

VISION DU MONDE

La Ratio, posée comme source du rationnel et du raisonnable, présente en tout homme comme lumière naturelle exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie.

VISION DE L'HUMAIN

L'homme est ange et bête à la fois, mais il n'est pas que cela.
La Renaissance marque l'apparition d'une éducation qui croit à l'existence d'une raison naturelle constitutive de l'humain.

IDÉAL HUMAIN

L'homme peut être à lui-même sa propre juridiction.

FINALITÉS HUMAINES

Il s'agit de maîtrise de soi, de dignité humaine: capacité de se conduire soi-même par la lumière de sa propre raison, faculté naturelle de discernement qui contient en elle-même les principes de la connaissance et de l'action.

VISION DE L'ENFANCE

L'enfance est une succession de moments spécifiques dans le développement de l'être humain.
Il existe un mouvement naturel de la raison dans l'enfance qu'il faut suivre.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

L'éducation humaniste vise à réaliser l'homme dans l'homme.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

Conduire l'enfant de la non-reconnaissance des principes universels à leur appréhension,
de l'ignorance à la mise en pratique de ces principes qui constituent la raison et permettent à la liberté humaine d'exister.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

La Ratio posée comme source du rationnel et du raisonnable (...).
La suivre, c'est se tourner vers ces évidences indubitables que toute conscience se doit de reconnaître.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

L'éducation morale tire l'homme de l'animalité pour le conduire vers l'humain.
C'est la partie discipline qui conduit à la maîtrise de soi sur soi.

PÉDAGOGIE

Il faut tenir compte de l'âge des enfants, les étapes de sa croissance constituent des moments distincts correspondant à autant de possibilités particulières permettant de définir autant de types originaux d'éducation.

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
VISION DU MONDE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
68	XVII ^e	4	VM.01	C	L'acte et l'essence, la norme	La Renaissance marque l'apparition d'une éducation qui croit à l'existence d'une raison naturelle, constitutive de l'humain (...) .	VH.01 IÉ.01 IR.04
69	XVII ^e	4	VM.02	C/F	L'acte et l'essence, la norme impliquant l'arg. de réciprocité entre les deux ordres	C'est la Ratio, posée comme source du rationnel et du raisonnable, présente en tout homme comme lumière naturelle exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie.	VH.02 IR.05
69	XVII ^e	4	VM.03	C	De direction, la règle de justice	La suivre, c'est se tourner vers ces évidences indubitables <i>que toute conscience se doit de reconnaître</i>.	VH.03 IR.06

LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
VISION DE L'HUMAIN

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
68	XVII ^e	4	VH.01	C	L'acte et l'essence, la norme	La Renaissance marque l'apparition d'une éducation qui croit à l'existence d'une raison naturelle, constitutive de l'humain (...) .	VM.01 IÉ.01 IR.04
69	XVII ^e	4	VH.02	C/F	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, la norme	C'est la Ratio, posée comme source du rationnel et du raisonnable, présente en tout homme comme lumière naturelle exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie.	VM.02 IR.05
69	XVII ^e	4	VH.03	C	La personne et ses actes, de direction	La suivre, c'est se tourner vers ces évidences indubitables que toute conscience se doit de reconnaître.	VM.03 IR.06
70	XVII ^e	4	VH.04	C	Double hiérarchie de coexistence, la personne et ses actes impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	Caractères religieux et animal ne sont pas niés: l'homme est ange et bête à la fois , mais il n'est pas que cela. Il peut << <i>être à lui-même sa propre juridiction</i> >>.	IÉ.02
68	XVII ^e	4	VH.05	C	L'acte et l'essence, la norme	La raison possède son propre développement. Il existe un mouvement naturel de la raison dans l'enfance, qu'il faut suivre.	

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	ibidem
70	XVII ^e	4	IH.01	C	La personne et ses actes, de direction	[L'homme] peut <<être à lui-même sa propre juridiction>>. Telle est l'idée centrale qui donne une finalité à la pensée éducative renaissante et classique.	
69		4	IH.02	A	Inclusion de la partie dans le tout	L'éducation humaniste vise donc à réaliser l'homme dans l'homme.	
69	XVII ^e	1,2-3,4	IH.03	F CJC	Dissociation de notion, de direction impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	On voit qu'il ne s'agit plus d' idéal humain , d'harmonie, d'équilibre entre des proportions idéales comme dans le monde antique, pas plus que de salut transcendant, mais de maîtrise de soi , de dignité humaine , c'est-à-dire de capacité de se conduire soi-même par la lumière de sa propre raison, faculté naturelle de discernement qui contient en elle-même les principes de la connaissance et de l'action.	
70	XVII ^e	3-4	IH.04	A	De direction, liaison de succession	La pensée éducative du XVII^e participe de ce mouvement commencé durant la Renaissance, mouvement caractérisé par un effort pour redonner à la connaissance humaine sa valeur et sa dignité après les tentatives d'humiliation de la fin du Moyen Âge.	

LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
VISION DE L'ENFANCE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
68	XVII ^e	4	VE.01	C	La personne et ses actes	(...) l'enfance n'est déjà plus cette masse indistincte de petits êtres dépendants de l'autorité extérieure, mais une succession de moments spécifiques dans le développement de l'être humain.	
69	XVII ^e	4	VE.02	C	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence et de succession, le négatif, le positif	La lumière naturelle n'est pas d'emblée durant l'enfance dans son état complet d'achèvement ; elle est comme endormie et bien des facteurs externes l'encombrent et <u>risquent de l'étouffer</u> : corruption du corps qui sert d'obstacle au lieu de servir d'instrument ; aveuglement des passions qui font que l'on subit au lieu d' agir ; mais surtout maintien dans l'ignorance.	
68	XVII ^e	4	VE.03	C	De direction	La raison possède son propre développement. Il existe un mouvement naturel de la raison dans l'enfance, qu'il faut suivre.	IR.02
66	XVII ^e	4	VE.04	A	Moyen - fin	Afin de déceler les qualités naturelles des enfants, leurs tendances innées, Rachitius s'intéresse à la <<cranioscopie>> qui connaît un développement intense entre le XV ^e et le XVII ^e siècle.	
66	XVII ^e	4	VE.04.1	C	La personne et ses actes, faits, conséquence 1) conséquence 2)	Il se trouve par exemple, <i>des enfants qui, ayant beaucoup de vivacité et d'imagination, pourraient réussir dans la poésie</i> ; à quoi d'autres qui ont un jugement plus solide, <u>ne seraient pas si propres.</u>	PÉD.08.1
66	XVII ^e	4	VE.04.2	C	La personne et ses actes, faits, conséquence 1) conséquence 2)	Ceux qui ont beaucoup de mémoire profiteraient dans la géographie et dans l'histoire; à quoi ceux qui n'en ont pas <u>perdraient tout à fait leur temps</u> (...).	PÉD.08.1
67.	XVII ^e	4	VE.05	A	La personne et ses actes, de direction évoquant l'arg. pragmatique	P. Coustel conseillait aux Jansénistes de bien connaître la diversité des tempéraments afin d'y proportionner les tâches et contenus didactiques.	PÉD.09
67	XVII ^e	4	VE.06	R	Pragmatique	Apparaît donc derrière l'idée de prédisposition naturelle pour tel ou tel type d'activité décelable dans l'enfant, l'idée d'une psychologie individuelle utile à l'éducateur.	PÉD.10

LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
VISION DE L'ENFANCE

Saint Thomas et Comenius							
Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
67	XVII ^e	2-4	VE.07	F	La personne et ses actes, la norme évoquant l'arg. de transitivité	(...) tous deux partent d'une même constatation : le mode enfantin d'appréhension du monde est d'abord purement empirique. Le premier contact de l'enfant avec l'univers qui l'entoure se fait par l'intermédiaire des sens. Mais chacun en tire une conséquence pratique inverse.	
67	XVII ^e	2	VE.07.1	C	Moyen - fin de transitivité	Saint Thomas: <i>aller le plus vite possible au langage qui seul permet l'accès à la raison. Les mots sont les seuls objets sensibles qui contiennent des rapports abstraits c'est-à-dire l'universel. Le mot opère la synthèse.</i>	
67-8	XVII ^e	4	VE.07.2	C	Dissociation de notion par la division du tout en ses parties impliquant l'arg. de transitivité	Comenius: <i>La pensée passe d'abord par le simple fait que les intentions empiriques sont données lors des expériences premières de l'enfant. Les relations apparaissent lorsque ces intuitions immédiates sont comparées les unes aux autres, conduisant aux opérations rationnelles complexes. L'intellect s'éveille alors seulement, combine, perçoit des analogies, associe et enfin prévoit. L'intelligence procède empiriquement de manière synthétique allant du proche au lointain, du simple au complexe, du concret à l'abstrait, de manière habituelle, spontanée et sensible.</i>	

LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
RÉFLEXION ÉDUCATIVE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
65	XVII ^e	3	RÉ.I			Le XVII ^e s. reprend et approfondit cette tradition dans deux directions essentielles et originales:	
66	XVII ^e	3	RÉ.II			celle d'une exigence de connaissance de l'enfant, élément de l'acte pédagogique que la Renaissance laisse de côté;	
66	XVII ^e	3	RÉ.III			celle aussi d'une définition statique de la raison qui tend à devenir principe idéal, norme fixe et indubitable.	
68	XVII ^e	2-4	RÉ.01 IR	A	Dissociation de notion, différence d'ordre	À l'autre bout de la réflexion éducative, le classicisme achève un processus commencé au début de la Renaissance, celui qui dégage la raison des interprétations mystiques de la fin du Moyen Âge, pour en faire une faculté naturelle dont il est possible d'observer la genèse.	
70	XVII ^e	2-4	RÉ.02 IH	A	Dissociation de notion, différence d'ordre	Entre un idéal purement religieux et transcendant et le fait de réduire l'humain à l'animalité la pédagogie humaniste tente de se frayer un chemin.	
70	XVII ^e	4	RÉ.03 VH	A	De direction, le groupe et ses membres (l'humanité)	La pensée éducative s'oriente alors vers une réflexion sur l'homme, ses possibilités, ses limites avec pour objectif de mettre en valeur ce qui lui est proprement humain.	
70	XVII ^e	4	RÉ.04 IR	F	De direction	[La raison] sert de point d'appui pour fonder une pédagogie proprement humaine.	
71	XVII ^e	4	RÉ.05 VH, IH	C/A	La règle de justice	L'exigence pédagogique devient alors générale: puisque <<le bon sens est la chose du monde la mieux partagée>>. Ce ne sont plus quelques individus qui ont droit à l'éducation, mais toute l'humanité qui doit accéder aux Lumières.	
67	XVII ^e	4	RÉ.06 VH, VE	A	<u>L'acte et l'essence, la norme</u> impliquant l'arg. de la personne et ses actes, (incluant l'enfance)	La réflexion éducative ne porte plus seulement sur les fins idéales de l'éducation, sur les modèles humains idéaux qui servent toujours de but implicite ou explicite, à toute pratique éducative, mais aussi sur la nature de l'être à partir duquel il faut instituer l'homme, c'est-à-dire l'enfant.	

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
RÉFLEXION ÉDUCATIVE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
66	XVII ^e	4	RÉ.07 VE	C	La personne et ses actes, <i>fait - conséquence</i>	Dans cette masse confuse de l'enfance, <i>on commence à sentir qu'il faut distinguer des caractères</i> . Les enfants possèdent les uns par rapport aux autres, des particularités dont l'enseignant devrait tenir compte .	
68	XVII ^e	4	RÉ.08 VE, IÉ	C/A	De direction, <i>fait - conséquence</i>	L'idée centrale en est qu'il faut tenir compte de l'âge des enfants , que <i>les étapes de sa croissance constituent des moments distincts correspondant à autant de possibilités particulières permettant de définir autant de types originaux d'éducation</i> .	
66	XVII ^e	4	RÉ.09 PÉD	A	Moyen - fin	Pensant déceler les tendances du caractère et du sentiment ainsi que les aptitudes intellectuelles à partir de <i>l'observation des traits du visage ou de la forme du crâne</i> , il [Rachitius] espère fonder une pédagogie adaptée au caractère de chacun (...) .	
67	XVII ^e	4	RÉ.10 IR		La personne et ses actes	L'originalité de Comenius consiste dans le fait qu'il décrit le processus de développement des facultés humaines, intellect, volonté et mémoire qui constituent la raison dans son ensemble, étape par étape .	
67	XVII ^e	4	RÉ.11 IR, MC	A	Double hiérarchie de coexistence impliquant l'arg. de réciprocité	De plus, il établit un parallélisme strict entre cet ordre de développement et la progression des connaissances adaptées à ce développement .	
67	XVII ^e	4	RÉ.12 PÉD, IR, MC	A	La personne et ses actes, <i>la règle de justice</i>	Ordre pédagogique des matières et ordre chronologique de la croissance mentale suivent alors le même cheminement fondé sur le développement naturel de la raison dans l'enfance .	
68	XVII ^e	4	RÉ.13 VE	R	Double hiérarchie, liaison de succession	Donc du point de vue de l'histoire de la réflexion éducative, (...) il faut souligner qu'à côté d'une demande de connaissance de l'enfance en termes de psychologie des aptitudes et des caractères, se dessine une réflexion génétique sur l'enfance .	

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
68-9	XVII ^e	4	IE.01	C/A	Fait-conséquence impliquant la règle de justice	<i>La Renaissance</i> marque l'apparition d'une éducation qui <i>croit à l'existence d'une raison naturelle, constitutive de l'humain</i> et que <<l'institution>> des enfants (...) a pour charge de développer et de réaliser en chacun.	IR.04 VH.01 IM.01
70	XVII ^e	4	IE.02	C	Double hiérarchie, liaison de coexistence, de direction, le modèle	Caractère religieux et animal ne sont pas niés: l'homme est ange et bête à la fois, mais il n'est pas que cela. Il peut <<être à lui-même sa propre juridiction>>.	VH.04
69	XVII ^e	4	IE.03	R CJC	De direction	L'éducation humaniste vise donc à réaliser l'homme dans l'homme.	
69	XVII ^e	4	IE.04	A	Moyen - fin	Ce dont <i>il s'agit</i> , c'est d'abord de <i>dégager la raison individuelle des obstacles</i> qui pourraient en gêner l'expression et le développement.	
69	XVII ^e	4	IE.05	A	Moyen - fin	Il ne suffit pas en effet d'éliminer les obstacles qui pourraient nuire à l'épanouissement de la raison , <i>il faut aussi nourrir les potentialités de cette dernière. Il faut lui donner l'occasion de s'exercer</i> sinon elle risque de rester engourdie.	
69	XVII ^e	4	IE.06	A	La personne et ses actes, de direction, le modèle impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	La pensée pédagogique aura donc un double objet: éducatif tout d'abord; il s'agit d'être maître de soi, d'être conduit à la raison par la raison. Cela suppose que l'on en reconnaisse les préceptes et qu'on puisse les appliquer.	
69	XVII ^e	4	IE.07	A	Moyen - fin	Il sera aussi d'instruction: il s'agit ici de dispenser un savoir qui nourrisse la raison, lui permette de s'éveiller et de fonctionner.	
69	XVII ^e	1-4	IE.08	R	Liaison de succession (le patrimoine)	Le rationnel et le raisonnable se retrouvent dans la pensée pédagogique comme dans la philosophie classique.	

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
70	XVII ^e	4	IÉ.09	F CJC	L'acte et l'essence, de direction, finalités	Vérités mathématiques, logiques, morales, dans tous les cas, l'éducation classique consiste à conduire l'enfant de la non-reconnaissance de ces principes à leur appréhension, de l'ignorance infantile à la vision et à la mise en pratique de ces principes universels qui constituent la raison, et permettent à la liberté humaine d'exister.	
70	XVII ^e	4	IÉ.10	A	De transitivité, moyen	Pédagogie de la raison à la raison , elle s'adresse à ce pouvoir que nous avons de penser, de nous diriger dans nos choix.	IM.04 PÉD.06
70	XVII ^e	1,2-4	IÉ.11	A	Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré <i>moyen - fin</i> la personne et ses actes	Éduquer , ce n'est alors ni révéler une nature individuelle propre, malgré l'ébauche de psychologie qui apparaît, ni adapter à un cosmos, ni même préparer le salut de l'âme; c'est révéler en chacun de nous la partie proprement humaine afin que l'enfant de l'homme accède à l'humanité.	
70	XVII ^e	4	IÉ.12	C	De direction, l'antimodèle	Par conséquent elle se méfie de tout ce qui pourrait rabaisser l'homme vers l'animalité : elle se méfie aussi de tout ce qui pourrait l'aliéner à des forces supra-humaines .	IM.05
71	XVII ^e	4	IÉ.13	R	De direction, le modèle (unité)	Jésuites, Jansénites, Oratoriens, tous les courants pédagogiques se reconnaissent dans les exigences de cette raison proprement humaine et scientifique.	IR.09
71	XVII ^e	4	IÉ.14	R	L'acte et l'essence, de direction, la norme	Contrairement à ce que l'on croit trop souvent, ce n'est le XIX ^e siècle qui présente une vision immuable de la raison et assigne à l'éducation pour fin de la réaliser en chaque homme . C'est d'abord à partir de la Renaissance, puis de la période classique que la finalité éducative prend cette orientation.	

**LA RENAISSANCE - XVIIe SIÈCLE - CLASSICISME
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
65	XVIe	3	IR.I			<i>Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique, cette faculté discursive représente dès la Renaissance une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer.</i>	
65	XVIe	3	IR.II			<i>Source et but de l'éducation, elle contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification.</i>	
65	XVIe	3	IR.III			<i>La raison cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.</i>	
65	XVIe	3	IR.IV			<i>Puissance essentiellement critique, elle ne s'épanouit que dans la liberté.</i>	
65	XVIIe	4	IR.	*R	Constat de l'auteur	Le XVIIe siècle reprend cette tradition mais l'approfondit dans deux directions essentielles et originales:	
66	XVIIe	4	IR.01	R	De direction, la personne et ses actes	celle d' une exigence de connaissance de l'enfant , élément de l'acte pédagogique que la Renaissance laisse de côté;	
68	XVIIe	4	IR.02	C/F	La personne et ses actes, définition normative,	la raison possède son propre développement. Il existe un mouvement naturel de la raison dans l'enfance , qu'il faut suivre;	VE.03
68	XVIIe	4	IR.03	R	Liaison de succession évoquant l'arg. d'autorité	celle aussi d' une définition de la raison qui tend à devenir principe idéal, norme fixe et indubitable.	
68	XVIIe	4	IR.04	A	L'acte et l'essence, la norme	La Renaissance marque l'apparition d'une éducation qui croit à l'existence d'une raison naturelle, constitutive de l'humain (...) .	VH.01 VM.01 IÉ.01
69	XVIIe	4	IR.05	C/F	Le modèle , Définition normative impliquant la réciprocité: la symétrie entre les éléments	C'est la Ratio , posée comme source du rationnel et du raisonnable, présente en tout homme comme lumière naturelle exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie.	VM.02 VH.02

LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
69	XVII ^e	4	IR.06	C	<i>De direction , moyen - fin</i>	La suivre, c'est se tourner vers ces évidences indubitables que toute conscience se doit de reconnaître.	VM.03 VH.03
69	XVII ^e	4	IR.07	C/F CJC	<i>L'acte et l'essence , de direction</i>	Que la raison soit posée comme innée, garantie en Dieu, acquise par l'expérience et reflétant l'ordre du monde, dans tous les cas, elle apparaît comme naturelle et de ce fait impose une pédagogie rationnelle de la rationalité.	
69	XVII ^e	4	IR.08	A	Le modèle	La première rigueur est celle de l'objet de la connaissance, le premier ordre est celui de la science. Ses critères sont premiers et déterminants.	MC.04 OA.06
71	XVII ^e	4	IR.09	C/A	<i>Liaison de coexistence (unité)</i>	Jésuites, Jansénites, Oratoriens, tous les courants pédagogiques se reconnaissent dans les exigences de cette raison proprement humaine et scientifique.	IÉ.13
71	XVII ^e	4	IR.10	R	<i>L'acte et l'essence , l'abus évoquant L'Être parfait (ou suprême) comme modèle</i>	Seulement la conception de la raison , malgré les sages avertissements de Montaigne et les mises en garde d'Érasme, devient éternelle en ses catégories, immuable dans ses formes, absolue dans ses principes.	OA.08
71	XVII ^e	4	IR.11	R	Liaison de succession, évoquant l'arg. <u>d'autorité</u>	En ce sens elle n'échappe pas à <u>la tentation dogmatique.</u>	OA.08

**LA RENAISSANCE - XVIIe SIÈCLE - CLASSICISME
IDÉAL D'ORDRE MORAL**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
69	XVIIe	4	IM.01	C/F CJC	De direction , moyen - fin évoquant l'arg. de dépassement	L'éducation morale tire l'homme de l'animalité pour le conduire vers l'humain . C'est la partie discipline , qui conduit à la maîtrise de soi sur soi.	
69	XVIIe	4	IM.02	C	De direction impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	Cela ne se peut que si on prépare l'élève à percevoir en lui-même les préceptes que contient sa propre raison.	
69	XVIIe	1,2-4	IM.03	CJC R C	Dissociation de notion, de direction moyen - fin définition normative	On voit qu'il ne s'agit plus d'idéal humain, d'harmonie, d'équilibre entre des proportions idéales comme dans le monde antique, pas plus que de salut transcendant, mais de maîtrise de soi, de dignité humaine, c'est-à-dire de capacité de se conduire soi-même par la lumière de sa propre raison , faculté naturelle de discernement qui contient en elle-même les principes de la connaissance et de l'action .	
70	XVIIe	4	IM.04	A	De transitivity	Pédagogie de la raison à la raison, elle s'adresse à ce pouvoir que nous avons de penser, de nous diriger dans nos choix.	IÉ.10 PÉD.06
70	XVIIe	4	IM.05	R	Dissociation de notion, l'antimodèle	Par conséquent elle se méfie de tout ce qui pourrait rabaisser l'homme vers l'animalité: elle se méfie aussi de tout ce qui pourrait l'aliéner à des forces supra-humaines.	IÉ.12

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
MODÈLE DE CONTENU**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
70	XVII ^e	4	MC.01	A	Moyen - instruments (de la pensée)	Vérités mathématiques, logiques, morales (...).	
69	XVII ^e	4	MC.02	A	Moyen - instruments (de pensée)	Ce sont les sciences, les savoirs qui éveillent la faculté rationnelle.	
69	XVII ^e	4	MC.03	A	Moyen - instrument (de pensée)	(...) c'est d'abord dans le savoir et par lui que la raison doit s'éveiller.	OA.05
69	XVII ^e	4	MC.04	A	Le modèle	La première rigueur est celle de l'objet de la connaissance, le premier ordre est celui de la science. Ses critères sont premiers et déterminants.	IR.08 OA.06

LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
69	XVII ^e	4	OA.01	F	Le modèle, impliquant l'argument de réciprocité	C'est la Ratio, posée comme source du rationnel et du raisonnable, présente en tout homme comme lumière naturelle exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie.	VM.02 VH.02
70	XVII ^e	4	OA.02		L'acte et l'essence, la norme	Les principes premiers apparaissent comme des vérités absolues auxquelles l'intelligence individuelle doit s'ouvrir si elle veut accéder au rationnel et au raisonnable, car ces principes sont aussi éthiques.	
70	XVII ^e	4	OA.03	A	De direction, évoquant <i>le dépassement de la personne et ses actes</i> impliquant <u>l'interaction de l'acte et de la personne</u>	Vérités mathématiques, logiques, morales, dans tous les cas, l'éducation classique consiste à <i>conduire l'enfant de la non-reconnaissance de ces principes à leur appréhension, de l'ignorance infantile à la vision et à la mise en pratique de ces principes universels</i> qui constituent la raison, et permettent à la liberté humaine d'exister.	
68	XVII ^e	1,2-4	OA.04	R/A CJC	De direction Fait/moyen-conséquence/fin dissociation de notion, différence d'ordre et de degré	Mouvement de la pédagogie vers une reconnaissance de la liberté individuelle, grâce à la découverte du savoir scientifique, et mouvement de la raison vers une indépendance plus grande par rapport au mysticisme et au cosmos, sont inséparables.	
69	XVII ^e	4	OA.05	C	Moyen - fin	(...) c'est d'abord dans le savoir et par lui que la raison doit s'éveiller.	MC.03
69	XVII ^e	4	OA.06	C/A	Le modèle, appuyé de l'arg. d'autorité	La première rigueur est celle de l'objet de la connaissance, le premier ordre est celui de la science. Ses critères sont premiers et déterminants.	IR.08 MC.04
70	XVII ^e	4	OA.07	F C	L'acte et l'essence, définition normative impliquant l'arg. de réciprocité	[La raison] repose (...) sur des axiomes au sens ancien, c'est-à-dire sur un corps de propositions reconnues vraies et indubitables sortes de vérités éternelles qui font que l'ordre de la pensée et l'ordre de la nature reposent sur des principes identiques interchangeable.	

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
71	XVII ^e	4	OA.08	R	L'acte et l'essence, liaison de succession, évoquant l'arg. d'autorité (absolu)	Seulement la conception de la raison, (...) devient éternelle en ses catégories, immuable dans ses formes, absolue dans ses principes. En ce sens elle n'échappe pas à la tentation dogmatique.	IR.11
71	XVIII ^e	5	OA	*R	Constat de l'auteur	Cette raison, le XVIII ^e siècle va lui donner la forme du progrès et la relativiser par l'histoire.	

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
PÉDAGOGIE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
69	XVII ^e	4	PÉD.01	A	De direction, moyen - fin	Organisation systématique des classes dans les collèges, développement des méthodes pédagogiques, examen du développement de l'enfant : tout concourt à instaurer durant l'âge classique, l'existence d'une pensée éducative rationnelle visant au développement de la raison.	
67	XVII ^e	4	PÉD.02	A	<u>L'acte et l'essence</u> , la norme	L'apprentissage a pour condition préalable l' analyse des mécanismes intellectuels permettant l'acquisition des connaissances dans l'enfance . En ce sens, le XVII ^e siècle achève le mouvement réflexif commencé durant la Renaissance.	
67	XVII ^e	4	PÉD.03	R	Fait - conséquence	Avant de devenir règles pour la direction de l'esprit , grâce à Descartes et Malebranche, les idées d'ordre et de méthode se sont manifestées comme valeurs pédagogiques et ceci dès le milieu de la Renaissance .	
69	XVII ^e	4	PÉD.04	A	De direction, le modèle	La pensée pédagogique aura donc un double objet: éducatif tout d'abord; il s'agit d'être maître de soi, d'être conduit à la raison par la raison. Cela suppose que l'on en reconnaisse les préceptes et qu'on puisse les appliquer.	
69	XVII ^e	4	PÉD.05	A	De transitivité	Il sera aussi d' instruction : Il s'agit ici de dispenser un savoir qui nourrisse la raison, lui permette de s'éveiller et de fonctionner.	
70	XVII ^e	4	PÉD.06	A	De transitivité, de direction	Pédagogie de la raison à la raison, elle s'adresse à ce pouvoir que nous avons de penser, de nous diriger dans nos choix.	IE.10 IM.04
66	XVII ^e	4	PÉD.07	C/A	Dissociation de notion par la division du tout en ses parties	Dans cette masse confuse de l'enfance , on commence à sentir qu' il faut distinguer des caractères. Les enfants possèdent les uns par rapport aux autres, des particularités dont l'enseignant devrait tenir compte.	
66	XVII ^e	4	PÉD.08	C	Moyen - fin Le modèle par l'arg. de réciprocité évoquant la symétrie	Pensant déceler les tendances du caractère et du sentiment ainsi que les aptitudes intellectuelles à partir de l' <i>observation des traits du visage ou de la forme du crâne</i> , il [Rachitius] espère fonder une pédagogie adaptée au caractère de chacun .	
66	XVII ^e	4	PÉD.08.1	C	l'exemple, basé sur l'arg. de la personne et ses actes	Il se trouve par exemple, des enfants qui, ayant beaucoup de vivacité et d'imagination, pourraient réussir dans la poésie; à quoi d'autres qui ont un jugement plus solide, ne seraient pas si propres. Ceux qui ont beaucoup de mémoire profiteraient dans la géographie et dans l'histoire; à quoi ceux qui n'en ont pas perdraient tout à fait leur temps (...).	VE.04.1 VE.04.2

**LA RENAISSANCE - XVII^e SIÈCLE - CLASSICISME
PÉDAGOGIE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
67.	XVII ^e	4	PÉD.09	A	Moyen - fin pragmatique	P. Coustel conseillait aux Jansénistes de <i>bien connaître la diversité des tempéraments afin d'y proportionner les tâches et contenus didactiques.</i>	VE.05
67	XVII ^e	4	PÉD.10	R	Pragmatique	Apparaît donc derrière l'idée de prédisposition naturelle pour tel ou tel type d'activité décelable dans l'enfant, l'idée d'une psychologie individuelle utile à l'éducateur.	VE.06
67	XVII ^e	4	PÉD.11	*C	Constat de l'auteur	L'ouvrage exemplaire de l'orientation de la pédagogie vers un intérêt à l'enfance, reste la <i>Grande Didactique</i> de Comenius.	
67	XVII ^e	4	PÉD.11.1	R	Double hiérarchie, de coexistence deux ordres distincts impliquant la <i>complémentarité</i>	(...) en 1657, sa nouveauté repose (...) sur le rapprochement et la mise en parallèle des deux ordres impliqués par toute activité éducative: celui des âges entendus comme étapes d'un développement, et celui des connaissances internes à chaque matière, envisagées par ordre de difficultés croissantes .	
68	XVII ^e	4	PÉD.11.2	A	De direction, le modèle impliquant l'arg. de transitivité	Puisque ce développement se fait suivant trois étapes, l'ordre pédagogique suivra à la lettre ces trois moments.	
68	XVII ^e	4	PÉD.11.3	A	de direction, dissociation de notion	1. D'abord, commencer par les choses et non par les mots : <<Puisque les mots sont les signes des choses, si on ne connaît pas les choses, que signifient-ils? (...) >>.	
68	XVII ^e	4	PÉD.11.4	A	de direction, moyen-outil	Comenius propose non seulement que l'école soit dotée d'objets manipulables, mais qu'on y trouve des images et que les livres soient illustrés.	
68	XVII ^e	4	PÉD.11.5	A	Moyen - fin	2. Ensuite vient l'apprentissage des relations entre les images qui permet d'atteindre le niveau des rapports (ordre chronologique, causal, etc.)	
68	XVII ^e	4	PÉD.11.6	A	Moyen - fin	3. Enfin, celui des notions abstraites qui impliquent l'utilisation exclusive du langage .	
68	XVII ^e	4	PÉD.12	F CJC	De direction, la division du tout en ses parties depuis l'arg. de la <i>personne et ses actes</i> visant une <i>relation symétrique</i>	L'idée centrale en est qu'il faut tenir compte de l'âge des enfants, que les étapes de sa croissance constituent des moments distincts correspondant à autant de possibilités particulières permettant de définir autant de types originaux d'éducation .	

LE XVIII^e siècle : *les Lumières*

*Faute de découverte de l'originalité de l'enfance, les Anciens seraient passés à côté des enfants.
C'est au XVIII^e siècle que s'épanouit cette tentation qui est aujourd'hui si omni-présente dans le pédagogisme,
de rejeter les éducateurs d'autrefois.*

Dès cette époque se trouve émise l'opinion suivant laquelle tout ce qui précède est mauvais.

*Bernard Jolibert
(1987, p. 80)*

VISION DU MONDE

La raison reflète à la fois l'ordre de l'univers et dans le devenir de la pensée humaine, c'est-à-dire dans des réalités où il sera peut-être possible avec le temps et le progrès de la découvrir.
Elle est culture.

VISION DE L'HUMAIN

L'homme est l'aboutissement des marques des événements que son existence lui a réservés.

IDÉAL HUMAIN

Le bonheur, destination originale de l'homme ici-bas est dans cet équilibre qu'il peut s'imposer entre ses propres désirs et les moyens qu'il a de les satisfaire.
Cet homme nouveau, le citoyen, c'est quelqu'un qui jouit de droits et des devoirs correspondants: vivant de manière responsable dans un état défini.

FINALITÉS HUMAINES

Savoir, apprendre, comprendre, c'est suivre la marche des connaissances, c'est se mettre en route vers plus de clarté de conscience.

VISION DE L'ENFANCE

L'enfant n'est plus désordre, déséquilibre, indistinction. Il existe en lui des niveaux d'organisation, mais il n'y a pas de plan de développement précis. Il se présente dans une sorte d'indétermination native que le milieu extérieur doit venir modeler.
Chacun cite l'Émile (...) pour justifier la bonne nature de l'enfant, son absence de malice, sa spontanéité sans apprêt.
Grâce, fraîcheur, générosité, bienveillance, sont ses moindres qualités.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

Le but ultime de toute éducation qui va au bout de ses exigences, est de saisir l'ordre de ce qui est éternellement.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

La pensée politico-pédagogique s'oriente vers l'idée d'une éducation dépassant les singularités nationales, elle vise un projet humain général: celui d'un être social, responsable de soi, le citoyen.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

La raison, finalité humanisante de toute action éducative n'est plus pensée comme donnée d'emblée.
Fin de l'éducation de l'homme, elle prend une dimension sociale et historique.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

Il ne s'agit plus d'apprendre seulement à obéir, mais d'apprendre à être soi-même son propre maître et son propre serviteur.

PÉDAGOGIE

L'art du pédagogue consistera à varier, enrichir, multiplier les impressions apportées par l'extérieur, dans des circonstances propres à développer au mieux les possibilités de l'enfant.

LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Les établissements des Jésuites sont condamnés à la fermeture. Création d'établissements supérieurs spécialisés comme l'École des officiers d'Artillerie, du Génie, de Cavalerie se fondent dans l'École militaire.

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
VISION DU MONDE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
89	XVIII ^e	2,3,4- 5	VM.01	R C	Dissociation de notion, différence d'ordre l'acte et l'essence, la norme évoquant la <i>personnification</i>	Cette [raison idéale] n'est plus transcendante au monde. Elle n'est pas non plus cachée et comme enfouie en lui; au contraire, <i>elle reflète à la fois l'ordre de l'univers et dans le devenir de la pensée humaine, c'est-à-dire dans des réalités où il sera peut être possible avec le temps et le progrès de la découvrir. Elle est culture.</i>	
83	XVIII ^e	5	VM.02	C	L'acte et l'essence, la norme, évoquant l'arg. d'autorité absolue évoquant l'être parfait comme modèle	L'idée centrale, qui est aussi celle d'Helvétius ou, avec quelques nuances, de Diderot, est que l'homme est le produit de son éducation, entendue comme influence directe des circonstances ou modifications d'un milieu intérieur par un environnement tout-puissant.	VH.02
76	XVIII ^e	5	VM.03	R	Double hiérarchie, de coexistence , (le patrimoine - politique)	Il y a là une remise en cause des systèmes de gouvernement de l'époque, (...) de l'autorité monarchique.	
77-8	XVIII ^e	5	VM.04	C	Dissociation de notion, différence d'ordre	Il faut que la vie éternelle et heureuse commence , non de l'autre côté de la mort, mais au sein de l'existence présente.	IH.19.1

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
VISION DE L'HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
83	XVIIIe	2-5	VH.01	C	L'acte et l'essence, la norme	Ce qu'il est essentiel de retenir, c'est que, (...) c'est l'éducation qui nous façonne et non une essence prédestinée qui s'épanouit.	
83	XVIIIe	5	VH.02	C	L'acte et l'essence, la norme	L'idée centrale, qui est aussi celle d'Helvétius ou, avec quelques nuances, de Diderot, est que l'homme est le produit de son éducation, entendue comme influence directe des circonstances ou modifications d'un milieu intérieur par un environnement tout-puissant.	VM.02
82-3	XVIIIe	5	VH.03	C	L'acte et l'essence, la norme	(...) les différences entre les hommes [reposent] sur l'expérience, c'est-à-dire en fait sur leur histoire individuelle qui n'est autre que celle de leur éducation.	
83	XVIIIe	5	VH.04	R C	L'acte et l'essence, définition normative L'acte et l'essence, la norme (empirisme)	L'éducation au sens le plus large devient tout ce qui influence le développement de l'individu : les choses, les êtres, les événements qui constituent notre histoire, la sphère naturelle et sociale dans le sujet naît, grandit, se développe et devient progressivement adulte. Ce dernier n'est autre alors que l'ensemble des traces laissées par les circonstances où la vie l'a placé. Je ne serais que l'aboutissement des marques des événements que mon existence m'a réservés.	
79	XVIIIe	5	VH.05	A	La personne et ses actes	Dans leur esprit l'éducation est essentielle pour former l'homme nouveau qu'est le citoyen .	
76	XVIIIe	5	VH.06	A	La personne et ses actes	Par-delà le fait de servir d'aliment idéologique à une classe bourgeoise déjà très puissante, cette théorie [<i>l'Émile</i>] devait permettre l'éclosion d' une représentation universelle de l'homme, dégagée du contexte religieux et intégrée à l'histoire des sociétés.	IH.13

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
74	XVIIIe	5	IH.01	R	La personne et ses actes, la norme	Quant à l'idéal humain, s'il reste l'homme raisonnable, il est examiné d'abord comme citoyen d'un État.	
86	XVIIIe	5	IH.02	R	La personne et ses actes, de direction, apparence	La génération naissante doit remplir avec succès les différentes tâches que le bien public exige. En d'autres termes, la bourgeoisie réclamerait l'éducation dont les infrastructures ont besoin.	
87	XVIIIe	5.1	IH.03	R R	La personne et ses actes, réalité, de direction, double hiérarchie, de coexistence	En réalité, les préoccupations des philosophes du XVIIIe restent solidement ancrées dans l'humanisme et le citoyen qu'ils invitent à former par l'éducation n'est ni cet individu abstrait qu'une critique sommaire voit dans le droit bourgeois, ni cet outil social que bien des industriels cyniques auraient voulu y trouver.	
87	XVIIIe	5.1	IH.04	C	La personne et ses actes, de direction, finalité	Il correspond à un idéal universel d'autonomie de la raison, lequel ne peut s'approcher que progressivement, par des sortes d'étapes, et à la condition que toute l'humanité soit éclairée par ses lumières.	IR.10
87	XVIIIe	5.1	IH.05	C	De direction, la personne et ses actes impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	C'est à ce prix que la mutation politique est possible et qu'il est possible de conduire l'humanité à une existence vraiment humaine c'est-à-dire libre et raisonnable, capable d'obéir à des lois qu'elle se donne à elle-même.	IR.11
87	XVIIIe	5.1	IH.06	R	La personne et ses actes, de direction, impliquant le groupe et ses membres, dissociation de notion, <u>moyen</u> , (p/r tend. 1 et 2)	La liberté n'est déjà plus tributaire d'une solution singulière, sagesse stoïcienne ou épicurienne, salut personnel religieux ou libertin, mais d'un progrès de tous les hommes vers une société où <u>les savoirs, les sciences, les techniques deviennent les maîtres de la pensée et de l'ordre politique.</u>	IR.12

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
87	XVIII ^e	1, 2 - 5.1	IH.07	R C	L'acte et l'essence, la norme, <i>moyen - fin</i>	(...) on assiste (...) à la naissance d'une histoire universelle de la raison: les divers moments du savoir de l'humanité conduisent (...) vers un progrès indéfini. Savoir, apprendre, comprendre, c'est suivre la connaissances, c'est-à-dire la marche de la raison, c'est se mettre en route vers plus de clarté et de conscience.	IÉ.17 IR.02 IR.03
87	XVIII ^e	5.1	IH.08	R	De direction, la personne et ses actes	(...) comme idéal, [cette raison] invite à une réflexion éducative qui dépasse le cadre de la société politique du temps. Le citoyen ne se réduit pas au bourgeois. Au-delà, il est l'homme qui se cultive et de ce fait, travaille au progrès de la Raison.	IÉ.08 IR.09
75	XVIII ^e	5.1	IH.09	R	Double hiérarchie de coexistence	(...) le fond de la querelle qui opposent Jésuites et Rousseau (...) est politique. (...) c'est la question de la liberté politique qui est traitée par Rousseau.	
75	XVIII ^e	5.1	IH.10	C	De direction, la personne et ses actes impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	(...) ce dont il s'agit, c'est de contribuer à faire un homme libre, c'est-à-dire un homme qui n'ait plus besoin d'être aidé ou guidé, un être autonome, c'est-à-dire capable de n'obéir qu'à des lois qu'il s'impose.	
75	XVIII ^e	5.1	IH.11	A CJC	De direction, impliquant <i>l'interaction de l'acte et de la personne</i>	Le bonheur, destination originale de l'homme ici-bas est dans cet équilibre qu'il peut s'imposer entre ses propres désirs et les moyens qu'il a de les satisfaire.	IM.01.1
75-6	XVIII ^e	5.1	IH.12	A	De direction, interaction de l'acte et de la personne	Il ne s'agit plus seulement d'apprendre à obéir, mais d'apprendre à être à soi-même son propre maître et son propre serviteur.	
76	XVIII ^e	5.1	IH.13	R	L'acte et l'essence, la norme	(...) cette théorie [<i>l'Émile</i>] devait permettre l'éclosion d'une représentation universelle de l'homme, dégagée du contexte religieux et intégrée à l'histoire des sociétés.	VH.06

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
79	XVIIIe	5.1	IH.14	R	De direction, la personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence impliquant l'arg. de réciprocité	(...) cet homme nouveau qu'est le citoyen raisonnable de manière universelle (...). C'est quelqu'un qui jouit de droits et des devoirs correspondants , c'est-à-dire un être vivant de manière responsable dans un état défini.	
87-8	XVIIIe	5.1	IH.15		La personne et ses actes, la norme ▼	La citoyenneté , comme la définit Kant, c'est la capacité de se servir de son entendement sans la direction d'autrui, d'en faire un usage public dans tous les domaines, de participer à la loi qu'on se donne et à laquelle on obéit.	
88	XVIIIe	5.1	IH.16		L'essentiel impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	Ce qui suppose à la fois un savoir déjà développé et surtout le courage d'user par soi-même de sa raison.	
	XVIIIe	5.1	IH.17	C	La personne et ses actes, le manque	C'est le manque d'éducation, c'est-à-dire le défaut de formation de caractère et l'absence de connaissances rationnelles qui fait la <<minorité>> des hommes, c'est-à-dire la non-citoyenneté possible.	
88	XVIIIe	5.1	IH.18	C CJC	La personne et ses actes, moyen - fin	Développer le savoir , c'est donner aux hommes le moyen de se libérer. C'est l'homme libre et raisonnable qui sert de fondement au citoyen et non l'inverse.	
77	XVIIIe	5.1	IH.19	C	L'acte et l'essence évoquant l'arg. de dépassement	À la charnière du XIXe siècle, Fichte donne l'exemple de cette politique nationale qui contient cependant des exigences dépassant le cadre étroit de la nation et visant un modèle humain universel .	
77-8	XVIIIe	5.1	IH.19.1	C	Dissociation de notion, différence d'ordre	Il faut que la vie éternelle et heureuse commence, non de l'autre côté de la mort, mais au sein de l'existence présente.	VM.04
77	XVIIIe	5.1	IH.20	C	Double hiérarchie de coexistence évoquant l'arg. de dépassement	La nation, (...) n'est qu'une étape destinée à se voir dépassée. Au-delà d'elle, il y a le <<moi >> et son intention d'atteindre au bonheur réel.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
VISION DE L'ENFANCE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
81	XVIIIe	5	VE.01	R	L'acte et l'essence	(...) les fondements d'une vision originale de l'enfance justifiant une éducation qui se veut nouvelle, ce n'est pas du côté de la pédagogie explicite qu'il faut se tourner, mais du côté d' une discipline naissante : la médecine des enfants.	
81	XVIIIe	5	VE.02	*R	Constat de l'auteur (tradition)	Jusqu'ici le traitement des maladies des enfants était regardé comme un simple sous-chapitre des thérapeutiques destinées aux adultes.	
75	XVIIIe	5	VE.03	R	Dissociation de notion, apparence , réalité	(...) la connaissance médicale des enfants ouvre une perspective nouvelle. (...) ils commencent à comprendre les phénomènes de croissance en fonction de l'environnement et non plus dans une sorte de maturation intime, de prédétermination naturelle.	
81	XVIIIe	5	VE.04	F	Dissociation de notion, la personne et ses actes	Avec Cadogan et (...) Brouzet, apparaissent deux phénomènes nouveaux : la réduction progressive de l'importance accordée aux facteurs naturels, innés dans l'explication des comportements enfantins individuels,	
81	XVIIIe	5	VE.04.1	F	L'acte et l'essence, la norme	et le développement inverse des causes liées au milieu, à l'environnement, c'est-à-dire aux événements extérieurs qui viennent influencer, voire déterminer, la santé, le caractère, l'intelligence de l'enfant.	
81	XVIIIe	5	VE.05	C	La personne et ses actes, la norme (empirisme)	L'idée-force (...) qui s'installe (...) est que pour comprendre aussi bien sa santé que ses maladies, une place essentielle doit être accordée au milieu dans lequel elle [l'enfance] évolue. C'est l'environnement qui devient déterminant.	
81	XVIIIe	5	VE.06	R	Inclusion de la partie dans le tout (milieux éducatifs)	De plus ce milieu est conçu comme le plus large possible, il comprend aussi bien le ventre maternel, les autres, les éléments naturels, les expériences propres que l'enfant fait au cours de son développement, que l'hygiène, les soins, l'éducation et l'instruction au sens le plus étroit.	
81, 82	XVIIIe	1-5	VE.07	R/A	Dissociation de notion, apparence , réalité	L'idée de corruption interne d'humeur chaude et humide , chère aux médecins de l'Antiquité ou de la période classique, fait place à celle des conditions externes. Même lorsqu'elle reste en partie teintée d'hippocratisme, la médecine des enfants s'en détache par un appel constant à des explications faisant référence à des causes exogènes.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
VISION DE L'ENFANCE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
82, 85	XVIIIe	5	VE.08	C	La personne et ses actes, la norme	[Les critiques] n'ont d'autre source commune que la foi en l'importance du milieu. L'enfant n'est pas plus fragile que l'adulte, simplement il est l'objet d'agressions plus fréquentes et plus violentes. Son état adulte sera lié aux avatars de son devenir. (...) les modifications apportées dès l'enfance sont définitives.	
80	XVIIIe	5	VE.09	A	De direction, le modèle	On affirme qu'il ne faut plus traiter l'enfant comme un adulte en réduction, que les parents doivent affection, protection, chaleur et tendresse à l'enfant, que la clôture et la séparation entretenues par l'internat des Collèges, (...) est mauvaise.	
80	XVIIIe	5	VE.10	R	De direction, le modèle	L'enfant était déjà objet d'amour et de mignotage, mais le pédocentrisme devient courant dans les réflexions des doctrinaires, au moins comme tentation du XVIIIe siècle.	
80	XVIIIe	5.1	VE.11	F	L'acte et l'essence, la norme	Chacun cite <i>l'Émile</i> (...) pour justifier la bonne nature de l'enfant, son absence de malice, sa spontanéité sans apprêt. Grâce, fraîcheur, générosité, bienveillance, sont ses moindres qualités.	
80	XVIIIe	5	VE.12	R	Dissociation de notion, différence de degré : l'adulte - le modèle disqualifié, l'enfant - le modèle valorisé	Faute de découverte de l'originalité de l'enfance, les Anciens seraient passés à côté des enfants. À la limite déjà, à la place de l'adulte perversi, c'est l'enfant qui devient modèle pédagogique.	PÉD.08 PÉD.08.1
82	XVIIIe	5	VE.13	C	La personne et ses actes, la norme	(...) la qualité essentielle de l'enfant reste sa malléabilité. Les tempéraments, les caractères, les aptitudes mêmes, ne sont pas données dès la naissance, mais se forment au cours de l'histoire individuelle.	
84	XVIIIe	5.1	VE.14	C/F	L'acte et l'essence, la norme	L'idée centrale à ce propos [l'histoire de l'enfance] est celle des <<stades>> [Rousseau], (...) de même que la raison avance par étapes, l'éducation doit se faire par paliers ; cela signifie que chaque moment de l'enfant doit être considéré comme ayant sa propre unité et son propre équilibre.	PÉD.07

XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
VISION DE L'ENFANCE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
84	XVIIIe	5.1	VE.15	C	L'acte et l'essence, la norme impliquant l'arg. de réciprocité entre tous les ordres cités	De même que la nature passe par des stades, que l'humanité suit des étapes, que la raison franchit progressivement des obstacles, l'individu passe par des phases relativement stables au cours de sa croissance. Le progrès n'est pas continu et ininterrompu. Il existe des phases d'équilibre auxquelles succèdent des phases de crise. Chaque phase d'équilibre contient une sorte de <<maturité>> qui lui est propre.	
84	XVIIIe	5.1	VE16	C	De direction, l'acte et l'essence impliquant la réciprocité par la comparaison/ analogie	Si la raison a une histoire dont l'histoire de la science est l'image, avec ses étapes stables et cohérentes, l'enfant passe de même de sa naissance à sa maturité, par des étapes qui possèdent leur cohérence et demandent un type spécifique d'éducation.	IR.04
84, 85	XVIIIe	5.1-6	VE.17	R	L'acte et l'essence	Quatre-vingts ans avant Billard , qui rédige le premier livre de médecine de l'enfant, tenant compte de cette organisation particulière à chaque étape de la croissance, Rousseau défend l'idée d'une perfection passagère à chaque âge.	
85 81	XVIIIe	5	VE.18	C	L'acte et l'essence, dissociation de notion apparence, réalité, de direction	L'enfant n'est plus désordre, déséquilibre, indistinction : il existe des niveaux d'organisation qui définissent autant de moments vers la liberté de la raison et qui demandent autant d'éductions propres. L'enfant n'est plus pensé seulement en terme de germes , de puissances passant à l'acte , de préformation , de potentialités qui s'actualisent au cours de la croissance . Il n'y a pas en lui de plan de développement précis. Il se présente dans une sorte d'indétermination native que le milieu extérieur doit venir modeler.	
78	XVIIIe	5.1	VE.19	C	L'acte et l'essence	Et si Fichte donne sa caution à Pestalozzi qui prétend déjà <<mécaniser>> l'éducation (...) ce n'est pas dans l'espoir bien naïf d'embrigader les hommes, mais dans celui de protéger dans l'enfance cette tendance morale généreuse qui existe en germe, disposition spontanée au Bien.	IM.02.1
85	XVIIIe	5	VE.20	R	La personne et ses actes	Politiquement l'enfant appartient à l'État ; psychologiquement, il est malléable à volonté pour peu qu'on suive son développement naturel, donc on peut obtenir beaucoup par l'éducation.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
RÉFLEXION ÉDUCATIVE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
73	XVIII ^e	5	RÉ.01	R		(...) le XVIII ^e propose la remise en question radicale des fondements mêmes de la pensée classique touchant les problèmes éducatifs.	
73	XVIII ^e	5	RÉ.II	R		Éducation individuelle ou collective, collège ou préceptorat, rôle de la famille et de l'État, parts respectives du naturel et du culturel dans le développement: tous ces problèmes se posent à toutes les époques dès qu'on agite les questions éducatives.	
73	XVIII ^e	5	RÉ.III	R		Le siècle des lumières s'efforce de les résoudre de manière originale en situant la raison par rapport à l'histoire sociale.	
73	XVIII ^e	5	RÉ.01 IÉ	*R	Constat de l'auteur	Si on suit les principaux interprètes du XVIII ^e siècle, on devrait distinguer deux courants dans le mouvement pédagogique de cette époque , et c'est cette division qui serait typique du siècle.	
73-4	XVIII ^e	5.1	RÉ.01.1 IÉ	*R	Apparence 1	Le premier qu'on pourrait appeler à la suite de Fourrier courant <<doctrinaire>>, qui comprend les écrivains et philosophes traitant de l'éducation d'un point de vue théorique;	
74	XVIII ^e	5.2	RÉ.01.2 IÉ	*R	Apparence 2	le second que J. M. Dollé qualifie de <<réaliste>>, comprenant les parlementaires et économistes ayant proposé des plans d'Éducation ou ayant participé à des réformes concrètes dans le domaine des études.	
74	XVIII ^e	5	RÉ.02 IÉ	*R	Réalité	Cette distinction, pour pertinente qu'elle paraisse, n'est pas toujours adaptée à l'éducation du temps. D'abord, elle n'est pas propre au XVIII ^e siècle. On n'a pas attendu les Lumières pour opposer théorie et pratique, l'expérience et l'abstrait.	
74	XVIII ^e	5	RÉ.02.1 IÉ	*R	Réalité	De plus, il n'y a pas plus d'homogénéité de pensée dans les écrits des philosophes que dans les projets des parlementaires.	
74	XVIII ^e	5	RÉ.03 IÉ	*F	Réalité	De l'empirisme d'Helvétius pour qui l'éducation fait tout: <<il n'y a rien d'impossible à l'éducation: elle fait danser l'ours>>, à Fontenelle pour qui la bonne éducation ne fait pas nécessairement le bon caractère, en passant par Diderot qui accorde un rôle important aux qualités innées, mais voit dans l'éducation un moyen de les développer ou de les étouffer, le rôle et la valeur de l'éducation sont perçus de manières diverses, voire opposées, tant par les théoriciens que les praticiens.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
RÉFLEXION ÉDUCATIVE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
73, 74	XVIII ^e	5.1	RÉ.04		Double hiérarchie, de coexistence, le modèle	1. Le courant <<doctrinaire>> écrivains et philosophes traitant de l'éducation d'un point de vue théorique.	
83	XVIII ^e	5.1	RÉ.04.1 VH	C	L'acte et l'essence, la norme,	Rousseau de l'Émile: <<L'éducation nous vient de la nature ou des hommes ou des choses. Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature.	
83	XVIII ^e	5.1	RÉ.04.2 VH		définition descriptive	L'usage que l'on apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres (...).	
83	XVIII ^e	5.1	RÉ.04.3 VH			Or, de ces trois éducations différentes, celle de la nature ne dépend point de nous; celle des choses n'en dépend qu'à certains égards.	
83	XVIII ^e	5.1	RÉ.04.4 VH			Celle des hommes est la seule dont nous soyons vraiment les maîtres: encore ne le sommes-nous que par supposition, car qui est-ce qui peut espérer diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant>>.	
74	XVIII ^e	5.2	RÉ.05 IÉ	R	Double hiérarchie, de coexistence, le modèle	2. Le courant <<réaliste>> les parlementaires et économistes ayant proposé des plans d'éducation ou ayant participé à des réformes concrètes dans le domaine des études.	
79	XVIII ^e	5	RÉ.06 IH, IÉ	R	Double hiérarchie de coexistence (unité)	Par-delà les divergences qui ne manquent pas, il reste remarquable qu'ils [philosophes et parlementaires] sont avant tout préoccupés de pédagogie politique, au sens où c'est toujours par rapport à des préoccupations sociales [et économiques] qu'ils recentrent les problèmes éducatifs qu'ils se posent.	
74	XVIII ^e	1-5	RÉ.07 IH, IÉ	R	Double hiérarchie de coexistence (unité)	Cette attitude, qui renoue avec l'Antiquité classique, consiste à ne jamais dissocier les problèmes touchant la formation des jeunes des problèmes politiques touchant la question de la liberté humaine.	
79	XVIII ^e	5	RÉ.08 IH, IÉ	C	La personne et ses actes, de direction l'acte et l'essence, l'indispensable	Dans leur esprit, l'éducation est essentielle pour former l'homme nouveau qu'est le citoyen .	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
RÉFLEXION ÉDUCATIVE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
79	XVIIIe	5	RÉ.09 IH, IÉ	A	La personne et ses actes, de direction, <i>moyen</i> - fin	Cet homme enfin affranchi du régime de sujétion , de dépendance monarchique ou tyrannique, c'est à l'éducation de le façonner afin que seule la raison le guide dans ses choix.	
75	XVIIIe	5	RÉ.10 IH.OS-IÉ	R	De direction, la personne et ses actes	On pourrait parler de manière imagée d'une politisation de la réflexion éducative conduisant à faire du <<citoyen>> le modèle de son action.	
79	XVIIIe	5	RÉ.11 IH	R	<u>De direction, l'acte et l'essence</u>	Par-delà le relativisme sociologique, c'est bien un idéal humain universel que proposent les Lumières. Mais à partir de quoi le façonner ?	
80	XVIIIe	5	RÉ.11.1 VE, PÉD		La personne et ses actes	L'enfant est-il si malléable qu'on puisse en faire en peu de temps un être affranchi de toutes ces aliénations qui l'étouffent depuis sa naissance ?	
80	XVIIIe	1,2-5	RÉ.12 IÉ		Dissociation de notion (le patrimoine)	(...) le siècle des Lumières voit s'affirmer des tendances qui s'opposent à celles de la période classique et de la Renaissance.	
82-3	XVIIIe	5	RÉ.13 IÉ, PÉD		Le groupe et ses membres, l'acte et l'essence (empirisme)	L'idée qui envahit la pensée éducative du siècle des Lumières est que l'éducation peut beaucoup, sinon tout. (...) la conséquence pédagogique conduit à faire reposer les différences entre les hommes sur l'expérience.	
83	XVIIIe	5	RÉ.14 PÉD, LÉ		<u>L'acte et l'essence</u> , (extension)	(...) la définition de l'éducation devient extensive. Elle comprend (...) l'action des éducateurs , (...) des précepteurs, maîtres, nourrices, médecins, parents (...) [et] tout l'entourage politique naturel, social et culturel où baigne l'enfant.	
75	XVIIIe	5	RÉ.15 VE		L'acte et l'essence	(...) la connaissance médicale des enfants ouvre une perspective nouvelle (...).	
75	XVIIIe	1,2-5	RÉ.16 IR		Dissociation de notion et liaison de succession, (le patrimoine) différence d'ordre	(...) la raison, finalité humanisante de toute action éducative, si elle garde son caractère absolu et nécessaire, n'est plus pensée comme donnée d'emblée, pas plus à l'individu qu'à une civilisation particulière.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
76	XVIII ^e	5.2	IÉ.01	R	Dissociation de notion, différence d'ordre	Dans son <i>Essai d'éducation nationale ou Plan d'étude pour la jeunesse</i> (1763), La Chalottais (...) préconise de manière explicite la prise en main par l'autorité politique, de tout ce qui touche à l'enseignement.	
76	XVIII ^e	5.2	IÉ.01.1	R	Double hiérarchie, de coexistence, le nuisible	L'éducation ne doit pas être laissée à des groupes sociaux, des ordres religieux, c'est-à-dire à des <<éducateurs étrangers>> obéissant au nom d'intérêts particularistes pouvant desservir l'unité de la nation.	
79	XVIII ^e	5.2	IÉ.01.2	C	De direction, la personne et ses actes, la norme (la collectivité)	La Chalottais (...) : ce que l'éducation doit fournir, ce sont d'excellentes méthodes pour <<élever les jeunes en citoyens>> , c'est-à-dire en individus capables d'obéir à des intérêts qui les dépassent, ceux de la société.	
76	XVIII ^e	5.2	IÉ.01.3	R	Double hiérarchie de coexistence	Ici encore, l'argumentation principale vise des motifs politiques et non pédagogiques .	
76, 77	XVIII ^e	5.2	IÉ.02	R	Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré	Si c'est à la nation de définir les contenus de l'éducation en fonction de ses besoins, si l'État devient seul compétent pour définir la place de chacun dans le processus social, alors c'est à une véritable centralisation de l'éducation que l'on assiste.	
77	XVIII ^e	5.2	IÉ.02.1	R	Double hiérarchie, l'ordre du multiple entraînant	On pourrait en déduire que puisqu'il y a une multitude de nations, c'est à une multitude de modèles humains que l'on aura à faire.	
77	XVIII ^e	5.2	IÉ.02.2	R	l'ordre du particulier ▼	Chaque groupe social aurait sa vertu propre; chaque nation son <<esprit>>; chaque État son type de gouvernement cultivant une forme de relation spéciale entre gouvernants et gouvernés.	
77	XVIII ^e	5.2	IÉ.02.3	R	conséquences	Il y aurait alors autant de modèles humains que de particularités politiques. Partant, il y aurait autant de types d'éducation que de modèles spécifiques anthropologiques.	
77	XVIII ^e	5.1	IÉ.03	R	De direction	Montesquieu souligne la diversité de cette rationalité humaine, non sans en montrer les limites: << La loi générale, c'est la raison humaine, en tant qu'elle gouverne tous les peuples de la terre ;	
77	XVIII ^e	5.1	IÉ.03.1	R	de transitivité	et les lois politiques et civiles de chaque nation ne doivent être que des cas particuliers où s'applique cette raison humaine>>.	
77	XVIII ^e	5.2	IÉ.04	R	Pragmatique	Bien des parlementaires n'ont pas cette prudence, et partagent ce particularisme doctrinal qui arrange leurs intérêts.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
77	XVIIIe	5	IÉ.05	R CJC	De direction, la personne et ses actes par l'inclusion de la partie dans le tout	Une unité se dessine. La pensée politico-pédagogique s'oriente vers l'idée d'une éducation dépassant les singularités nationales. Plus ou moins bien adaptée aux nécessités économiques du temps, elle vise un projet humain général : celui d'un être social, responsable de soi, le citoyen.	
77	XVIIIe	5	IÉ.05.1	R CJC	L'acte et l'essence, de direction, la norme impliquant la complémentarité	La raison se sécularise. Avec elle, l'État s'impose dans ses exigences particulières, entraînant la sécularisation de l'enseignement. Mais par-delà cette diversité, apparaît une unité plus englobante. Au bout des divers projets politiques, c'est de liberté juridique et publique qu'il s'agit.	
77	XVIIIe	5.1	IÉ.06	C	<u>L'acte et l'essence, la norme, l'abus par la réduction</u>	À la charnière du XIXe s., Fichte (...) dans son troisième <i>Discours à la Nation Allemande</i> , refuse cette réduction nationaliste (...). Pour lui, la nouvelle éducation doit conduire à initier l'élève à des valeurs touchant le monde moral dans son entier.	
77	XVIIIe	5.1	IÉ.06.1	C CJC	L'acte et l'essence, de direction évoquant l'arg. de dépassement	Le but ultime de toute éducation qui va jusqu'au bout de ses exigences, est de saisir l'ordre de ce qui est éternellement.	
73	XVIIIe	5.1	IÉ.07	R	<u>L'acte et l'essence, de direction</u>	[Le XVIIIe] voit naître un ouvrage essentiel, peut-être même le plus important en philosophie de l'éducation: <i>l'Émile</i> de J.J. Rousseau (...), contient et explicite ce que toute théorie éducative devrait toujours faire l'effort de cerner:	
73	XVIIIe	5.1	IÉ.07.1	C	la personne et ses actes, le modèle - l'adulte (finalité)	une théorie de l'homme, être individuel et être social qui constitue la finalité de toute éducation,	
73	XVIIIe	5.1	IÉ.07.2	C	la personne et ses actes, l'enfance (principe premier)	une théorie de la nature enfantine sans laquelle l'acte éducatif perd son point de départ,	
73	XVIIIe	5.1	IÉ.07.3	C	moyen - fin	un examen des contenus à enseigner , qui sont la matière des apprentissages.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
78	XVIII ^e	5.1	IE.08	C	La personne et ses actes, de direction, finalité - l'universel par le particulier moyen - fin	Dans la pédagogie d'Herbart, l'idéal de citoyenneté universelle trouve son expression éducative la plus achevée : pour lui, le but de l'éducation, la finalité ultime qui doit guider l'action de ceux qui ont charge de former dans l'enfant l'homme qu'il sera plus tard, c'est cette idée de capacité à conduire la raison à un niveau où l'individuel et l'universel se rejoignent, autonomie parfaite d'un moi qui est à lui-même son propre chef et son propre serviteur, sa loi (universel) et son exemple (l'individu).	
78	XVIII ^e	5	IE.09	R	L'acte et l'essence, évoquant l'arg. de dépassement	L'idéal humain, et c'est là l'originalité profonde du siècle des Lumières, est conçue comme capable de dépasser les différences dues à la contingence.	
78 79	XVIII ^e	5.1	IE.10	C	La personne et ses actes, de direction moyen - fin	Annonçant témérairement le règne prochain d'une raison absolue qui doit guider le genre humain , [Condorcet] reprend (...) l'idée d'une urgence de <i>l'enseignement des sciences, car elles possèdent un caractère rationnel universel indiscutable</i> permettant à l'humanité de se libérer des opinions particulières.	
79	XVIII ^e	5.1	IE.10.1	C	L'acte et l'essence, de direction impliquant la transitivité	Condorcet décrit (...) un mouvement du savoir, un progrès des connaissances qui <<en éclairant la génération contemporaine, présage, prépare et devance déjà la raison supérieure à laquelle les progrès du genre humain appellent les générations futures >>.	
85	XVIII ^e	5	IE.11	C	Fait - conséquence	Cette dernière [l'éducation] est d'autant plus essentielle que les modifications apportées dès l'enfance sont définitives.	
85	XVIII ^e	5	IE.11.1	C	Fait - conséquence ▼	(...) <i>l'influence prépondérante accordée à l'idée de milieu et d'environnement</i> conduit l'éducation à un empirisme pédagogique envahissant. Que cette dépendance du milieu soit conçue comme relative ou absolue, dans tous les cas l'homme peut tout devenir.	
85	XVIII ^e	5.2	IE.11.2	R/F CJC	De direction, dissociation de notion, différence d'ordre	Cela signifie, par contre-coup, que les finalités éducatives ne sont plus, elles non plus, naturelles.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
85	XVIII ^e	5.2	IE.11.3	R/A	La personne et ses actes, de direction, différence d'ordre	À quel modèle humain l'éducation doit-elle conduire puisqu'elle peut quasiment tout ? C'est la réflexion politique dont on a vu l'importance qui va orienter l'idéal de raison.	
85	XVIII ^e	5.2	IE.11.4	R/A	moyen - fin	Comment former le citoyen ? L'idée de progrès des sciences et des techniques va guider l'éducateur.	
		5.2	IE.12	*F	Constat de l'auteur	Bien des auteurs qui ont traité du siècle des Lumières ont souligné à juste titre l'importance de l'orientation technique que prend l'éducation.	
85	XVIII ^e	5.2	IE.13	R	Dissociation de notion, apparence, réalité	Derrière le débat politique (...), c'est le progrès des sciences, des techniques et de l'industrie qui se profile. Le machinisme et la mécanisation sont en plein développement. La critique des collèges n'est donc pas toujours exempte d'arrière-pensée utilitaire.	
86	XVIII ^e	5.2	IE.14	R	La personne et ses actes, de direction évoquant l'arg. de transativité	Il s'agit (...) d'adapter l'enfant à un monde nouveau, et par voie de conséquence, d'adapter l'enseignement dans son entier à des contenus et à une morale nouvelle.	
86	XVIII ^e	5.2	IE.14.1	R	La personne et ses actes, de direction impliquant la division du tout en ses parties	Par-delà le citoyen en général, l'éducation vise le projet de former l'avocat, l'artisan, l'ingénieur, le commerçant, le comptable c'est-à-dire l'individu ajusté à telle ou telle occupation définie par sa classe et par les impératifs d'une société en pleine mutation technique et économique.	
86	XVIII ^e	5.2	IE.14.2	R	Dissociation de notion, apparence ↓	Il semblerait alors que le XVIII ^e se soit cantonné dans une réflexion sur l'instruction, plus que sur l'éducation en général, sur les contenus des sciences progressant de manière cumulative, des techniques qui s'additionnent et qu'il ne faut pas perdre. Déjà enseigner ne serait plus former un homme, cela deviendrait transmettre un savoir. La pédagogie se réduit à l'une de ses composantes: l'instruction. La formation du citoyen cacherait une récupération économique et l'idéal de raison universelle ne serait que le paravent d'un simple calcul d'intérêt bourgeois.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL DE L'ÉDUCATION**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
86	XVIII ^e	5.2	IE.14.3	R	Réalité	Si cette orientation de la réflexion éducative correspond bien à une des tentations de la pensée des Lumières, il serait injuste de réduire les analyses de ce siècle à cette vision étroite et utilitaire de l'éducation.	
86	XVIII ^e	5.1	IE.15	R/A	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, le négatif, le positif	D'abord parce que, déjà à cette époque des auteurs comme Rousseau et Kant s'insurgent contre cette réduction de l'homme à sa fonction immédiate sociale et dénoncent violemment l'aliénation à laquelle conduit une telle pédagogie d'exploitation . Surtout parce que la pensée éducative contient un autre modèle qui conserve à la fois l'idéal de rationalité universelle et de progrès et tente de les concilier en <<progrès de la raison>> .	
86	XVIII ^e	5.1	IE.16	C	L'acte et l'essence, de direction évoquant l'arg. de dépassement	Rousseau éduque en vue d'une société meilleure et Kant insiste sur l'idée que c'est non en fonction de son état actuel, mais en fonction d'un état futur, le meilleur possible de l'espèce humaine, que l'on doit éduquer .	
87	XVIII ^e	5.1	IE.17	C	La personne et ses actes, de direction, moyen - fin	<i>Savoir, apprendre, comprendre, c'est suivre la marche des connaissances, c'est-à-dire la marche de la raison c'est se mettre en route vers plus de clarté et de conscience.</i>	IH.07 IR.03
87	XVIII ^e	5.1	IE.18	R	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence	(...) comme idéal, cette raison, invite à une réflexion éducative qui dépasse le cadre de la société politique du temps. Le citoyen ne se réduit pas au bourgeois.	IH.08 IR.09
87	XVIII ^e	5.1	IE.19	F	La personne et ses actes, de direction évoquant l'arg. de dépassement	Une telle conception de l'éducation conduit, non à adapter l'enfant au temps présent, mais à un idéal de citoyenneté qui dépasse le cadre étroit de l'actualité et les limites diverses que présentent les sociétés dans leurs particularités.	
75	XVIII ^e	5.1	IE.20	R	L'acte et l'essence, de direction, la norme	(...) la raison, finalité humanisante de toute action éducative , si elle garde son caractère absolu et nécessaire, n'est plus pensée comme donnée d'emblée (...), la raison fin de l'éducation de l'homme, prend une dimension sociale et historique .	IR.01

XVIIIe - les LUMIÈRES
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
75	XVIIIe	5	IR.01	R	Dissociation de notion, <i>la division du tout en ses parties,</i> différence d'ordre	Enfin, la raison , finalité humanisante de toute action éducative, si elle garde son caractère absolu et nécessaire, n'est plus pensée comme donnée d'emblée la raison , fin de l'éducation de l'homme, prend une dimension sociale et historique .	IÉ.20
87	XVIIIe	5	IR.02	R	L'acte et l'essence, <i>de direction</i>	(...) on assiste (...) à la naissance d'une histoire universelle de la raison : les divers moments du savoir de l'humanité conduisent (...) vers un progrès indéfini .	IH.07
87	XVIIIe	5	IR.03	C/A	L'acte et l'essence, <i>le modèle</i>	Savoir, apprendre, comprendre, c'est suivre la marche des connaissances , c'est-à-dire la marche de la raison c'est se mettre en route vers plus de clarté et de conscience.	IH.07 IÉ.17
84	XVIIIe	5	IR.04	C	<i>L'acte et l'essence, la norme</i> évoquant <i>la personnification</i> et impliquant <i>la transitivité</i>	(...) la raison a une histoire dont l'histoire de la science est l'image avec ses étapes stables et cohérentes (...).	VE.16
88	XVIIIe	5	IR.05	C	Double hiérarchie de coexistence impliquant <i>la complémentarité</i>	Mais cette raison n'est pas donnée d'emblée, elle suppose toute une évolution sociale et politique cumulative, une histoire des sciences et des techniques qui touche l'ensemble des hommes .	
88	XVIIIe	5	IR.06	C	L'acte et l'essence, <i>de direction, liaison de succession</i>	Quant à son achèvement , si tant est qu'un achèvement soit pensable sans contradiction : la raison transparente à elle-même, il serait au bout de l'histoire non comme certitude, mais comme simple projet ou idéal programmatique .	
88	XVIIIe	5	IR.07	R	L'acte et l'essence, <i>la norme</i>	Il faut ici entendre progrès au sens fort. À la fois au sens quantitatif et extensif : accumulation de toutes les connaissances passées et extension de ces connaissances à tous les hommes, dans tous les types d'activité .	
88	XVIIIe	5	IR.07.1	R	L'acte et l'essence, <i>la norme</i>	Mais aussi au sens qualitatif: il existe un mouvement de la raison vers plus de clarté, le savoir ne se contente pas d'augmenter, il s'approfondit en se synthétisant .	

XVIII - les LUMIÈRES
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
88	XVIIIe	5	IR.08	R	L'acte et l'essence, de direction, le modèle	Cela signifie que toutes les activités de la connaissance , dans leurs variétés anthropologiques, individuelles, historiques, convergent vers une révélation progressive d'une raison à la fois unitaire et immuable.	
87	XVIIIe	5	IR.09	A	L'acte et l'essence, de direction impliquant l'arg de <i>transitivité</i>	(...) comme idéal, cette raison, invite à une réflexion éducative qui dépasse le cadre de la société politique du temps. Le citoyen ne se réduit pas au bourgeois. Au-delà, il est l'homme qui se cultive et de ce fait, travaille au progrès de la Raison.	IH.08 IÉ.18
87	XVIIIe	5	IR.10	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence impliquant <i>la complémentarité</i>	Il correspond à un idéal universel d'autonomie de la raison , lequel ne peut s'approcher que progressivement, par des sortes d'étapes, et à la condition que toute l'humanité soit éclairée par ses lumières.	IH.04
87	XVIIIe	5	IR.11	C	De direction, l'arg. de <i>la règle de justice</i> appliqué <i>au groupe et ses membres</i>	C'est à ce prix que la mutation politique est possible et qu'il est possible de conduire l'humanité à une existence vraiment humaine, c'est-à-dire libre et raisonnable, capable d'obéir à des lois qu'elle se donne à elle-même.	IH.05
87	XVIIIe	1,2-5	IR.12	R	<i>Dissociation de notion</i> , différence de <u>degré</u> et d'ordre	La liberté n'est déjà plus tributaire d'une solution singulière, sagesse stoïcienne ou épicurienne, salut personnel religieux ou libertin, mais d'un progrès de tous les hommes vers une société où les savoirs, les sciences, les techniques deviennent les maîtres de la pensée et de l'ordre politique.	IH.06
88	XVIIIe	5	IR.13	R	L'acte et l'essence, de direction, finalité, moyen - fin	Et leur donner la liberté suppose que l'on refasse avec eux, durant l'éducation, la marche libératrice de la raison [cela suppose] que chaque individu, pris individuellement, reprenne à son compte la démarche progressive qui est celle du savoir.	
75	XVIIIe	5	IR.14	C CJC	L'acte et l'essence, la norme	C'est dans et par l'histoire des civilisations, des sociétés, des hommes, que se dessine l'image de la Raison.	

XVIIIe - les LUMIÈRES
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
88	XVIIIe	5	IR.15	R	Dissociation de notion, <i>apparence</i> réalité	Il est remarquable que <i>l'idéal de raison qui semblait se dissoudre dans la diversité des systèmes sociaux</i> , à travers <i>l'analyse de ceux qui conçoivent les plans d'éducation</i> finit, au sein des réflexions philosophiques portant sur l'éducation, par aboutir à un idéal exactement inverse : celui d'une universalité absolue de la raison propre à tous les hommes, s'imposant finalement partout avec la même force, présente dans toutes les activités humaines et dans tous les règnes de la nature avec les mêmes lois que met à jour la science.	
				A CJC	l'acte et l'essence, la norme impliquant la réciprocité entre les ordres cités.		

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL D'ORDRE MORAL**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
75	XVIII ^e	5.1	IM.01	R C	De direction, double hiérarchie de coexistence la norme, le positif, le négatif le récusable	Si Rousseau a tort et se voit condamné, c'est parce que <i>l'Émile risque d'atteindre les fondements du gouvernement, que ses maximes sont dangereuses pour l'État</i> . Son livre vise à <<détruire le principe d' <u>obéissance</u> et affaiblir le respect et l'amour des peuples pour leur roi>>. (...) c'est la question de <i>la liberté politique</i> qui est <i>traité par Rousseau</i> dans ce <<roman>> sur l'Éducation qu'est <i>l'Émile</i> .	
75	XVIII ^e	5.1	IM.01.1	C/F CJC	De direction, interaction de l'acte et de la personne	Le bonheur, destination originale de l'homme ici-bas, est dans cet équilibre qu'il peut s'imposer entre ses propres désirs et les moyens qu'il a de les satisfaire.	IH.11
75	XVIII ^e	5.1	IM.01.2	R CJC	La personne et ses actes, dissociation de notion, différence d'ordre	(...) les conséquences d'une telle théorie de l'éducation sont politiques et sociales avant d'être religieuses. Il ne s'agit plus d'apprendre seulement à obéir, mais d'apprendre à être à soi-même son propre maître et son propre serviteur.	
77-8	XVIII ^e	5.1	IM.02	C	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence, le négatif, le positif, moyen - fin, évoquant l'arg. de dépassement	S'il s'agit parfois pour Fichte d'anéantir la liberté de vouloir individuelle au profit d' <i>une obéissance aux obligations de la volonté</i> ce n'est pas non plus pour endoctriner plus facilement l'élève, mais pour substituer à l'amour de soi, égoïste et incapable de produire rien de bon, l'amour vrai qui commence par se perdre dans la Nation pour finir, bien au-delà de cette dernière, dans l'amour désintéressé du Bien.	
78	XVIII ^e	5.1	IM.02.1	C	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence le positif, le manque par l'abus	Et si Fichte donne sa caution à Pestalozzi qui prétend déjà <<mécaniser>> l'éducation (...) ce n'est pas dans l'espoir bien naïf d'embrigader les hommes, mais dans celui de protéger dans l'enfance cette tendance morale généreuse qui existe en germe, disposition spontanée au Bien, naturellement contraire aux motifs égoïstes et qui nous pousse à tenir compte d'autrui dans nos conduites.	VE.19
78	XVIII ^e	5.1	IM.02.2	A	L'acte et l'essence, de direction	Cette sociabilité radicale demande à être arrachée aux tentations égoïstes. L'Éducation a pour fonction de la développer jusqu'à l'universel.	

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
IDÉAL D'ORDRE MORAL**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
78	XVIII ^e	5.1	IM.02.3	C	De direction évoquant l'arg. de dépassement	Plus que la Nation au sens étroit de territoire, c'est la collectivité, toute collectivité, quelle qu'elle soit que Fichte défend. Ce (...) qu'il a en vue, c'est le progrès de l'humanité en général .	
78	XVIII ^e	5.1	IM.02.4	A	De direction, la personne et ses actes	Il [Fichte] n'oublie jamais que le but final de toute éducation reste la réalisation d'une communauté d'êtres libres, seul moyen d'accès à la moralité vraie.	
78	XVIII ^e	5.1	IM.02.5	C	Dissociation de notion, apparence - réalité	Sa pensée ultime est celle d'un progrès indéfini de la raison qui conduit les consciences à se réunir d'unités en unités plus larges, vers une unité pure dont les Nations particulières ne sont que les images imparfaites.	
79	XVIII ^e	5.2	IM.03	A	Double hiérarchie de coexistence évoquant l'inclusion de la partie dans le tout (la collectivité)	La Chalottais (...) : ce que l'éducation doit fournir, ce sont d'excellentes méthodes pour <<élever les jeunes en citoyens>>, c'est-à-dire en individus capables d'obéir à des intérêts qui les dépassent, ceux de la société.	IÉ.01.2
78	XVIII ^e	5.2	IM.04	C	La personne et ses actes, de direction, moyen - fin	Le détour politique si souvent mal interprété repose sur le fait que les consciences individuelles pour atteindre à l'absolu, et lui permettre ainsi de devenir possible, doivent d'abord passer par le domaine social et politique.	
78	XVIII ^e	5.2	IM.04.1	A	de réciprocité	Ce dernier lui-même [le domaine social et politique] est soumis à une règle: fournir une éducation formant à la citoyenneté libre en général.	
85	XVIII ^e	5	IM.05	R	Le modèle évoquant l'arg. d'autorité	Quelles sont les vertus civiques ? Le modèle éducatif des Lumières reste le plus souvent le modèle spartiate . Cette référence antique permet d'insister sur le rôle hégémonique et absolu de l'État.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
MODÈLE DE CONTENU**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
79	XVIIIe	2-5	MC.01	R	Rupture de liaison ▼	Qu'il s'agisse de la science, de l'anthropologie, de la morale, toutes les disciplines se coupent progressivement de leur dimension théologique.	
79	XVIIIe	5	MC.01.1	R	de réciprocité	Quant aux contenus de l'éducation, ils visent le même but.	
79	XVIIIe	5	MC.02	R	L'acte et l'essence, <i>le modèle,</i> l'arg. la règle de justice appliqué à la personne et ses actes impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	Pour ce qui est du savoir (...), l' <i>Encyclopédie</i> , (...) traduit l'intention de divulguer les connaissances, de les rendre accessibles à tous, de mettre à la disposition de tous les hommes un univers de culture le plus large possible. (...) le but de l'œuvre est expressément défini en fonction de ce projet d'éclairer l'entendement de tous: il s'agit de <<rassembler les connaissances éparses sur la surface de la terre, d'en exposer le système général aux hommes avec qui nous vivons, et de les transmettre à ceux qui viendront après nous, afin que les travaux des siècles passés n'aient pas été des travaux inutiles pour les siècles qui succéderont; que nos neveux, devenant plus instruits, deviennent en même temps plus vertueux et heureux, et que nous ne mourrions pas sans avoir bien mérité du genre humain>>.	
89	XVIIIe	5	MC.03		L'acte et l'essence, de direction	Éduquer, c'est placer cette <<perfectibilité>> , cette capacité à devenir raisonnable, qu'est l'enfant, en présence de cet univers de culture que constitue l'ensemble des connaissances humaines dans un ordre logique (...) mais aussi chronologique.	
89	XVIIIe	5	MC.04	R/A	L'acte et l'essence, <i>le modèle,</i> double hiérarchie de coexistence, <i>le discoursif-spéculatif,</i> le préférable, la norme	La capacité de raisonner et de se conduire raisonnablement qui est en nous à titre de possible, sera éveillée, conduite, éclairée par le contact avec cet ordre organisé dont l'ordre des sciences est le reflet La rhétorique laisse place aux sciences, la morale à l'anthropologie, la politique à l'idéologie.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
MODÈLE DE CONTENU**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
89 75	XVIIIe	5	MC.05	R	Double hiérarchie de coexistence, le modèle, de direction	Mais ce ne sont plus seulement les sciences qui reflètent l'ordre rationnel de l'univers, c'est aussi l'histoire des sociétés humaines, des idées générales. Ce sont elles qui orientent les modèles pédagogiques vers l'idéal du citoyen, c'est-à-dire de l'homme politiquement responsable des lois qu'il se choisit et auxquelles il obéit.	
86	XVIIIe	5	MC.06	R	Dissociation de notion, le modèle, le valorisé, le non-essentiel	Si La Chalottais propose dans son plan d'étude de remplacer la morale par des éléments de droit public et privé, de substituer les mathématiques à la rhétorique , c'est explicitement pour répondre à une mutation industrielle qui bouleverse déjà l'ordre social et politique.	
76	XVIIIe	5	MC.07	R	Le modèle, (les disciplines)	(...) lorsque les établissements jésuites seront condamnés à la fermeture, [malgré une] qualité d'enseignement (...) remarquable et reconnue. (...) même si elle n'est pas toujours bien adaptée au monde technique nouveau, qui exige l'enseignement approfondi de nouvelles disciplines (physique, chimie, botanique, minéralogie, mathématiques , etc.)	LÉ.01

**XVIII^e SIÈCLE - les LUMIÈRES
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
88	XVIII ^e	5	OA.01	R	L'acte et l'essence, la division du tout en ses parties	On pourrait dire (...) que la raison étend son domaine des phénomènes de la nature à ceux de la culture.	
88	XVIII ^e	5	OA.02	R	L'acte et l'essence, la norme	Apparaissant aussi bien à l'observation, à l'expérimentation, à la réflexion, comme ordre ultime de l'univers , elle [la raison] devient la forme interne de liaison de tous les phénomènes entre eux .	
88	XVIII ^e	5	OA.03	R	L'acte et l'essence, la norme	Par-delà la diversité, la raison est explication idéale de l'enchaînement ordonné des phénomènes qu'il est possible de connaître.	
89	XVIII ^e	5	OA.04	R	Double hiérarchie de coexistence, la complémentarité	Par-delà l'orientation étroitement politique de la réflexion pédagogique, il subsiste donc un idéal rationnel de connaissance qui conduit à la fois au savoir et à la liberté.	
89	XVIII ^e	1,2- 5	OA.05	R	Dissociation de notion, le modèle différence d'ordre et de degré (le patrimoine)	<i>Il ne s'agit plus de contempler un Cosmos, de s'y intégrer, de se rendre conforme à une raison divine qui nous pense, de faire son salut individuel par la foi ou le savoir,</i> il s'agit de se mettre en route vers un savoir plus adéquat, vers un modèle cohérent permettant la liberté de tous.	
89	XVIII ^e	5	OA.06	R	L'acte et l'essence, personnification évoquant l'Être parfait comme modèle	La raison devient idée régulatrice d'un mouvement idéal qui entraîne les choses et les hommes, la nature et la culture dans un même flot libérateur.	
89	XVIII ^e	5	OA.07	A	Moyen - fin	Étudier, apprendre , ce n'est donc pas posséder la vérité, mais se mettre en chemin pour l'acquérir.	
89		5	OA.08	A	L'acte et l'essence, de direction impliquant la règle de justice	L'éducation consiste déjà à préparer les hommes , on pourrait dire tous les hommes , et pas seulement quelques privilégiés, à aller vers une raison idéale qui se pose à l'horizon des connaissances et des conduites.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
ORDRE D'ACCÈS À LA VÉRITÉ**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
89	XVIIIe	5	OA.09	R	L'acte et l'essence, la norme	La marche de la raison devient dévoilement , et l'homme en la reconnaissant dans les connaissances humaines, se fait lui-même de plus en plus raisonnable.	
89	XVIIIe	5	OA.10	C	Double hiérarchie de coexistence, réciprocité	Si l'ordre de la pensée et celui des événements naturels traduisent une même cohérence, l'ordre de la pensée et celui des choses se recouvrent dans une sorte d'harmonie que traduit l'idée d'univers.	
89	XVIIIe	5	OA.11	C	L'acte et l'essence, la norme	C'est à la conjonction du savoir, de la politique et de l'histoire que la Raison apparaît comme l'instrument libérateur par excellence de l'humanité.	
90	XVIIIe	5.1	OA.12	C	L'acte et l'essence, <u>le manque</u>	<u>Aliénation politique et ignorance</u> sont pensées comme relevant d'une même insuffisance : <u>le manque de lumière, l'obscurité de la Raison.</u> L'éducation a pour mission d'en lever les obstacles.	
90	XVIIIe	5.1	OA.13	*R	Constat de l'auteur	Cet idéal (...) kantien, le XIXe s'empressera de le transformer en triomphe absolu et imminent de la Raison.	
90	XVIIIe	5	OA.14	*R	Constat de l'auteur	La confiance dans le progrès de la connaissance humaine va bien vite devenir la certitude d'un âge d'or, très proche, du savoir absolu et d'un bonheur complet ici-bas.	
90	XIXe	5	OA.15	*R	Constat de l'auteur	La pensée éducative devra s'accomoder de cette radicalisation, non sans tiraillements.	

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
PÉDAGOGIE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
83	XVIIIe	5	PÉD.01	A	La personne et ses actes, de direction	Le bon éducateur est celui qui propose à son élève le plus d'expériences possibles et les plus diverses.	
83	XVIIIe	5	PÉD.02	A	Dissociation de notion , différence d'ordre de l'unique: l'intériorité au multiple: l'empirisme	(...) puisque c'est l'éducation qui nous façonne et non <i>une essence prédestinée qui s'épanouit</i> , alors l'art du pédagogue consistera à varier, enrichir, multiplier les impressions apportées par l'extérieur .	
83-4	XVIIIe	5	PÉD.03	A	Fait - conséquence impliquant l'arg. de transitivité	L'empirisme domine et <i>puisque tout, en fin de compte, commence par l'expérience sensible</i> , il faudra débiter toute éducation par l'éveil des sens. Étant sous-entendu que l'esprit suivra naturellement .	
84	XVIIIe	5	PÉD.04	A	L'acte et l'essence , le modèle	L'art pédagogique consiste à placer l'enfant ou le jeune homme dans un concours de circonstances propre à développer au mieux ses possibilités.	
84	XVIIIe	5	PÉD.05	C	Double hiérarchie de coexistence, l'objectif, le subjectif	(...) quand bien même il faudrait tenir compte de dispositions innées que présentent les enfants, il reste toujours possible à l'éducateur d'orienter ces dispositions vers la finalité qu'il désire .	
84	XVIIIe	5	PÉD.06	R	La personne et ses actes, de direction évoquant l'arg. pragmatique	De là l'importance croissante que va prendre l'enfance tant au plan des institutions qu'au plan des théories pédagogiques. L'enfance a une histoire qu'il faut observer, écrire et suivre si on veut que l'éducation soit efficace .	
84	XVIIIe	5.1	PÉD.07	F	La personne et ses actes	L'idée centrale à ce propos est celle des <<stades>> [Rousseau].	VE.14

**XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
PÉDAGOGIE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
80	XVIIIe	1-5	PÉD.08	C	Dissociation de notion, évoquant la rupture de liaison (le patrimoine)	Faute de découverte de l'originalité de l'enfance, les Anciens seraient passés à côté des enfants. C'est au XVIIIe siècle que s'épanouit cette tentation qui est aujourd'hui si omni-présente dans le pédagogisme, de rejeter les éducateurs d'autrefois. Dès cette époque se trouve émise l'opinion suivant laquelle tout ce qui précède est mauvais.	VE.12
80	XVIIIe	5	PÉD.08.1	R/A	Dissociation de notion, différence d'ordre	À la limite déjà, à la place de l'adulte perverti, c'est l'enfant qui devient modèle pédagogique.	VE.12
78	XVIIIe	5.2	PÉD.09	R	L'acte et l'essence, de direction impliquant l'arg. pragmatique	(...) Pestalozzi (...) prétend déjà <<mécaniser>> l'éducation c'est-à-dire construire une méthode sûre, fixe, donnant infailliblement les résultats déterminés par avance (...).	

XVIIIe SIÈCLE - les LUMIÈRES
LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	Ibidem
76	XVIIIe	5	LÉ.01	R	Rupture de liaison, (le patrimoine)	(...) lorsque les établissements jésuites seront condamnés à la fermeture , [malgré une] (...) qualité d'enseignement (...) remarquable et reconnue. [Et] même si elle n'est pas toujours bien adaptée au monde qui exige l'enseignement approfondi de nouvelles disciplines (physique, chimie, botanique, minéralogie, mathématiques, etc.)	MC.07
76							
76	XVIIIe	5.2	LÉ.01.2	R	L'acte et l'essence de direction, le modèle par l'arg. de la division du tout en ses parties	et qui verront la création d'établissements supérieurs spécialisés comme l'École des officiers d'Artillerie (1720), du Génie (1749) de Cavalerie (1764), qui se fondent dans l'École militaire en 1777, des Ponts et Chaussées (1747), des Mines (1783) , elle reste une préparation générale solide et recherchée.	
76	XVIIIe	5					
76	XVIIIe	5.2	LÉ.02	R/A	Double hiérarchie de coexistence, le récusable, la norme (centralisation) évoquant l'arg. d'autorité	En réalité, la fermeture est due à la menace que les Jésuites font peser sur l'unité politique de l'État (...) ils admettent l'assassinat politique et refusent de rendre des comptes au pouvoir civil, ils menacent l'ordre public.	

LE XIX^e siècle : *le Progrès*

*« J'avais coutume aussi, écrit Quintilien, de détacher les points dont mon adversaire et moi étions d'accord ...
et non seulement de tirer des aveux de mon adversaire toutes les conséquences possibles,
mais de les multiplier au moyen de la division. »*

Quintilien
(vol.III, liv. VII, chap. 1, § 29)

VISION DU MONDE

Il s'agit désormais, d'une marche nécessaire inéluctable de l'Histoire qui doit réaliser son programme.

VISION DE L'HUMAIN

L'avenir de l'humanité, comme celui de l'individu, est inscrit dans l'ordre de l'histoire.
En tant qu'individu agissant, l'homme ne fait qu'accomplir l'ordre même de la Nature,
il ne l'infléchit pas, ni encore moins n'en détermine le devenir.

IDÉAL HUMAIN

Cet <<état positif>>, fin de l'histoire et apothéose de la raison, est présenté comme but, visée,
intention à la fois programmatique et nécessaire.

FINALITÉS HUMAINES

Par-delà les intérêts des individus, c'est la vision d'ensemble qui domine
versus les valeurs individuelles et universelles d'un humanisme néo-classique.

VISION DE L'ENFANCE

La croissance n'est pas un développement continu, mais une succession de crises surmontées.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

Une société ne vaut que ce que valent les individus qui la composent,
à l'éducation de faire que chacun puisse se développer comme personne.
Éducation esthétique ou littéraire ne sont pas méprisables, seulement elles doivent s'effacer devant les exigences de la science.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

La raison personnelle, instance supérieure du tribunal intérieur vs une manière de concevoir le progrès qui entraîne un refus de la théorie,
un refuge dans l'immédiateté utile: une adaptation paradoxale de l'enfance à l'état présent indéfini.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

La Raison dans l'Histoire se confond avec l'histoire de la raison.
Le tribunal ultime du vrai et du faux, c'est la raison libre et critique vs la raison, à la fois la logique et le but de l'histoire de l'humanité.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

La raison comme lumière naturelle demande à être révélée en chacun,
car chacun la possède en lui-même et doit la prendre pour guider ses conduites.

PÉDAGOGIE

Les progrès scientifiques et techniques rendent précaires les savoirs constitués, il ne faut donc plus enseigner, ni former, mais adapter.
Dans la pédagogie romantique, le pédagogue devient un simple gestionnaire des passions (...).
Ce mouvement vers le pédocentrisme ne semble pas si gratuit qu'il y paraît (...).
Loin de témoigner d'une confiance réelle dans l'enfance, il sert surtout à masquer l'absence de projet humain.

LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Neutralité: l'éducation libérale doit rendre tous les enfants aptes à se conduire eux-mêmes à la liberté par l'usage leur propre raison.
Gratuité: C'est un devoir que de former à l'humanité les enfants en général: tous les enfants, même les plus démunis.
Obligation: L'homme peut rester enfermé dans l'ignorance et l'animalité si on ne l'oblige pas à en sortir.

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
VISION DU MONDE**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés
107	XIXe	6	VM.01	*R	Constat de l'auteur	L'originalité du XIXe siècle réside (...) dans le fait de concevoir le progrès sur le modèle singulier d'une sorte d'évolution nécessaire.
107	XIXe	6	VM.02 IM	C	Dissociation de notion, la personne et ses actes	Le mouvement de l'histoire, qu'il s'agisse de l'histoire des événements matériels ou des idées, n'est plus conçue comme un programme simplement possible, comme une exigence morale, (...) dont la première condition pour qu'il se réalise est que les hommes le veuillent et mettent tout en œuvre pour lui faire voir le jour.
94	XIXe	6	VM.03 VH	C	De réciprocité, la personne et ses actes	<i>L'avenir de l'humanité, comme celui de l'individu, est inscrit dans l'ordre de l'histoire : en tant qu'individu agissant, il ne fait qu'accomplir l'ordre même de la Nature, il ne l'infléchit pas, ni encore moins n'en détermine le devenir.</i>
107	XIXe	6	VM.04 IR	R	L'acte et l'essence, définition normative et descriptive évoquant <i>l'être parfait</i> <i>comme modèle</i> Inclusion de <u>la partie</u> dans le <u>Tout</u>	Il s'agit désormais d'une marche nécessaire, inéluctable de l'Histoire qui doit réaliser son programme indépendamment, voire contre les volontés historiques, qui apparaissent comme aussi coercitives que les lois naturelles. <i>Le progrès n'est que le développement nécessaire d'un ordre absolu. La raison colle à cette nécessité dans un dogmatisme sans faille. Elle n'est plus raison individuelle critique, mais Raison de l'Histoire. La Raison dans <u>l'Histoire</u> se confond avec <u>l'histoire de la raison.</u></i>
107 108 108-9	XIXe	6	VM.05 VH IR	R/A C	Dissociation de notion, différence d'ordre et de degré, définition normative et descriptive	À partir du moment où l'idée de progrès inéluctable s'empare de la représentation de la raison, l'univers intellectuel bascule. La cassure est aussi profonde que celle qui opposait à la fin du Moyen Âge le monde clos à l'univers infini. <i>Chaque étape de l'histoire laisse la place à une autre, mais cette évolution n'est pas le fruit du hasard ou d'un choix humain : chaque étape libère et prépare l'étape future qui apparaît comme une nécessité. Cette dernière [la raison] ne se contente plus de se dévoiler dans l'histoire. Elle évolue en se créant et se révélant à elle-même dans l'histoire.</i>

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
VISION DU MONDE**

Cf	Ép.	Tend	Secteur		Argument	Énoncés
108	XIXe	6	VM.06	C	Définition normative	Chaque stade porte la marque de la raison, même s'il devient caduc, parce que l'histoire n'est que l'auto-explication de la raison.
108	XIXe	6	VM.06.1 IR	C	Définition normative	(...) chaque moment de la science apparaît comme un stade destiné à être dépassé, contredit.
108	XIXe	6 5	VM.06.2 IR	R	De direction, (le patrimoine) conséquence	Ce dont le XVIIIe faisait un idéal ou une simple idée régulatrice devient un dogme.
109	XIXe	6	VM.07	*R	Questions oratoires	Mais cela ne va pas sans difficulté. Car si l'évolution doit être considérée comme progrès, et non <<involution>> ou régression, c'est que l'on peut implicitement, dès aujourd'hui, anticiper l'état final de la raison et porter sur lui un jugement de valeur. Comment cela est-il possible si, et c'est là tout le sens de l'idée d'histoire de la raison, cette dernière n'a pas dit son dernier mot. Comment la raison peut-elle être à la fois historique de part en part et se savoir elle-même historique ? Peut-on être en avance sur son temps au point de deviner la fin de l'histoire et être en même temps dans l'histoire ?
109	XIXe	6	VM.08 RÉ	A	De direction, le modèle	Ce problème qui touche les historiens et la philosophie de l'histoire ne manque pas d'atteindre la pédagogie : les éducateurs du XIXe s'efforcent de deviner cette fin de l'histoire afin de la proposer comme objectif conscient à l'action éducative.
109	XIXe	6	VM.09 IR	R	L'acte et l'essence, de direction	Ce paradoxe devient tel que l'on assiste à un complet mysticisme de la raison.
109	XIXe	6	VM.10 PÉD	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence	En pédagogie, il existe une véritable sacralisation rendant insensible à une contradiction pourtant flagrante : bien que devant réaliser son achèvement dans un futur indéfini, la vérité absolue serait pensable au présent.
				A	De direction, le modèle évoquant l'arg. de la division du tout en ses parties	Et chacun d'en proposer une vision définie, achevée. Comme si après avoir affirmé que la raison était historique, il était possible de sortir de l'histoire pour en anticiper la fin ?

XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL - TENDANCES OPPOSÉES

Tendance libérale (6.1) vs tendance dogmatique (6.2)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
93	XIXe	6.2	VM.01	R	Dissociation de notion, différence d'ordre	Il est en effet de moins en moins question du progrès en tant qu'idéal ou qu'hypothèse, mais de certitude dans l'imminence du savoir absolu.	1
93	XIXe	6.2	VM.02	F	Définition normative évoquant l'être parfait comme modèle	Auguste Comte lui-même, malgré un point de départ relativiste, estime que <<l'état positif>> est un état parfait de l'humanité.	2
93	XIXe	6.2	VM.02	C	L'acte et l'essence, la norme, l'être parfait comme modèle	Certes, cette dernière [l'humanité] reste pensée comme <<être suprême>>, sorte d'idéal interhumain ; certes, l'instinct social s'élargit, puisqu'il englobe toute l'humanité.	3
94	XIXe	6.2	VM.03 VH.01	C	L'acte et l'essence, la norme	L'avenir de l'humanité, comme celui de l'individu, est inscrit dans l'ordre de l'histoire : en tant qu'individu agissant, il ne fait qu'accomplir l'ordre même de la Nature, il ne l'infléchit pas, ni encore moins n'en détermine le devenir.	4
93-4	XIXe	6.2	VH.02	R/C	La personne et ses actes, de direction	Le seul choix réel laissé aux individus est de résister ou de consentir à ce mouvement. Mais quoi qu'il en soit de leur choix privé, l'avènement de cet <<état positif>> est inévitable.	5
94	XIXe	6.2	VH.03	C	La personne et ses actes, définition normative	L'homme reste un être raisonnable certes, mais déterminé dans la raison elle-même par sa dimension historique nécessaire.	6
93	XIXe	6.2	VM.04 IH.01	A	De direction, définition descriptive	Mais ce qui important, c'est que cet <<état positif>> fin de l'histoire et apothéose de la raison, est présenté comme but, visée, intention à la fois programmatique et nécessaire.	7
93	XIXe	6.2	IH.02 VM.05	F	De direction évoquant l'arg. d'autorité (l'absolu)	Morale parce qu'obligatoire au niveau des consciences individuelles, nécessaire parce qu'historiquement inéluctable.	8

**XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL - TENDANCES OPPOSÉES**

Tendance libérale (6.1) vs tendance dogmatique (6.2) (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
93	XIX ^e	6.1 6.2	RÉ.01 IR.01	R	Double hiérarchie de coexistence	Le conflit entre enseignement laïque et enseignement religieux cache un conflit autrement dramatique pour l'histoire de la pensée, celui qui oppose la raison critique à la raison dogmatique.	9
100	XIX ^e	6.1 6.2 6.3 6.4	IR.02 4 grandes tendances	R	Double hiérarchie de coexistence	Entre une raison qui abdique toute recherche et toute tentative critique dans le mysticisme des passions, et une raison qui devrait s'incliner devant les exigences pseudo-rationnelles de la collectivité ou les impératifs hypothétiques de la technique.	10
93	XIX ^e	6.1	IR.03	R	Dissociation de notion	La raison n'est plus seulement calcul, théorique ou pratique, modèle hypothético-déductif, référence morale ou religieuse qu'exige une certaine espérance.	11
93	XIX ^e	6.2	IR.04	R	L'acte et l'essence, la norme	Elle [la raison] quitte son rôle de dénonciatrice des illusions pour prendre la forme de vérité absolue.	12
94	XIX ^e	6.2 5	IR.05	R/A	De direction, le dépassement	Reprenant l'idéal des Lumières, le XIX ^e le radicalise en faisant du progrès de la raison une nécessité qui dépasse l'usage même de la raison.	13
109	XIX ^e	6.2	IR.06	R	De direction double hiérarchie de coexistence Le modèle	Contrairement à l'attitude rationnelle qui est cheminement, parcours, détours et incertitude constante, la réitification de la raison dans l'histoire conduit à une sorte de dogmatisme qui interdit tout véritable progrès. De la déesse Raison des révolutionnaires de 1793, à l'idée de raison absolue <<incarnée>> dans l'histoire, il existe un cheminement dogmatique incompatible avec l'idéal critique qui continue de se maintenir dans la pratique scientifique.	14
93	XIX ^e	6.2	IM.01	R	Définition normative évoquant l'arg. d'autorité (absolu)	Que cette dernière [la raison] soit religieuse, laïque ou historique, dans sa présentation absolue, elle étouffe tout effort de remise en question et par là-même de liberté.	15
93	XIX ^e	6.2	IE.01 IR.07	C CJC	Double hiérarchie de coexistence, de direction, le modèle 1)	(...) la tentation laïque [qui est] de récupérer le dogmatisme religieux et de présenter pour fin à l'éducation la raison comme savoir absolu, indépassable, définitivement atteint,	16
93	XIX ^e	6.1	IE.02 IR.08	C CJC	le modèle 2)	et le souci de développer en chacun la raison critique permettant la libération des dogmes.	17

XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL - TENDANCES OPPOSÉES

Tendance libérale (6.1) vs tendance dogmatique (6.2) (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
109	XIX ^e	6	IÉ.03 PÉD.01	*R	Constat de l'auteur	Cette opposition de finalités transparait au sein même de la pédagogie et il devient possible de classer les pédagogues du XIX ^e en deux tendances fondamentales.	18
110	XIX ^e	6.2 6.1	IÉ.04 PÉD.02	R	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, de direction	<p>D'une part les tenants d'une interprétation dogmatique de la raison, comme Froebel ou Marx, qui rejoignent les empiristes comme Spencer ou W. James, réduisant l'éducation à une adaptation sociale.</p> <p>D'autre part, les tenants d'une exigence critique comme M. Stirner ou Nietzsche. Pour ces derniers, l'usage de la raison que l'on doit développer dans l'enfance ne doit pas conduire à la subversion d'une raison déifiée, mais au contraire à une attitude ouverte qui brise le cercle des dogmes, afin d'en rechercher à l'infini les fondements.</p> <p>Il ne faut pas que la raison devienne cet absolu qui ferme toute possibilité à la raison elle-même, mais au contraire une faculté critique discursive permettant l'accord des sujets entre eux, c'est-à-dire l'accès à la liberté.</p>	19
110	XIX ^e	6	IÉ.05	R	Double hiérarchie de coexistence (unité)	Développement de la personne et ouverture à la raison critique se rejoignent alors pour proposer une finalité éducative qui trouvera un effort de réalisation dans les institutions scolaires à la fin du siècle en France.	20

**XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal humain : l'universel par le particulier (6.3)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
96	XIX ^e	6.3	IÉ			(...) les défenseurs de ce qu'on pourrait appeler un humanisme néo-classique conservant aux valeurs individuelles et universelles une importance plus ou moins grande.	1
96	XIX ^e	6.3	IÉ-MC			Certains comme Hegel voient bien que cette conception n'a aucun sens sans apport d'un savoir minimal, quitte à remettre ensuite en question ce savoir ce qui correspond peut-être à la marche même de la pensée rationnelle.	2
96	XIX ^e	6.3	IM			D'autres comme Nietzsche, sentent que cette incertitude quant à l'avenir, loin d'entraîner un laxisme dans l'éducation morale, devrait conduire au contraire à un renforcement des exigences.	3
96	XIX ^e	6.3	IÉ.IM	C	Interaction de l'acte et de la personne	En effet, il faut beaucoup de force, de courage, de ténacité, c'est-à-dire de continuité dans l'effort pour se former sans cesse et sans cesse se remettre en question.	4
97	XIX ^e	6.3	IÉ.IM			Spencer lui-même, (...) demande que l'on dépasse l'immédiatement utile et s'interroge sur les finalités ultimes de l'enseignement, c'est-à-dire sur les buts qui, à long terme, en fondent les pratiques.	5
97	XIX ^e	6.3	IÉ			Comment savoir (...) ce qui est réellement utile ?	6
	XIX ^e	6.3	MC			Avant de réfléchir sur les méthodes, procédés pédagogiques, il serait bon de déterminer ce qui mérite d'être transmis aux générations futures.	7
100	XIX ^e	6.3	IH			Le second sens du mot <<humanisme>> date d'ailleurs de cette époque.	8
100	XIX ^e	6.3	IH			Il se définit essentiellement contre une réduction de la raison humaine, raison pratique ou théorique à son seul usage utilitaire.	9
100	XIX ^e	6.3	VH			Il se rattache à l'idée que l'humain, en tant qu'individu raisonnable, n'est pas simplement un être socialement situé, mais avant tout une personne que l'éducation doit libérer (...) des contraintes naturelles [et] des influences sociales aliénantes.	10

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal humain : l'universel par le particulier (6.3) vs être social absolu (6.4)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
100	XIXe	6.3 vs 6.4	RÉ			Ce qui est frappant pour celui qui s'attache au mouvement des idées éducatives à cette époque, c'est la querelle des institutions scolaires entre classiques et modernes, les partisans de l'enseignement utilitaire et les tenants du maintien du classicisme.	1
94	XIXe	6.3 vs 6.4	IH	R	Double hiérarchie de coexistence	Le second débat d'idée se place alors au niveau de l'opposition individu-société.	2
94	XIXe	6.3 vs 6.4	IH.IÉ			C'est au conflit naissant entre l'individu et la société que l'on assiste. Entre l'épanouissement des possibilités individuelles et les intérêts de la collectivité, apparaissent des tensions que l'idéal du <<citoyen>> ne permet plus d'apaiser.	3
94	XIXe	6.3, 6.4	RÉ			(...) débat toujours présent et vivace, celui de la définition d'une culture pour tous et pour chacun,	4
94	XIXe	6.3, 6.4	RÉ			celui du divorce entre les exigences du pouvoir politico-industriel et les aspirations individuelles,	5
94	XIXe	6.3, 6.4	RÉ			celui d'un conflit entre valeurs contemplatives de la connaissance pure et valeurs d'utilité et de rentabilité qui restent les exigences de la collectivité sociale.	6
94	XIXe	6.3, 6.4	VH			L'idée fondamentale du XIXe siècle semble partir de ce constat [Kant] : les individus paraissent vivre dans un état <<d'insociable sociabilité>>, de lutte politique et sans but apparent.	7
100	XIXe	6.3 vs 6.4	RÉ			C'est (...) au XIXe siècle que l'humanisme se voit contraint de trouver sa voie entre le mysticisme religieux progressivement remis en question depuis la Renaissance	8
100	XIXe	6.3 vs 6.4	RÉ	A	L'acte et l'essence, de direction	et la nouvelle critique pré-marxiste et marxiste qui consiste à réduire toute dimension humaine à sa dimension économique et sociale la pensée éducative du XIXe a bien du mal à chercher sa voie.	9
94	XIXe	6.4	IH	R CJC	La personne et ses actes, de direction, évoquant l'inclusion de la partie dans le tout	Du point de vue, non plus de l'individu, mais de l'espèce humaine, en général, l'harmonie est au bout. Par delà les intérêts des individus, c'est la vision d'ensemble qui domine.	10

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal humain : être social absolu (6.4) (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
94	XIXe	6.4	VH	R	La personne et ses actes, définition normative	Le destin de chacun est dépassé par un destin général qui finalement le justifie jusque dans la douleur et le sacrifice qu'il exige.	11
94 95 95	XIXe	6.4	IÉ		<i>L'acte et l'essence, définition normative</i>	La fin du siècle verra donc avec Durkeim une définition purement sociale de l'éducation : <<L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale . Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques et moraux que réclament de lui, et la société dans son ensemble, et le milieu spécial duquel il est particulièrement destiné>>. Crises individuelles ou politiques, luttes, conflits, l'insociabilité naturelle a pour aboutissement une sociabilité plus élargie. La finalité sociale est mise en avant comme finalité absolue.	12
95	XIXe	6.4	IÉ		Dissociation de notion	(...) Durkeim critique les modèles pédagogiques antérieurs, parce qu'ils s'appuient sur l'imprécision d'un idéal humaniste individualiste.	13
95	XIXe	6.4	IÉ-OS		Double hiérarchie de coexistence	Ce qui frappe (...) dans les querelles pédagogiques du XIXe, par-delà les luttes politiques et religieuses, c'est le conflit entre les protagonistes d'une éducation réduite à sa dimension d'utilité sociale, politique ou (...) professionnelle.	14
96	XIXe	6.4	IH	C	La personne et ses actes, de direction, le modèle	Pour les [protagonistes], il n'y a pas lieu de définir un modèle humain, ne serait-ce qu'à titre de projet (...). Le progrès serait si rapide qu'il suffit de l'anticiper et de s'y adapter. L'idée de modèle idéal, de finalité est trop rigide, trop définie.	15
96	XIXe	6.4	IH		Définition normative	Les individualités risqueraient de ne pas pouvoir se plier à des modifications techniques, scientifiques ou politiques toujours possibles.	16
96	XIXe	6.4	IÉ			Cournot (...): si le savoir change sans cesse, se modifie, s'enrichit, si les théories sont renversées avant que d'être achevées, alors on peut se demander s'il est bien utile d'enseigner quoi que ce soit aux enfants.	17

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal humain: être social absolu (6.4) (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
96	XIXe	6.4	IM			Puisque les sociétés se modifient avec l'évolution des moeurs et des relations socio-politiques, on peut se demander (...) s'il est sage de proposer le moindre modèle moral aux enfants.	18
97	XIXe	6.4	PÉD			[Spencer] est tenté par cette incertitude pratique. Il existe une manière de concevoir le progrès qui entraîne un refus de la théorie, un refuge dans l'immédiateté utile, c'est-à-dire concrètement une adaptation paradoxale de l'enfance à l'état présent indéfini.	19
96	XIXe	6.4	PÉD			Loin des spéculations ou des utopies, si le savoir change sans cesse dans ces contenus, si l'humanité se modifie sans cesse, alors, il ne faut ni enseigner, ni former, mais adapter.	20
96	XIXe	6.4	PÉD			D'où la naissance au XIXe siècle, de ce qu'on pourrait appeler l'enseignement continu.	21
96	XIXe	6.4	MC			Les progrès techniques et scientifiques rendant précaires les savoirs constitués, il faut les refuser. Cela permettra de former des esprits rebelles au dogmatisme, mais aussi capables de reconnaître la fragilité des dogmes.	22
96	XIXe	6.4	IÉ			Il ne s'agit plus ni de dressage, ni même d'apprentissage, mais de rendre les êtres disponibles pour une création intellectuelle permanente.	23
97	XIXe	6.4	IM	C	L'acte et l'essence, la norme	(...) l'idée, destinée à un succès certain, est que le but de l'éducation est de provoquer une abdication des tendances individualistes au profit des exigences du corps social.	24
97	XIXe	6.4	IM	C	de direction,	La collectivité, valeur absolue exige le sacrifice de chacun.	25
97	XIXe	6.4	IM	C	fin, le modèle	Il faut briser en l'homme l'amour de la liberté individuelle.	26
97	XIXe	6.4	LÉ	A	▼ moyen	Le moyen pour y parvenir est de placer les jeunes dans des instituts communautaires où leur éducation sera prise en main de manière continue et isolée.	27
97	XIXe	6.4	OA	R	De direction, le modèle	Les impératifs sociaux l'emportent même sur l'exigence Intellectuelle et l'instance critique de la raison se voit remplacée par une sorte de foi dans la puissance politique qui devient dépositaire de la raison ultime.	28

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal humain : être social absolu (6.4) (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
97	XIXe	6.4	IM	R	L'acte et l'essence, la norme	Les valeurs sociales prédominent sur les valeurs individuelles dans une sorte de romantisme où la vie réfléchie de l'intelligence se voit dépréciée au profit de la puissance et des forces sociales.	29
97	XIXe	6.4	IH	R		La société remplace l'individu et les généralités politiques tiennent lieu d'universalité humaine.	30
99	XIXe	6.4	IH	C	Dissociation de notion	Comme le dit clairement W. James, si la finalité de l'éducation c'est l'utilité sociale, alors il n'est plus besoin d'idéal humain. Il suffit d'enseigner ce qui sera utile au groupe plus tard.	31
99	XIXe	6.4	IÉ	C	De direction, le modèle	Pour les partisans de l'associationnisme, tout le travail éducatif consiste à détruire les mauvaises associations d'idées, à renforcer ou à favoriser les bonnes ; étant entendu que les bonnes associations sont celles qui sont utiles à l'insertion sociale de chacun.	32
99	XIXe	6.4	MC	A	Le modèle	Quant aux contenus éducatifs, ils sont d'abord tournés vers les techniques.	33
99	XIXe	6.4	IR	C	De direction, le modèle	Bonald et W. James se rejoignent dans le refus de la spéculation abstraite, le rejet systématique des hypothèses rationnelles.	34

**XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal éducatif romantique (6.4.1) en réaction à l'idéal humain : être social absolu (tendance 6.4)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
98	XIX ^e	6.4.1	PÉD			Parallèlement, la pédagogie romantique prend la forme de l'exaltation de l'amour, de la foi en la bonté naturelle de l'homme. Elle conduit alors à une mise en avant de la spontanéité.	1
98	XIX ^e	6.4.1	PÉD.VH	F		Cette tendance, naturellement généreuse, pousserait les individus à abdiquer leurs exigences égoïstes au profit des impératifs généraux de la société. Par une sorte de progrès constant vers l'intégration au groupe, la nature humaine se révélerait à elle-même.	2
98	XIX ^e	6.4.1	IM	C		L'harmonie est dans la dissolution heureuse de l'un dans le multiple.	3
98	XIX ^e	6.4.1	IR			Contre l'image d'une raison patiente qui s'interroge, contrôle, déduit, travaille sur les hypothèses, on assiste à l'exaltation de l'émotion et de la passion.	4
98	XIX ^e	6.4.1	OA	C	Le modèle, la norme	L'amour, la tendresse, tiennent lieu d'exigence intellectuelle. La confiance en la nature est sans faille.	5
98	XIX ^e	6.4.1	PÉD	A	De direction	La pédagogie glisse insensiblement vers l'exaltation mystique de la dissolution du moi dans l'être social, sorte de retour vers un syncrétisme premier. Ce retour à la passion apparaît clairement chez Fourier.	6
98	XIX ^e	6.4.1	PÉD	C	Le modèle, définition normative	Le fourriérisme repose tout entier sur l'idée que le moralisme classique a eu tort de proposer une pédagogie étouffant la passion au nom de la raison.	7
98	XIX ^e	6.4.1	VH	C	Définition descriptive	Les passions sont des forces qui nous poussent vers le bonheur et la perfection. Elles sont conformes à la fois à l'ordre naturel et aux desseins de Dieu.	8
98	XIX ^e	6.4.1	OA	C		Les passions sont des forces attractives qui nous conduisent à nous unir dans une <<société intégrale>>.	9
98	XIX ^e	6.4.1	IM	C		Du point de vue éducatif cela signifie que les goûts, les tendances, les préférences, sont autant de forces qui guident nos actions individuelles vers une harmonie sociale supérieure.	10
98	XIX ^e	6.4.1	IÉ	C/A	L'acte et l'essence, la norme	Éduquer, c'est donc d'abord suivre les passions.	11

**XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal éducatif romantique (6.4.1) en réaction à l'idéal humain : être social absolu (tendance 6.4) (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
	XIX ^e	6.4.1	VE	C/F	Définition descriptive (suite)	Le code des passions annonciateur de la société future, l'emporte sur celui de la raison calculatrice, l'attraction affective sur l'intelligence critique ; le principe étant que la libre expansion des facultés de l'enfance est bonne.	12
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD	C		Les passions contraires, loin de nuire à long terme, s'équilibrent. Lorsqu'une passion devient excessive, il suffit de lui opposer une passion inverse.	13
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD		L'acte et l'essence, la norme	Le pédagogue devient de ce fait, non plus un guide, mais un simple gestionnaire des passions. À lui de ne pas se tromper dans l'interprétation des signes exprimant les passions, les intérêts ou les tendances spontanées.	14
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD	*R	Constat de l'auteur	Paradoxalement, cette théorie psychologique de la passion, si elle conduit à un effort de connaissance de l'enfant, conduit aussi à une organisation stricte de son éducation :	15
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD	*R		scolarisation la plus pointilleuse : surveillance constante, progression stricte et sans nuance, moralisme étroit, découpage de la période enfantine en tranches absolues. (...) classe des nourrissons ; des poupons ; des bambins.	16
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD	*R		Puis, chaque étape se subdivisera à son tour en trois catégories : les <<mutins, les braillards, les tranquilles>>.	17
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD	*R		Le paradoxe mérite qu'on y insiste.	18
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD	*R		À l'inverse de ce à quoi on pouvait s'attendre, l'orientation éducative vers le développement de la raison, critiqué par Fourier,	19
	XIX ^e	6.4.1	PÉD.IR	*R		visé à travers une rigueur et une discipline explicites, rien de moins que la liberté de jugement de l'individu que l'on éduque,	20
99	XIX ^e	6.4.1	PÉD.IH	*R		alors que l'orientation vers la passion conduit, au nom de la liberté naturelle de l'enfant, à l'installer dans une dépendance tatillonne et omniprésente qui l'enferme dans l'enfance et lui interdit dans les faits d'accéder à la liberté réelle.	21
99	XIX ^e	6.4.1	IH	R	La personne et ses actes, de direction	Ce mouvement vers le pédocentrisme ne semble pas si gratuit qu'il y paraît au premier abord. (...) loin de témoigner d'une confiance réelle dans l'enfance, il sert surtout à masquer l'absence de projet humain.	22

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
TENDANCES MULTIPLES**

Idéal de l'éducation d'ordre rationnel dont la science constitue l'axe central, absolu (6.5)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
97	XIXe	6.3; 6.5	IR			(...) il existe une valeur englobante qui passe au premier plan et reste présente dans toute société à venir, celle de rationalité scientifique.	1
97	XIXe	6.3; 6.5	IÉ	A	Double hiérarchie de coexistence	Éducation esthétique ou littéraire ne sont pas méprisables (...) seulement elles doivent s'effacer devant les exigences de la science.	2
97	XIXe	6.5	MC	C	Le modèle	Pour Spencer, les vérités et les valeurs de la science sont nécessaires et éternelles. Elles s'imposent à l'humanité toute entière et pour toutes les époques. Il est donc de la plus haute importance que les sciences se transmettent.	3
97	XIXe	6.5	MC	F	Définition normative et descriptive	[Selon Spencer] Comme clefs de la connaissance en général, elles [les sciences] sont absolument utiles. Ce sont elles qui permettent de comprendre le mouvement des phénomènes de l'indifférencié au différencié, de l'hétérogène à l'homogène, de l'indéfini au défini, puisque c'est ce mouvement qui caractérise la marche même de l'histoire.	4
97	XIXe	6.5	MC	C	De réciprocité	Selon Spencer, la procession des sciences éclaire, en la reproduisant, la marche de la nature. De cette exigence, la postérité pédagogique de Spencer ne retiendra trop souvent que son insistance sur la défense de l'utilité.	5
97	XIXe	6.5	IÉ	*R/C		Il y a pourtant autre chose dans la pédagogie de Spencer : particulièrement l'idée constante de valeur générale de l'esprit scientifique comme modèle formateur de la raison. Ces objections semblent trop paradoxales pour être reconnues en leur temps.	6

XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
PÉDAGOGIE - TENDANCES DIVERSES

Le pouvoir créateur de l'individu et l'intégration des savoirs au moi (6.6)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no
100	XIXe	6.6	PÉD	C	Fait - conséquence	Stirner : Pour lui, les réalistes ne sont que des praticiens sans réflexion, des êtres utiles certes, mais sacrifiés à l'intérêt social. Leur savoir possède bien un contenu, mais ne conduit pas à la liberté, au contraire. (...) ils proposent un contenu de savoir sans liberté.	1
100	XIXe	6.6	PÉD	C	Fait - conséquence	Quant aux humanistes, soumis à une érudition toute extérieure, ils ne vivent pas leur savoir, mais le subissent. Leur enseignement est brillant mais creux, élégant mais général. Ils [proposent] une liberté sans contenu réel.	2
100-1	XIXe	6.6	IH	C	Fait - conséquence	[Tous les deux] se trompent de finalité. Ils font des bourgeois ou des prolétaires, ils ne font pas des hommes raisonnables.	3
101	XIXe	6.6	IÉ-IH	C	Définition normative	Pour Stirner, et avec lui, (...) bien des éducateurs du XIXe siècle, la vraie finalité de l'éducation reste de développer le pouvoir créateur de l'individu.	4
101	XIXe	6.6	IÉ-VH	C/F	Définition descriptive	(...) ce qui fonde l'interprétation de Stirner, c'est l'idée que le moi s'identifie à son savoir, qu'il ne doit pas, dans une bonne éducation, y avoir de rupture entre les connaissances et la personne.	5
101	XIXe	6.6	IM	C/F	Interaction de l'acte et de la personne	L'homme vraiment libre, c'est-à-dire la <<personne>> morale complète, est représentée par un être unifié qui veut sa propre unité. C'est la personne humaine qui est le but de l'éducation.	6
101	XIXe	6.6	IÉ	A	De direction, l'usage	Il ne s'agit pas de détruire le savoir, mais d'en faire un composant réel de la personne.	7
101	XIXe	6.6	MC	C/F	Définition normative et descriptive	<<Toute éducation doit devenir personnelle, tout en partant du savoir, elle doit toujours présenter à l'esprit l'essence du savoir celui-ci ne devant jamais être une possession, mais le Moi lui-même>>.	8
101	XIXe	6.6	PÉD	A	Le modèle, liaison - continuité (le patrimoine)	<<Le point de départ de la pédagogie ne doit pas être de civiliser, mais de former des caractères souverains>>. (...) Stirner s'appuie sur le fait que (...) toutes les éducations ont en fait convergé vers ce même idéal qui était de faire des personnes libres, et non des esclaves civilisés.	9
102	XIXe	6.6	IÉ-IH	C	Le modèle, de direction	De même pour Nietzsche : la finalité éducative, reste par-delà les exigences sociales et économiques de faire une personne, c'est-à-dire un être qui est l'unité de son savoir.	10

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
PÉDAGOGIE - TENDANCES DIVERSES**

La socialisation de l'individu par la rencontre de l'autre (6.7)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
103	XIXe	6.7	PÉD	*R	Constat de l'auteur	Goethe : Une autre tentative de conciliation apparaît dans le roman pédagogique : <i>Les années de voyage de Wilhelm Meister</i> .	1
103	XIXe	6.7	IH	C/F	Définition descriptive	L'idée fondamentale semble bien être que, même si l'individu seul importe, ce dernier doit cependant en passer par l'école du monde, accepter de se frotter aux autres, de vivre en société, non en se sacrifiant, mais au contraire parce que c'est là le seul moyen véritable de développer ce qui lui est propre.	2
103	XIXe	6.7	VH	C	Définition normative	L'individu ne se sauve comme personne originale que par les autres.	3
103-4	XIXe	6.7	IH	*C/F	Hypothèse de l'auteur	Peut-être la leçon éducative (...) tient-elle dans l'idée que chacun n'a de chance de réaliser son essence propre que dans une communauté qui laisse à chacun la possibilité de jouer un rôle d'individu raisonnable.	4
104	XIXe	6.7	IÉ	*R	Constat de l'auteur	En effet, la forme sociale n'est pas indifférente à l'acte éducatif.	5
	XIXe	6.7	IM	C/A	De direction	L'essence individuelle ne peut se réaliser que si l'exigence sociale prend pour finalité l'harmonie individuelle, c'est-à-dire (...) la personne l'emporte sur l'utilité immédiate que peut remplir l'individu.	6
104	XIXe	6.7	VH	C	La personne et ses actes, définition descriptive, impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	L'homme qui possède une soif illimitée de liberté, n'est heureux que lorsque cette aspiration illimitée se donne à elle-même des bornes c'est-à-dire accepte de trouver une réalisation concrète.	7
104	XIXe	6.7	IH	R	Double hiérarchie de coexistence, la complémentarité	À la prise en compte par le groupe des particularités individuelles correspond la nécessité d'une discipline individuelle, c'est-à-dire la socialisation.	8

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
PÉDAGOGIE - TENDANCES DIVERSES**

L'éducation romantique (6.8)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
107	XIXe	6.8	IÉ	R	Dissociation des notions, définition descriptive	(...) les romantiques tendent à privilégier les valeurs de l'amour, de la force, de la beauté, de l'intuition immédiate, du génie au détriment des conceptions classiques qui s'appuient plutôt sur l'intelligence discursive, la sagesse ou la discipline morale.	1
107	XIXe	6.8	IR	*R	Constat de l'auteur	Ce clivage reste cependant superficiel. Il ne faut pas oublier en effet que s'opposent, deux conceptions de la raison.	2
107	XIXe	6.8 2	MC	A	Liaison (le patrimoine)	Contre la lente recherche, l'expérience contrôlée, l'argumentation discutée à l'infini qui reste l'idéal des scientifiques se voit promu un savoir direct, immédiat.	3
107	XIXe	6.8	OA	A	De direction	En lieu et place de la patience du concept, la spontanéité d'une raison absolue se révélant à l'individu tiendrait lieu de finalité éducative.	4

XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
LA TENDANCE VALORISÉE (6.9)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no
108	XIX ^e	6.9	VH	C	La personne et ses actes, la règle de justice	A quelque classe qu'il appartienne, l'individu est une personne qui, de ce fait, doit être considéré comme possédant les caractères lui permettant de participer à la société morale et intellectuelle des esprits.	1
106	XIX ^e	6	VE	C	La personne et ses actes, la norme	La croissance n'est pas un développement continu, mais une succession de crises surmontées.	2
104	XIX ^e	6.9	IH	*R	Constat de l'auteur	Sans doute est-il inévitable que chaque classe, en chaque époque, se représente ses intérêts sous les traits de l'universel alors qu'elle ne vise qu'au particulier.	3
106	XIX ^e	6.9	RÉ	R	Double hiérarchie de coexistence, la personne et ses actes	Au sein même de la pensée éducative, un idéal humain se profile et dépasse l'institution politique qui lui a donné naissance. C'est désormais la personne raisonnable qui se retourne contre le citoyen bourgeois.	4
106-7	XIX ^e	6.9	IH	R	La personne et ses actes, de direction	Contre les dogmes politiques et religieux, contre les arguments d'autorité, les alibis de l'intérêt ou les <<raisons>> de l'Histoire, c'est la personne qui devient essentielle.	5
107	XIX ^e	6.9	IH	C	Définition normative	Et c'est en tant qu'individuelle qu'elle peut rejoindre la raison des autres et tendre ainsi à l'universalité.	6
104	XIX ^e	6.9	IH	R	La personne et ses actes, définition normative	Conscience individuelle, raison universelle, liberté morale, responsabilité juridique et politique définissent la personne raisonnable.	7
104	XIX ^e	6.9	IH	<u>C</u>	Cause - effet, moyen - fin	<u>Une société ne valant que ce que valent les individus qui la composent, à l'éducation de faire que chacun puisse se développer comme personne.</u>	8
104	XIX ^e	6.9	PÉD	F		C'est précisément à sa défense que s'emploient certains pédagogues s'inspirant directement de K. Marx.	9
106	XIX ^e	6.9	IÉ-IM	C	De direction	Cela n'est possible que dans une école qui tient pour seule finalité la personne raisonnable, c'est-à-dire libre. C'est à ce prix que la désaliénation est possible.	10
107	XIX ^e	6.9	IH-IR	C		Le tribunal ultime du vrai et du faux, c'est la raison libre et critique.	11

**XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
LA TENDANCE VALORISÉE (6.9)**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
106	XIXe	6.9 6.2	IH-IR	R	Double hiérarchie de coexistence, de direction, le modèle	Mais cette vision toute individuelle de la raison se heurte à une conception plus historique, plus dogmatique, qui fait de la raison à la fois la logique et le but de l'histoire de l'humanité.	12
106	XIXe	6 6.3-6.4 6.1-6.2	IH-IR	R	Double hiérarchie de coexistence, de direction, le modèle	Au conflit individu-société correspond à un autre niveau l'opposition raison critique - raison dogmatique	13
106	XIXe	6.9	RÉ-IH	R	Dissociation de notion	Il n'empêche que dans sa défense de la personne humaine en général, dans son refus de réduire l'homme à son rôle utilitaire, la pensée éducative du XIXe siècle dépasse ce but simplement idéologique auquel Marx prétend parfois la ramener.	14
104	XIXe	6.9	IH-IR	A	De dépassement p/r à la norme	En interdisant précisément de réduire l'éducation à une fonction de pure adaptation économique, on montre qu'elle va au-delà des luttes particulières (religieuses, politiques) et contient un progrès indiscutable d'une raison universelle, tendant à se dégager du dogmatisme.	15
106	XIXe	6.9	IÉ-IM	R	La personne et ses actes, de direction	Par-delà l'adaptation sociale, c'est donc la personnalité morale libre qui semble bien rester la finalité essentielle du siècle des progrès.	16
104	XIXe	6.9	IÉ-IR	C CJC	De direction	Si l'éducation doit viser une finalité, on dirait aujourd'hui incontournable c'est celle de la raison personnelle, instance supérieur du tribunal intérieur.	17
106	XIXe	6.9	IM	C	De direction	Tant que l'éducation ne prend pas pour finalité le développement de personnes libres, aucune amélioration sociale générale n'est possible.	18
106	XIXe	6.9	IM	C CJC	Définition normative et descriptive	Mais ce qu'il faut bien percevoir, c'est que l'idée est la même: la raison comme lumière naturelle demande à être révélée en chacun individuellement, car chacun la possède en lui-même et doit la prendre pour guider ses conduites.	19
106	XIXe	6.9	IM	A	Dissociation de notion, différence d'ordre	Contre la réduction de la fonction rationnelle à un usage purement utilitaire ou partisan, c'est l'idée de conscience individuelle libre qui devient objet de la finalité éducative.	20

**XIXe SIÈCLE - 1e PROGRÈS
LA TENDANCE VALORISÉE (6.9)**

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
106	XIXe	6.9	IÉ.PÉD	A	Le modèle	(...) afin de permettre à la personne d'accéder à l'autonomie, l'école développe un idéal humaniste individualiste des plus profonds et des plus durables.	21
106	XIXe	6.9	LÉ	R	La personne et ses actes, différence de degré impliquant une différence d'ordre	Il est vrai qu'il existe des inégalités dans la scolarisation réelle. Il y a des écoles de notables, l'école de garçons prend le pas sur celle des filles, il existe des inégalités géographiques (villes/campagnes).	22

XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
LÉGISLATION - PÉDAGOGIE - LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
110	XIX ^e	6.10	IÉ	*R	Constat de l'auteur	Concrètement, c'est au niveau des trois maîtres-mots qui dominent ce siècle que se situe le débat pour une raison critique : neutralité, gratuité, obligation.	1
110	XIX ^e	6.10	IÉ	*R	Constat de l'auteur	Au-delà des conflits religieux, c'est le fondement même du modèle humain assigné à l'action éducative qui se voit remis en question.	2
110	XIX ^e	6.10	IÉ		Énoncé métadiscursif	Examinons (...) afin de voir en quoi elles constituent un refus du dogmatisme et pensent la personne comme but de l'action éducative	3
NEUTRALITÉ							
110	XIX ^e	6.10	IÉ-IM-MC	R	Définition normative et descriptive	L'idée de neutralité signifie certes la sécularisation de l'école et l'enseignement, mais surtout la sécularisation des modèles moraux et des contenus de l'instruction donnée aux enfants.	4
110	XIX ^e	6.10	IÉ	F	Définition normative	J. Ferry rappelle que la laïcité n'exclut pas la morale, elle la suppose.	5
110	XIX ^e	6.10	IÉ-IM	C	Question oratoire, de direction, définition descriptive, impliquant la personne et ses actes	À quoi tend-elle [la laïcité] ? (...) développer en l'homme, l'homme même, c'est-à-dire la capacité à devenir maître de soi, à donner à chacun le sentiment de sa propre valeur simplement comme individu raisonnable.	6
110	XIX ^e	6.10 2, 2.1; 6.2	IÉ-IH	C	Dissociation de notion, différence d'ordre (le patrimoine)	Il s'agit donc d' indépendance de la raison humaine vis à vis non seulement des pouvoirs religieux, mais aussi de ses propres terreurs devant l'incertitude de la vie.	7
110	XIX ^e	6.10	IÉ IM	F	Définition normative et descriptive impliquant l'interaction de l'acte et de la personne	L'idée de neutralité est sous-tendue par celle de désaliénation intellectuelle et affective. C'est la personne qui est en jeu. L'idée de neutralité va donc bien au-delà de la simple querelle religieuse. Est contenue en elle l'affirmation selon laquelle l'être humain, comme être raisonnable, est capable de se prendre en charge.	8

XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
LÉGISLATION - PÉDAGOGIE - LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

NEUTRALITÉ (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
110	XIX ^e	6.10	IE	C CJC	De direction, le modèle, <i>l'antimodèle</i>	Tant que l'école ne cherche pas à développer la raison critique , à lui fournir les outils dont elle aura besoin lorsque l'enfant sera en état d'en faire usage , elle <i>maintient la pensée dans la dépendance</i> . Au sens propre, <i>elle aliène l'individu en-deçà de sa liberté, elle le maintient dans l'enfance</i> .	9
110	XIX ^e	6.10	VH-OA	C	La personne et ses actes, définition normative	La valeur qui doit guider ses conduites n'est ni extérieure, ni supérieure à l'homme, elle est en lui comme exigence de rationalité.	10
110- 111	XIX ^e	6.2 6.1 6.9	IR	F	Définition normative	Dans le plus pur style kantien, on pourrait dire qu'ici, à l'opposé d'une représentation dogmatique de la raison, ce n'est pas la certitude de progrès qui fonde l'exigence rationnelle, c'est à l'inverse, une exigence de la raison qui justifie l'idée de progrès.	11
111	XIX ^e	6.10	IE	C	De direction, <i>moyen - fin</i>	Cela signifie que l'éducation doit être libérale au sens fort: elle doit rendre les enfants aptes à se conduire à la liberté par l'usage de leur propre raison , ce qui n'exclut ni la foi, ni la préférence subjective, mais les remet à leur vraie place, celle d'une adhésion donnée à des idées lorsque rien ne peut plus en démontrer la vérité.	12
111	XIX ^e	6.10	IE-IR	A	Double hiérarchie de coexistence, le modèle	De la Hollande (...) à J. Ferry (...) qui demande aux instituteurs de ne pas tomber dans un dogmatisme laïque aussi dangereux que le dogmatisme religieux, c'est en fait à une lutte entre perversion absolutiste de la raison et développement critique que l'on assiste au sein de la pensée éducative.	13
111	XIX ^e	6.10	IR	C	<i>L'antimodèle</i>	Quelque forme qu'il prenne, religieux ou laïque, historique ou statique, idéaliste ou matérialiste, dialectique ou linéaire, c'est le dogmatisme qui est le plus dangereux pour la raison elle-même.	14

XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
LÉGISLATION - PÉDAGOGIE - LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

GRATUITÉ

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
111	XIXe	6.10		*R		Cette lutte se retrouve à propos de gratuité.	15
111	XIXe	6.10	IH	F/C	La règle de justice	L'intention fondamentale de la gratuité reste que le développement de l'humanité passe par l'éducation de chacun, pris individuellement.	16
111	XIXe	6.10	IÉ	F/C	De direction , fait - conséquence impliquant la règle de justice (le moyen)	(...) la loi du 16 juin 1881 établit la gratuité (...) : la pauvreté ne doit pas éloigner du savoir parce que sans savoir minimum , l'homme se voit maintenu dans un état de sous-humanité, c'est-à-dire hors de la raison et de la liberté possible.	17
111	XIXe	6.10	IÉ-MC	C	De réciprocité	L'exigence de rendre gratuite l'école repose sur la reconnaissance qu'il existe un savoir indispensable à tous les hommes, quelle que soit leur origine sociale, leur richesse, leur occupation future, leur race.	18
111	XIXe	6.10	OA	C	De transitivité	L'accès au libre usage de la raison passe par la possibilité d'accès au savoir.	19
111	XIXe	6.10	VH	C	La personne et ses actes	L'aliénation de celui qui ne sait rien est totale et insurmontable.	20
111	XIXe	6.10	IÉ	F	Dissociation de notion	J.Ferry (...) <<L'enseignement de l'enfant n'est pas un service à rétribuer par celui qui en profite, ce n'est pas non plus un acte de fraternité sociale ou de charité chrétienne>>.	21
111	XIXe	6.10	IM	C/A CJC	De direction impliquant la règle de justice	C'est un acte utile socialement certes, mais c'est surtout un devoir que de former à l'humanité les enfants en général, c'est-à-dire tous les enfants, même les plus démunis.	22

XIXe SIÈCLE - le PROGRÈS
LÉGISLATION - PÉDAGOGIE - LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

OBLIGATION

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
112	XIXe	6.10	IE		Constat de l'auteur	L'idée d'obligation paraît plus ambiguë.	23
112	XIXe	6.10	IE	F	Apparence	Elle semble (...) correspondre à un principe que l'on impose à l'enfant, et donc contraire à sa libération intellectuelle. (...) ce serait se tromper sur la liberté que de la réduire à l'indépendance, surtout à l'indépendance par rapport au savoir et à la domination de soi par soi qu'est le caractère moral sur lequel repose la cohérence de la personne, c'est-à-dire la personnalité.	24
112	XIXe	6.10	IE-IM	C/F	Réalité	Le principe fondamental qui sous-tend l'idée d'obligation est que l'humanisation de l'homme passe par la rencontre de résistances.	25
112	XIXe	6.10 4	VH	R	Dissociation de notion (le patrimoine)	L'idée de développement naturel, de croissance spontanée vers l'humain est remise en question.	26
112	XIXe	6.10	VH-IE-IM	C/F	La personne et ses actes, <i>double hiérarchie de coexistence</i> , fait - conséquence	Si <<la liberté commence par l'obéissance>> comme le rappelle Hegel alors dans son mouvement vers l'accès à la possibilité critique de la raison, l'éducation rencontre des résistances.	27
112	XIXe	6.10	VH	R	La personne et ses actes, définition descriptive	Résistances externes, socio-politiques, économiques qui font que ceux qui possèdent les privilèges du savoir cherchent à les préserver. Mais résistances internes aussi : nous n'aimons pas que l'on détruise nos illusions.	28
112	XIXe	6.10	VH	F	La personne et ses actes	Enfin, comme l'avait montré Platon, l'ignorance absolue n'aspire pas au savoir, puisqu'elle ne sait même pas qu'elle ignore.	29
112	XIXe	6.10	VH	C/R	La personne et ses actes	Quant à l'ignorance relative, elle se heurte à une autre tendance bien naturelle : la paresse.	30
112	XIXe	6.10	IE	F	Le groupe et ses membres, définition descriptive	C'est contre ces pesanteurs à la fois naturelles et sociales que s'inscrit l'idée d'obligation. Elle suppose que l'humanité ne surgit pas spontanément dans l'homme à cause du simple fait qu'il fait partie d'une espèce dotée de possibilités spécifiques rationnelles et raisonnables.	31
112	XIXe	6.10	VH	C CJC	La personne et ses actes	L'homme peut rester enfermé dans l'ignorance et l'animalité si on ne l'oblige pas à en sortir (...).	32

XIX^e SIÈCLE - le PROGRÈS
LÉGISLATION - PÉDAGOGIE - LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

OBLIGATION (suite)

Cf	Ép.	Tend	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
112	XIX ^e	6.10	MC	A CJC	<i>De direction , moyen - fin</i>	<i>L'obligation d'apprendre à lire , voilà le premier pas vers un usage possible critique de la raison.</i>	33
112	XIX ^e	6.10	VH	R	La personne et ses actes, double hiérarchie de coexistence, différence de degré	Répondant à ceux qui voudraient maintenir dans l'ignorance une partie des populations rurales et ouvrières , [J. Ferry] indique : <<Le livre, et la puissance de se l'assimiler, sont considérés par vous et par nous à deux points de vue très différents.	34
112	XIX ^e	6.10	OA	C	<i>Moyen - fin</i>	Pour vous le livre - entendond-nous, le livre quel qu'il soit - c'est l'instrument fondamental et irrésistible de l'affranchissement de l'intelligence ...	35
112	XIX ^e	6.10	PÉD	C CJC	<i>Moyen - fin</i>	La première chose est de savoir lire (...) . <i>Quand bien même devrait-on apprendre à lire dans le Rosaire de Marie >>.</i>	36
112	XIX ^e	6.10	IR	C	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, la norme, l'abus par le manque	La personne ne naît pas spontanément de l'individu, ce dernier demande à être forcé. Il y a des crises dans l'individu qui sont formatrices de la personne. En ce sens la raison est critique par essence, elle n'est dogmatique que par paresse .	37
113	XIX ^e	6.10	RÉ-IE IR	*R	Constat de l'auteur Double hiérarchie de coexistence, de direction (unification)	On voit alors que malgré le caractère contraignant des impératifs sociaux, malgré la tentation dogmatique d'une raison qui finit par prendre la forme d'un savoir arrivé au bout de son destin, la réflexion pédagogique du XIX ^e siècle tente à la fois de faire se rencontrer l'individualité dans la valeur de la personne, et l'universalité dans les exigences d'une raison critique, c'est-à-dire d'une raison inquiète à la recherche de ses propres fondements.	38
113	XIX ^e	6.10			Énoncé métadiscursif	C'est sur le fond de cette rencontre, que s'installe la crise de la pensée éducative contemporaine.	39

Le XX^e siècle : la Crise ?

*Nous sommes loin de l'harmonie avec soi, avec les autres et avec l'ordre du monde
dans laquelle les sages d'autrefois semblaient s'établir si aisément.
Cette harmonie est pour nous un objet d'étonnement : nous croyons même ne pas la désirer.
Cela ne veut pas dire qu'elle ne soit pas notre voeu le plus intime
et que notre tourment cache rien de plus que l'impuissance où nous sommes de l'obtenir ; seulement,
il était plus facile de la trouver dans une simple adaptation des démarches de notre activité au cours même des choses
que dans une domination exercée sur celle-ci et qui nous oblige à en régler le cours.*

*Louis Lavelle
(1950, T. I, p. 35)*

XXe SIÈCLE la CRISE ?

VISION DU MONDE

Si le futur est déterminé par le présent, c'est l'histoire elle-même qui se nie, et avec elle le plus élémentaire rôle joué par l'éducation.

VISION DE L'HUMAIN

Le sujet se dissoudrait soit dans une singularité inanalysable, soit dans des structures générales qui le dépassent et sont seules observables.
L'homme serait dépossédé de la dernière caractéristique qui le distinguait du reste du règne animal,
cette raison qui lui donne le pouvoir de juger et d'agir par lui-même.

IDÉAL HUMAIN

À l'autre bout de la réflexion pédagogique, sociologie, anthropologie, économie, futurologie même
se disputent le monopole d'un modèle objectif assignable à la pratique pédagogique.
Pour les structuralistes, tout discours sur l'homme comme sujet est condamné aux oubliettes de l'histoire par la naissance des sciences de l'homme.
Il serait possible de dépasser les conflits d'idéaux humains, en faisant appel à des savoirs hautement spécialisés permettant,
non de penser l'homme comme projet idéal, mais de l'anticiper, comme certitude future.

FINALITÉS HUMAINES

La mort du sujet sonnerait le glas d'une réflexion éducative en forme de finalités proprement humaines.

VISION DE L'ENFANCE

La psychologie de l'enfant le décrit au point de vue affectif, cognitif et physiologique.
L'adulte impose son modèle imaginaire d'enfance à une enfance réelle.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

L'espoir d'un vieux dogmatisme positiviste semble le dernier refuge d'une tentative de pensée éducative.
Cette tendance qui évacue toute recherche des fondements comme chimérique ou inutile tend à s'affirmer dans trois directions:
celle de la psychologie, celle de la sociologie, celle des techniques.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

À force d'oublier que la frustration est la condition première de la structuration de la personnalité,
à force de penser qu'il est nécessaire de connaître l'enfance pour l'éduquer,
bien des réformateurs ont fini par supposer que cette connaissance pouvait tenir lieu d'éducation.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

Toutes les certitudes rationnelles sur lesquelles se fondaient le savoir se trouvent en peu de temps, remises en question.
La raison se dissout dans des déterminations irrationnelles qui l'expliquent en totalité.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

Puisque la raison adulte calculatrice, médiante, savante, est en crise, le retour aux valeurs authentiques, spontanées, immédiates,
innocentes de l'enfance semble un refuge à beaucoup.

PÉDAGOGIE

Combinant les données de la psychologie aux prévisions de la sociologie,
les méthodes fourniraient une route sûre et indiscutable à l'action enseignante, lui permettant de passer sans inquiétude de l'enfant à l'adulte.

LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

Cohabitation d'une déscolarisation affective et d'une hyperscolarisation quantitative.
Force est de reconnaître que <<ras-le-bol>>, <<désintérêt>>, <<désaffectation>>, <<fin de l'école>>,
constituent le vocabulaire dominant des discours contemporains sur l'école.

XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TENDANCE GLOBALE ET VISIONS D'ENSEMBLE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
115	XXe	7	RÉD	*R	Constat de l'auteur	Lorsqu'il s'agit de caractériser le XXe siècle, un certain nombre de traits frappants semblent aller de soi.	1
115	XXe	7	RÉD	*R	Fait	De la professionnalisation de plus en plus marquée du corps enseignant à l'éducation permanente, du développement de classes maternelles à l'organisation systématique de l'enseignement des adultes, jamais l'éducation n'avait semblé si urgente et essentielle, jamais aussi elle	2
115	XXe	7	RÉD	*F	Fait	(Avanzani, Ulmann) Debesse et Mialaret, après avoir recensé les apports techniques que représentent les auxiliaires audio-visuel, les machines de ils s'inquiètent de l'absence radicale de projet humain au service duquel mettre ces outils nouveaux.	3
115	XXe	7	RÉD	*R	Constat de l'auteur	Force est de reconnaître que <<ras-le-bol>>, <<désintérêt>>, <<désaffectation>>, <<fin de l'école>>, constituent le vocabulaire dominant des discours contemporains sur l'école.	4
115	XXe	7	RÉD	A	Question oratoire	Comment rendre compte du fait que cette déscolarisation affective cohabite avec une hyperscolarisation quantitative ?	5
116	XXe	7	RÉD	*R	Cause	Le système scolaire glisserait progressivement d'un enseignement de classe vers un enseignement de degré. L'enseignement du peuple ne serait plus nettement différent de celui de la bourgeoisie.	6
116	XXe	7	RÉD	*R	Fait	L'école unique, le développement de la formation pratique et professionnelle de plus en plus marquée et précoce, les recyclages à tous les niveaux et dans toutes les professions font que l'enseignement devient progressivement le dénominateur commun à toutes les classes sociales.	7
116	XXe	7	RÉD	*R	Cause - effet	(...) <i>la querelle scolaire entre les enseignants laïques et confessionnels tendrait à s'atténuer</i> du fait du dépérissement de la mentalité positiviste scientiste.	8
116	XXe	7	RÉD	*R	Fait	Enfin, l'uniformisation jacobine cèderait progressivement le pas au réveil des langues, coutumes, traditions locales.	9
116	XXe	7	RÉD	*R	Le groupe et ses membres, liaison de succession	Le centralisme statocratique éducatif, perdrait de l'importance au profit d'un retour aux valeurs régionales, familiales, c'est-à-dire aux racines culturelles que le jacobinisme avait étouffées.	10

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TENDANCE GLOBALE ET VISIONS D'ENSEMBLE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
116	XXe	7	RÉD	*R	Double hiérarchie de coexistence	Tous ces facteurs se conjuguent pour faire comprendre qu'il puisse à la fois exister un désaveu de l'école et une scolarisation d'autant plus importante qu'elle est diversifiée, c'est-à-dire qu'elle se particularise socialement, géographiquement et professionnellement.	11
116	XXe	7	RÉD	*R	Constat de l'auteur	Ces traits sont justes, ainsi que bien d'autres qui semblent symptomatiques du bouleversement culturel : enseignement professionnel indécis quant à ses buts, Universités sans visée d'universalité.	12
116	XXe	7	RÉD	*R/C	Définition dissociative, apparence	Du point de vue des idées (...) il faut souligner que tous ces traits traduisent un désarroi plus profond.	13
116	XXe	7	IR	*C	Fait	En réalité, tous ces facteurs conflictuels s'articulent sur une crise intellectuelle radicale qui n'est autre que celle du savoir.	14
116	XXe	7	RÉD.IÉ	*R/C	Cause - effet, de direction	Si on tente de glisser d'un enseignement de classe vers un enseignement de degré c'est qu'une crise morale secoue les anciennes valeurs.	15
116	XXe	7	RÉD.OA	*R/C	Cause - effet	Si l'image de la science devient négative, c'est que la cohérence et les certitudes qu'elle proposait se voient remises en question.	16
116	XXe	7	RÉD.IM	*R/C	Cause - effet	Si on tend à rechercher les valeurs politiques affectives et rassurantes dans le milieu proche, c'est que les grands systèmes eschatologiques deviennent suspects.	17
116	XXe	7	RÉD.MC	*R/C	Hypothèse, cause - effet	S'il faut former en permanence, c'est peut-être qu'il n'existe plus de savoirs suffisamment stables pour offrir quelque garantie de distinction entre l'essentiel à transmettre absolument et l'accidentel qui n'offre qu'une importance relative, entre la science et l'opinion, le durable et le passager.	18
116	XXe	7	RÉD.PÉD	*R	Cause réelle, définition descriptive	La crise qui frappe la pédagogie aujourd'hui (...) date du début de ce siècle et n'est que la répercussion d'une crise beaucoup plus générale qui touche d'abord la science puis la raison en général.	19
116-7			RÉD.IR			Cette crise de la raison (...) s'enracine dans une mise en question radicale de la valeur de la science. Dès la fin du XIXe, la raison est frappée de suspicion.	

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
POSITIVISME CONTEMPORAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
117	XXe	7.1	RÉD.MC	*R	Le modèle, de succession, cause -	De fait, toutes les certitudes rationnelles sur lesquelles se fondaient le savoir se trouvent en peu de temps, remises en question.	20
117	XXe	7.1	RÉD.MC	*F	Effet (illustration)	<i>La mathématique voit ses axiomes placés au rang de postulats et lorsque sa cohérence subsiste, elle devient arbitraire faute de certitude concernant ses propres fondements déductifs.</i>	21
117	XXe	7.1	RÉD.MC	*F	Effet (illustration)	<i>L'idée de relativité, souvent mal comprise, rend suspecte la physique.</i>	22
117	XXe	7.1	RÉD.MC	*F	Effet (illustration)	<i>La chimie, incapable d'exhiber ses objets, se réfugie vers une géométrisation figurative de la réalité matérielle.</i>	23
117	XXe	7.1	RÉD.IÉ	*F	Effet (illustration)	<i>Le relativisme historique et anthropologique finit par saper ses propres fondements.</i>	24
117	XXe	7.1	VM.IR 6 VM.IR (VM)	*C	Fait - conséquence définition descriptive (de direction, le patrimoine) cause	Lorsqu'on présente en effet toute pensée, toute représentation du monde - la pensée scientifique rationnelle comprise - comme le simple résultat de l'action de facteurs extérieurs à la raison, comme le sous-produit de causes échappant à la conscience et venant orienter chacune de nos interprétations du monde, alors la science elle-même passe au rang de simple opinion.	25
117	XXe	7.1	RÉD.MC	*R	La propagation	<i>Les sciences de l'homme, quelque apparente modernité que prenne aujourd'hui leur forme de réductionnisme, n'échappent pas à la crise du savoir.</i>	26
117	XXe	7.1	IR	*R	Le modèle, de direction	La raison se dissout dans des déterminations irrationnelles qui l'expliquent en totalité.	27
117	XXe	7.1	RÉD.IH	*R	Fait évoquant l'arg. pragmatique, conséquence, définition descriptive	Mais en suivant cette orientation, les sciences de l'homme en viennent elles aussi à déraciner les fondements sur lesquels elles reposent. Elles ne sont en position de critiquer les idéologies qu'en tant qu'elles se veulent des sciences.	28
117	XXe	7.1	RÉD.IR	*R	La propagation	<i>Or, leurs principes propres sont aussi les résultats de causes extérieures.</i>	29
117	XXe	7.1	RÉD.IR	*C	Fait - conséquence	Réduire les fondements des sciences à l'irrationnel au nom d'une science, c'est se réduire soi-même à l'irrationnel.	30

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
POSITIVISME CONTEMPORAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
117	XXe	7.1	RÉD.MC	*R	La propagation	Si bien que les axiomes sur lesquels s'appuient les sciences déductionnistes sont rendus caducs avant même d'entreprendre la recherche .	31
117	XXe	7.1	RÉD.IR	*C	Le groupe et ses membres, de direction	Le réductionnisme moderne, au lieu de maintenir la raison comme simple <<tâche infinie>> (Husserl), conduit à son propre renversement.	32
117	XXe	7	RÉ.IÉ	*C/R	Le groupe et ses membres	Devant cette crise de la raison, tant dans les sciences de la nature que dans les sciences de l'homme, la pédagogie se voit en demeure de s'interroger sur son propre sens. Ce sont en effet ses finalités ultimes qui se trouvent remises en question.	33
117	XXe	7.1	RÉ.IH.IÉ.MC	*C/R	Effet (cause no. 24), fait - conséquence, la propagation	Le projet humain qui sert de modèle idéal est anéanti. Si la raison n'a plus de sens libérateur, alors la science s'effronde et avec elle, tout contenu d'enseignement, comme toute finalité éducative.	34
117	XXe	7	RÉ.IH	*A	Questions oratoires:	Pour quoi prôner la personne plutôt que le citoyen ? Pourquoi privilégier le sujet individuel plutôt que les structures sociales ?	35
117	XXe	7	RÉ.IH.IR	*A	Fait - conséquence	Pourquoi continuer de former les enfants à la raison puisque cette dernière vit son agonie dans ses propres contradictions et ses illusions idéologiques ?	36
117-8	XXe	7	RÉD	*R	Constat de l'auteur	Devant cette difficulté grave qui remet en question les fondements de l'acte éducatif, il semble que la réponse la plus paradoxale ait prévalu.	37
118	XXe	7	RÉD.PÉD	A	Le groupe et ses membres, de direction	Au lieu de s'interroger sur la signification d'une éducation en général, au lieu d'adopter une attitude critique philosophique, c'est-à-dire une attitude réflexive et critique à l'égard de cette difficulté, il semble que les éducateurs, les réformateurs de la pédagogie, les pédagogues contemporains se soient tournés vers une sorte de fuite en avant, d'accélération de la particularisation de l'enseignement conduisant à un émiettement.	38
118	XXe	7.1	RÉD.PÉD	A	Le groupe et ses membres, de direction, définition descriptive	Dans cette diversification, tout ce passe comme si la réflexion pédagogique tentait d'évacuer l'examen des principes qui la sous-tendent en mettant en lieu et place de cette réflexion, une série de savoirs d'autant plus indiscutables qu'ils prennent le nom de sciences.	39

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
POSITIVISME CONTEMPORAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
118	XXe	7.1	RÉD.PÉD	*R	<i>Illustration (métaphore)</i>	<i>Le professeur-psychologue, l'instituteur-sociologue, le pédagogue-expérimental s'abreuvent aux sources des <<sciences de l'éducation>>.</i>	40
118	XXe	7.1	RED.RÉ.IÉ	*R	Le groupe et ses membres, de direction	La recherche des fondements semble évacuée au profit d'un pédagogisme envahissant et diversifié qui confine à un naturalisme : nature de l'enfant, nature du groupe, nature des institutions sociales recèlent des lois qu'il faut découvrir et respecter pour redonner à	41
118	XXe	7.1	RÉD.IÉ	A	Le groupe et ses membres, le modèle	L'espoir d'un vieux dogmatisme positiviste semble le dernier refuge d'une tentative de pensée éducative.	42
118	XXe	7.1	RÉD.PED	R (CJC ?)	Le groupe et ses membres, de direction	Cette tendance qui évacue toute recherche des fondements comme chimérique ou inutile, tend à s'affirmer dans trois directions principales :	43
118	XXe	7.1	RÉD.PÉD	R	le modèle, pédocentrisme	. celle de la psychologie qui, dans la mesure où cette discipline nous dit ce qu'est l'enfant, ce que sont les relations de groupe, d'autorité, au nom de principes génétiques (Piaget, Wallon), caractériels (Le Senne), affectifs (Freud) devrait nous permettre de savoir comment aborder l'élève, c'est-à-dire comment enseigner. C'est sur ces théories pas toujours bien comprises, comme en témoigne le flou du vocabulaire freudien repris par Freinet, l'oubli des facteurs propres du <<principe de réalité>> par K. Rogers, ou la féchitisation des stades de développement dans certaines Instructions Officielles, que s'appuient les conseils pratiques qui guident le choix de l'enseignement ;	44
118	XXe	7.1 6.4	RÉD.VE RÉD.MC	R	le modèle, liaison de succession (le patrimoine)	. celle de la sociologie qui, outre les indications statistiques sur les possibilités des enfants en fonction des milieux d'origine, devrait permettre, aidée par l'économie, d'établir des prévisions à plus ou moins long terme concernant les besoins en connaissance des hommes de la société à venir ;	45
118	XXe	7.3	RÉD.OA	R	le modèle, technicisme	. celle enfin des techniques expérimentales éducatives qui, permettant de regrouper des procédés efficaces en méthodes, vaudraient comme types idéaux de transmission du savoir.	46

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
POSITIVISME CONTEMPORAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
118	XXe	7.1	RÉD.PÉD	*R	Le groupe et ses membres, <i>de direction</i> impliquant l'arg. pragmatique	Combinant les données de la psychologie aux prévisions de la sociologie, <i>les méthodes</i> fourniraient une route sûre et indiscutable à l'action enseignante, lui permettant de passer sans inquiétude de l'enfant à l'adulte.	47
118	XXe	7.1	RÉ.IÉ	*C	Dissociation de notion	Cette vision, si rigoureuse que soit la recherche qui préside à son élaboration, est malheureusement insuffisante, tant du point de vue de la tentative de description objective de l'état présent de la réflexion pédagogique, que de celui des modèles.	48
118	XXe	7.1	IÉ	*C	Définition dissociative	En fait, éduquer ne se réduit pas à ce rassemblement de certitudes fragmentaires.	49
118	XXe	7.3	IÉ	*C	définition dissociative	En droit, les compétences techniques les plus élaborées ne suffisent pas à définir une réflexion éducative ;	50
118-9	XXe	7.1	IÉ	*C	<i>L'acte et l'essence, l'inadéquat</i>	<i>la psychologie la plus fine, la sociologie prévisionnelle la plus pointue, l'expérimentation la plus exemplaire ne peuvent tenir lieu de théorie de l'éducation .</i>	51
119	XXe	7.1	IÉ	*C	L'acte et l'essence, le manque	Même réunies dans une interdisciplinarité attentive, elles ne peuvent suffire à orienter les choix humains inhérents à toute action éducative.	52
119	XXe	7.1	RÉ	*C	L'acte et l'essence, la norme, <i>l'écran</i>	Pour orienter l'action, pour servir même d'élément opérant la synthèse entre les diverses disciplines intéressant l'éducation, il faut un projet humain. C'est peut être d'abord en fonction de choix moraux que se définit une pensée éducative. <i>C'est une réflexion sur ces choix que prétend évacuer le positivisme pédagogique contemporain .</i>	53
119	XXe	7	RÉ		Question oratoire	<i>Certes la crise de la raison est oubliée, mais à quel prix ?</i>	54

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
PÉDOCENTRISME**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
119	XXe	7.2	VE	*R/F	Double hiérarchie, différence d'ordre	(...) la connaissance de l'enfant n'est pas le monopole de la psychologie, (...) d'autres domaines (...) la pédiatrie, la psychiatrie, la médecine en général, elles aussi offrent des indications pouvant éclairer les pratiques pédagogiques.	55
119	XXe	7.2	VE	*R/F		(...) peut-on oublier les apports de l'histoire des idées, des institutions, des coutumes qui touchent l'enfance ?	56
119	XXe	7.2	VE	*R/F		Faut-il ignorer les informations des romans, biographies, confessions, journaux intimes, mémoires, sous prétexte qu'ils sont du domaine de la subjectivité ?	57
119	XXe	7.2	VE	*R/F		(...) bien qu'ils contiennent parfois une exagération, il n'en reste pas moins vrai que s'ils nous touchent, c'est qu'ils doivent correspondre à une réalité affective générale.	58
119	XXe	7.2	VE.PÉD	A	Le groupe et ses membres, la norme	Mais là n'est pas la critique la plus incisive que l'on puisse adresser à l'orientation que prend la connaissance de l'enfant dans son usage directeur aujourd'hui.	59
119	XXe	7.2	VE.PED	*C	Définition dissociative	Si cette connaissance [la psychologie de l'enfance] peut parfois paraître indiquer à l'éducateur ce qu'il est préférable de ne pas faire, elle ne fournit en revanche aucune indication sur ce qu'il est souhaitable de faire.	60
119	XXe	7.2	VE.IH	*C	définition dissociative	Si elle nous dit dans quel état se trouve l'enfant au point de vue affectif, cognitif ou physiologique, elle ne nous dit jamais ce qu'il faut en faire.	61
119	XXe	7.2	VE.IÉ	*C	définition dissociative	La connaissance de l'enfant décrit à la rigueur qui il est, elle ne fournit pas les finalités capables d'en orienter l'éducation.	62
119-20	XXe	7.2	IÉ.IH	*C	L'acte et l'essence, dissociation de notion, la norme, l'essentiel	<i>C'est que le connaître, c'est le décrire le plus objectivement possible. Or la pensée éducative ne saurait se contenter d'un tel constat. Son problème essentiel n'est pas de connaître l'enfant, mais de le conduire hors de l'enfance.</i>	63
120	XXe	7.2	IÉ.IH	*C	L'acte et l'essence, définition dissociative, l'usage - l'erroné	Il s'agit pour elle [l'éducation], d'action, ce qui suppose des finalités qui sont précisément hors de l'enfance. <i>Pédocentrisme</i> et éducation sont par essence antinomiques.	64

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
PÉDOCENTRISME**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
120	XXe	7.2	RÉ.IÉ	*C	L'acte et l'essence, l'erroné	Une réflexion qui prend <i>l'enfant pour centre</i> , <i>fondement et fin de son action</i> , n'a rien à voir avec l'éducation.	65
120	XXe	7.2	RÉD.IÉ	*R	Le groupe et ses membres, cause - effet	Pourtant, devant l'incertitude quant aux normes , <i>ce retour à l'enfance semble un refuge à beaucoup</i> .	66
120	XXe	7.1 7.2	RÉD.IÉ	A	<i>Le groupe et ses membres, cause - effet</i>	Puisque la raison adulte calculatrice, médiante, savante, est en crise , <i>prônons un retour aux valeurs authentiques, spontanées, immédiates, innocentes de l'enfance. (...) << le libre exercice des pulsions infantiles comme moteur éducatif >></i> .	67
120	XXe	7.2	PED	C	L'acte et l'essence, dissociation de notion, différence d'ordre	(...) on peut objecter plus fondamentalement à cette vision de la pédagogie qu'elle passe à côté de l'essentiel parce qu'elle esquivé le vrai problème qui reste d'essence morale.	68
120	XXe	7.2	VE.IÉ	C	Le groupe et ses membres, fait - conséquence, de direction,	À force d'oublier que la frustration est la condition première de la structuration de la personnalité, à force de penser qu'il est nécessaire de connaître l'enfance pour l'éduquer, bien des réformateurs ont fini par supposer que cette connaissance pouvait tenir lieu d'éducation.	69
120	XXe	7.2	RÉ.IH	*C	<i>Question oratoire, hypothèse, fait -</i>	C'était sans aucun doute faire l'économie d'une tentative de définition d'un idéal humain, et se donner par là-même, bonne conscience. Mais à quel prix ?	70
120	XXe	7.2	IÉ.IM	*C/R	<i>conséquence, évoquant l'arg. du sacrifice,</i> <i>l'acte et l'essence, la norme, l'illusoire</i>	<i>Celui de l'éducation elle-même, qui suppose toujours un << devoir-être >> et que la connaissance de << ce qui est >> ne peut suffire à remplir.</i>	71
120	XXe	7.2	IÉ.IH	R	Double hiérarchie de coexistence, présence réelle, occultation réelle	Cet oubli est d'autant plus pernicieux que les fins restent présentes, mais cachées .	72

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
PÉDOCENTRISME**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
120	XXe	7	IÉ.PÉD	*R/C	L'acte et l'essence, définition descriptive	Toute action éducative, toute formation des jeunes générations, tout enseignement même, quelque forme qu'il prenne, autoritaire ou libéral de groupe ou individuel, maternel ou neutre affectivement, contient un idéal humain qu'il serait illusoire ou dangereux de nier.	73
120	XXe	7	PÉD	*C	L'acte et l'essence, l'usage, la norme	Malgré l'intervention des <<sciences>> à propos d'éducation, cette dernière reste un art. Par suite, comme toute technique, elle n'a de sens que par rapport à certaines finalités éthiques qui lui servent de fils directeurs.	74
120	XXe	7	IÉ.IH	*C	L'acte et l'essence, définition descriptive, double hiérarchie de coexistence, différence d'ordre et de degré	Elle [l'éducation] ne se définit qu'en fonction d'un but humain qui fonctionne comme norme. Autrement dit, qu'elle l'affirme ou le cache, ses orientations dépendent de la conception qu'elle se fait d'un idéal à la fois humain et interhumain ; elle engage donc une philosophie de l'homme, et son projet consiste à l'inverse du pédocentrisme, à dépasser l'enfant en le niant comme enfant, afin de réaliser par lui cette valeur.	75
120-1 121		7.2	IH				
121	XXe	7.2	IH	*C	L'acte et l'essence, l'erroné, la personne et ses actes	Si cette valeur est l'« enfance », alors le paradoxe éducatif consiste à contraindre l'enfance à rester en enfance, l'adulte impose son modèle imaginaire d'enfance à une enfance réelle dont le seul souhait est, précisément, de sortir de l'enfance.	76
121	XXe	7	PÉD	*A	L'acte et l'essence, définition dissociative, moyen - fin	(...) il n'y a pas à connaître l'enfance avant de l'instruire, c'est en l'instruisant qu'on saura ce dont elle est capable. Ce n'est qu'en pratiquant le chant que je saurai qui est musicien. (Alain)	77
121	XXe	7	VE.IH	*C	La personne et ses actes impliquant l'interaction de la personne et de ses actes	Sa véritable nature [l'enfant], c'est celle qui se voit développé par l'étude. (Alain)	78
121	XXe	7	RÉ	*F	L'acte et l'essence, la norme, (authenticité)	Il existe donc un usage critique de la raison dont la réflexion éducative ne peut faire économie et c'est à cet usage qu'en réfère en permanence la théorie d'Alain. Le mérite d'Alain est qu'il nous permet de resituer le débat à sa vraie place.	79

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
POSITIVISME CONTEMPORAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
121	XXe	7	RÉ	*C	Le modèle, double hiérarchie de coexistence, définition dissociative	(...) si l'école a pour fonction d'aider les êtres à sortir de l'enfance, si le seul mobile véritablement pédagogique que doit utiliser l'éducateur est le désir qu'à l'enfant de son propre dépassement, alors le débat essentiel se situe au niveau des modèles adultes et non de l'enfance.	80
122	XXe	7	RÉD	*R	Constat de l'auteur	Or à ce niveau encore, l'unité n'est pas perceptible à l'observateur.	81
122	XXe	7.1	RÉD	*R *A	Fait - conséquence	Les conflits entre modèles humains sont au centre de la pensée éducative. C'est afin de les éviter que certaines disciplines se sont constituées en sciences sociales de l'homme.	82
122	XXe	7.1	RÉD	*A	Moyen - fin évoquant ↓	Il serait possible de dépasser les conflits d'idéaux humains, en faisant appel à des savoirs hautement spécialisés permettant, non de penser l'homme comme projet idéal, mais de l'anticiper, comme certitude future.	83
122	XXe	7.1	RÉ	*A	<i>l'arg. pragmatique,</i> Fait ↓	Ainsi, la recherche d'une finalité éducative ne serait pas du ressort de la raison critique, mais d'un ensemble de disciplines scientifiques permettant de définir avec certitude l'état actuel et à venir de la société, indiquant alors de manière positive quels modèles humains l'éducation devra réaliser pour adapter les individus à cet avenir.	84
122	XXe	7.1	IE.PÉD	*A	conséquence	À l'autre bout de la réflexion pédagogique, sociologie, anthropologie, économie, futurologie même, se disputent le monopole d'un modèle objectif, assignable à la pratique pédagogique.	85
122	XXe	7.1	IE	*R/C	Le modèle, définition dissociative, l'inadéquat, le prétendu	Mais que ces sciences nous disent les besoins humains de leur époque ou qu'elles prennent le risque de conjecturer ceux d'une époque future , dans tous les cas elles passent à côté de cette réalité éducative à laquelle elles prétendent être fidèles. Dans le meilleur des cas, ce qu'elles nous disent du futur reste objet de prévision. Un tel objet n'a qu'une valeur indicative.	86
122	XXe	7.1	VM	*C	Fait - conséquence	Si le futur est déterminé par le présent, c'est l'histoire elle-même qui se nie, et avec elle le plus élémentaire rôle joué par l'éducation.	87
122	XXe	7.1	IE	*R/C	Définition descriptive	Ce n'est plus le déterminisme naturel qui rend l'éducation inutile, mais une sorte de déterminisme socialement tout aussi coercitif.	88

XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TENDANCE GLOBALE ET VISIONS D'ENSEMBLE

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
122	XXe	7	RÉ	*A	L'acte et l'essence, double hiérarchie de coexistence, <i>l'essentiel</i>	Une véritable réflexion éducative nous enseigne alors que la tâche la plus urgente et la plus essentielle de l'éducation et de l'instruction n'est pas de particulariser, mais de fournir, (...) les outils intellectuels et moraux les plus larges possibles.	89
122-3	XXe	7	MC	*C	L'acte et l'essence, <i>définition descriptive</i>	Par leur universalité même, ils sont les vrais instruments d'adaptation, puisqu'ils sont les outils de toute pensée : calcul, lecture, écriture.	90
123	XXe	7	*RÉD		Métadiscursif	Ici une critique est possible, d'autant plus fondée en apparence qu'elle repose sur la négation même de cette universalité.	91
123	XXe	7	RÉD.LÉ	A	Apparence	(...) chaque société, chaque sous-groupe social particulier, déterminerait ou tenterait de déterminer l'école pour sa propre sauvegarde ou sa propre victoire dans les luttes sociales.	92
123	XXe	7	RÉD.LÉ	R	Le groupe et ses membres, <i>définition normative</i> <i>et descriptive</i>	Cette <<démystification>> du rôle de l'école permettrait de rendre compte du fait qu'il n'existe pas de consensus à son propos et que, d'autre part, l'image de l'école dans le public et les enfants se soit totalement renversée depuis le XIXe. On ne la perçoit plus comme instrument de libération sociale ou de progrès général, mais comme instrument d'oppression d'une classe sur les autres, des adultes sur les enfants, des forces sociales sur les pulsions individuelles.	93
123	XXe	7	RÉD.LÉ	*F	Le groupe et ses membres, <i>définition normative</i>	Bourdieu et Passeron, Beudelot et Establet, dénoncent à la fois l'existence d'une inégalité sociale et le fait que l'école a pour fonction de fixer, voire d'accentuer, cette inégalité.	94
123	XXe	7	RÉD.LÉ	*R	Le groupe et ses membres, <i>définition normative, l'usage</i>	Certains groupes sociaux (classes), certaines nations (Occident), imposeraient arbitrairement leurs valeurs aux autres civilisations. L'école serait coloniale par essence.	95
123	XXe	7	MC	*C	Double hiérarchie de coexistence	Mais d'abord dire qu'une classe sociale détourne à ses propres fins des contenus culturels, ne permet pas de nier l'universalité réelle de tels contenus	96
123	XXe	7	MC	*C	Double hiérarchie de coexistence	Le fait que les mathématiques servent d'outil de sélection parfois discutable n'enlève rien à la valeur objective de ces mêmes mathématiques.	97

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TENDANCE GLOBALE ET VISIONS D'ENSEMBLE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
123	XXe	7	MC.IM IM	*C *R	Double hiérarchie de coexistence, définition dissociative et descriptive	Le fait que les vertus classiques de tempérance et de courage aient pu servir des pédagogies réactionnaires, n'enlève rien la valeur intrinsèque de ces vertus. Nées dans un contexte culturel et social défini, elles dépassent l'univers particulier qui les a vu naître.	98
123	XXe	7	MC	*C	L'acte et l'essence, définition dissociative	Que telle ou telle classe, tel ou tel parti utilise l'universel pour ses propres intérêts de classe ou de parti, ne discrédite que le parti ou la classe sociale qui confisque à son profit ce savoir ou cette sagesse, non l'universalité contenue dans ces savoirs.	99
123	XXe	7	MC	*C/F	Dissociation de notion, l'erroné, la réalité	Ce n'est donc pas l'universalité du savoir qu'il faut critiquer, mais plutôt comme Marx le soulignait déjà, la confiscation par certains groupes dominants de ce savoir pour leurs propres enfants ou leur unique usage.	100
123	XXe	7	MC	*C	Métaphore/ analogie	Attaquer le savoir, c'est se tromper d'ennemi.	101
123	XXe	7	LÉ	*C	L'acte et l'essence, définition dissociative	Quant à ne retenir que les particularités que chaque groupe social développe pour conserver ou prendre le pouvoir, c'est-à-dire ne voir dans l'école qu'un rôle aliénant et sélectif, c'est juger naïvement sur les intentions politiques, non sur les résultats.	102
123-4	XXe	7	RÉ-IM	*F	Illustration	L'histoire, après coup, se montre plus rusée que cette analyse superficielle de l'éducation voudrait le laisser croire. Le personnel qui conduit la révolution française de 1789, est formée dans des collèges chargés de conserver l'Ancien Régime.	103
124	XXe	7	RÉ-IM	*F	Illustration	Les séminaires de la troisième république ont fourni des anticléricaux farouches et les Écoles Normales quelques penseurs religieux déterminés.	104
124	XXe	7.1	LÉ	*C/R	Dissociation des notions, l'illusoire, le réel	Contrairement à ce qu'un déterminisme sociologique tendrait à laisser croire, l'école ne produit rien d'inéluctable, tout simplement parce que les valeurs qu'elle propose dépassent le cadre des conditions historiques qui la sous-tendent.	105
124	XXe	7.1	LÉ	*C	Double hiérarchie de coexistence	En ce sens, en même temps qu'elle propose la défense de certaines particularités, elle fournit les outils qui permettent de douter de cette particularité même.	106

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TENDANCE GLOBALE ET VISIONS D'ENSEMBLE**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
124	XXe	7	LÉ	*C/R	Double hiérarchie de coexistence	Les <<appareils idéologiques d'État>>, si dogmatiques et sans faille qu'ils se prétendent véhiculent en réalité des contradictions annonciatrices de leur propre remise en question.	107
124	XXe	7.1	RÉ.IÉ	*C	<i>L'acte et l'essence , définition dissociative</i>	<i>En fin de compte, les sciences humaines , qu'elles s'apparentent à la psychologie ou à la sociologie , ne peuvent fournir aucune indication pratique en référence à un projet idéal dont toute réflexion éducative a besoin pour assurer sa propre cohérence et garantir sa lucidité .</i>	108

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TECHNICISME**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
124	XXe	7	É. IH	*R	La personne et ses actes, définition dissociative	Constater des injustices sociales, tenter de décrire les crises que traverse l'enfance ne nous dit pas ce qu'il faut faire de cette enfance, ni comment s'y prendre pour surmonter ces injustices.	109
124	XXe	7	PÉD	*R	Le groupe et ses membres, de direction	Entre une adaptation aveugle qui serait toujours en retard et une futurologie fantasmagique le pédagogue reste sans secours quant aux normes inhérentes à son activité.	110
124	XXe	7.1	PÉD	*R/C	L'acte et l'essence, le modèle, définition dissociative	Nulle science positive ne peut fournir [au pédagogue], à cause de sa modestie positive même, cette finalité qui sert de guide pratique à toute action. Suivant quel projet humain faut-il instituer l'homme dans l'enfant ?	111
124	XXe	7.3	RÉD.PÉD	A	Le groupe et ses membres, de direction, la propagation	Devant cette difficulté, et sans doute pour ne pas avoir à se reconnaître comme une éducation sans projet axiologique, la tentation du discours pédagogique contemporain consiste à se réfugier derrière le paravent des techniques et des procédés sur lesquels s'appuie empiriquement l'action éducative.	112
124	XXe	7.3	RÉD.RÉ	A	Le groupe et ses membres, de direction, l'erroné	Afin de se mieux prémunir contre un dérapage hors des murs de la pratique immédiate, <i>l'analyse se tourne vers les moyens éducatifs qu'elle prend pour objets de son investigation</i> .	113
124	XXe	7.3	RÉD.PÉD	A	Fait - conséquence, de direction	Coupée des théories de l'enfance qui les justifient et de celles de l'homme qui les fondent, elle tente de constituer la pédagogie en savoir autonome.	114
124	XXe	7.3	RÉD.PED	A	Moyen - fin, définition descriptive	<i>Classes expérimentales, méthodes d'essai, classes pilotes, expérimentations scolaires apparaissent comme autant de tentatives permettant de soumettre l'enseignement à la question, afin d'en découvrir les lois cachées, lois qui devraient permettre de passer insensiblement du descriptif au normatif.</i>	115
125	XXe	7.3	PÉD.	*C	Le modèle, définition dissociative	Les investigations peuvent rendre de grands services aux éducateurs, il reste néanmoins impossible de réduire l'éducation à un ensemble de techniques particulières, même méthodiquement ordonnées comme on le fait parfois aujourd'hui. Ce serait oublier d'abord que toute technique met en relation des moyens et des fins.	116

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
TECHNICISME**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
125	XXe	7.3	PÉD	*R	Définition descriptive	Elle [toute technique] se définit comme un ensemble de procédés transmissibles destinés à produire certains résultats jugés utiles.	117
125	XXe	7.3	PÉD	*R	Fait - conséquence	Or, c'est précisément le choix de cette utilité qui fait problème, car il déborde la pratique et c'est en fonction de lui que s'organisent les protocoles qui vont orienter l'expérimentation.	118
125	XXe	7.3	PÉD	*R	Définition descriptive, fait -	Toute technique est relative aux fins qu'elle favorise ; tout protocole d'expérimentation, l'expérimentation pédagogique comprise, est relatif aux objectifs qui en sous-tendent l'organisation.	119
125	XXe	7.3	RÉD	*R	conséquence (énoncé métadiscursif)	On saisit mieux alors la confusion à laquelle on risque de se voir conduit.	120
125	XXe	7.3	PÉD	*R	Le modèle, définition descriptive, cause - effet	Réduisant la pédagogie à une technique expérimentale coupée des idéaux humains qui la fondent, on tend à confondre les lois expérimentales tirées de l'observation des phénomènes anthropologiques, avec les lois prescriptives, c'est-à-dire des lois qui permettent d'imposer un ordre à ces mêmes phénomènes humains.	121
125	XXe	7.3	RÉD	*R/C	Moyen - fin, conséquence, l'écran	Réduire les lois prescriptives à des lois descriptives pour donner aux premières l'apparence de la nécessité naturelle, c'est tout simplement occulter les finalités éducatives, ce qui n'empêche pas ces finalités d'exister.	122
125	XXe	7.3	RÉD	*R/A	Double hiérarchie de coexistence, poids réel, méconnaissance réelle	<u>Leur existence est même d'autant plus pesante qu'elle reste inconsciente chez les acteurs sociaux.</u>	123
125	XXe	7	RÉ	*C	De dépassement, l'acte et l'essence, l'essentiel	Par-delà la pédagogie expérimentale, il subsiste donc une réflexion qui se doit de porter sur les fins de l'éducation.	124

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
LE STRUCTURALISME ET LA VISION DE L'HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
126	XXe	7	IH	*R/C	Définition dissociative	Il ne faut jamais perdre de vue qu'un modèle pédagogique qui refuse de se faire une idée de l'homme, ou va même jusqu'à en nier la notion, est d'emblée suspect.	125
131	XXe	7	PÉD	*C	L'acte et l'essence, définition descriptive	Éduquer n'est autre que conduire chacun à cet usage critique de la raison, usage sans lequel il n'y a pas d'humanité capable de liberté.	126
131	XXe	7	IR	*C/A	Le modèle, de direction, moyen - fin	L'universalité critique reste peut-être alors la seule finalité ouverte qu'il est possible d'assigner à l'éducation. Tout sujet doit être éduqué pour accéder à cette raison critique qui constitue son unique pouvoir de libération réelle.	127
131	XXe	7.4	IR	*R/F	Le modèle, double hiérarchie de coexistence	Que cette rationalité puisse servir de modèle régulateur à la pensée éducative (...) a semblé absurde à des penseurs contemporains qui s'appuient sur une représentation structuraliste de l'univers.	128
131	XXe	7.4	IH.IR	*R/F	Le groupe et ses membres, de direction, fait - conséquence	Pour eux, <i>tout discours sur l'homme comme sujet est condamné aux oubliettes de l'histoire par la naissance des sciences de l'homme.</i>	129
131	XXe	7.4	VH	*R/F	La personne et ses actes, définition normative	L'homme serait dépossédé de la dernière caractéristique qui le distinguait du reste du règne animal ; cette raison que l'histoire de l'éducation a permis de voir naître et se développer, qui donne à l'homme le pouvoir de juger et d'agir par lui-même.	130
131	XXe	7.4	VH	A	Fait: négation de l'interaction de l'acte et de la personne, conséquence	Le sujet se dissoudrait soit dans une singularité inanalysable, soit dans des structures générales qui le dépassent et sont seules observables. La mort du sujet sonnerait donc le glas d'une réflexion éducative en forme de finalités proprement humaines.	131
131	XXe	7.4	VH	*R/F	La personne et ses actes, définition descriptive impliquant l'interaction de la personne et ses actes	Certes, ce sujet est abstrait, mais toute compréhension du structuralisme lui-même comme philosophie, suppose l'universalité de ce sujet humain raisonnable, capable de pensée rationnelle, c'est-à-dire de saisie synthétique des structures dans une unité compréhensive qui reste celle du << je pense >>.	132

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
LE STRUCTURALISME ET LA VISION DE L'HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
131-2 132	XXe	7.1 7	VH	*F *F/R	La personne et ses actes, dissociation de notion (théories) impliquant l'interaction de la personne et ses actes	Que ce sujet se constitue au cours de l'histoire individuelle suivant un processus génétique constructivisme (Piaget), ou qu'il se contente de développer des potentialités rationnelles, contenus dans tout sujet (Chomsky), penser l'éducation possible, c'est penser non seulement l'existence d'un sujet autour duquel s'articule pensée, conduites et savoirs, mais c'est aussi présupposer parmi les possibilités de ce sujet, une aptitude à se construire lui-même par la raison, aptitude valable pour tous et qui constitue sa dignité.	133
132	XXe	7	IH	R	L'acte et l'essence, l'essentiel	Le présupposé d'un sujet apte à accéder à l'universel reste la condition nécessaire de toute éducation.	134
132	XXe	7.3	PÉD	*C/R	Définition dissociative	Hors de cette voie, on se trouve renvoyé au béhaviorisme de Pavlov ou à son adaptation moderne de Skinner (...) non à des systèmes éducatifs, mais des techniques de dressage.	135
132	XXe	7	IH	*R	L'acte et l'essence, définition descriptive	Tout emploi pluriel du mot << homme >> implique une spécificité commune, c'est-à-dire une idée d'humanité, qu'on le veuille ou non, au moins comme projet.	136
132	XXe	7	PÉD.IH	*C	La personne et ses actes, la règle de justice	Pour l'éducateur chaque enfant est un sujet apte à la raison critique, c'est-à-dire à l'usage d'une faculté qui vaut pour tous les hommes.	137

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
VISIONS D'ENSEMBLE ET IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
132	XXe	7 1	VH.IR	*F/C	L'acte et l'essence, définition descriptive	S'il subsiste une unité éducative possible, c'est bien dans cette aptitude à l'universel qui prend naissance dans la culture grecque et qui se traduit concrètement par le développement de la raison critique au sens où nous venons de la définir : argumentation libre, polémique, sensible à la contradiction, aspirant à la cohérence, apte à se prendre elle-même pour objet critique, c'est-à-dire réflexive.	138
133	XXe	7	IÉ.IR.IM	*F	L'acte et l'essence impliquant l'interaction de la personne et ses actes	Raison et éducation ne cohabitent que pour autant que des hommes le veulent. Leur liaison dans l'histoire dépend sans doute plus de choix idéaux sans cesse renouvelés que d'une nécessité inéluctable.	139
133	XXe	7	IR	*C/R	Définition descriptive	Par définition, l'idée de raison n'est autre que celle de confrontation de l'ensemble de toutes les pensées individuelles appelées à se poursuivre indéfiniment.	140
133	XXe	7	RÉ.IÉ	*C	L'acte et l'essence, de direction par la définition dissociative	C'est vers cet idéal que doit tendre l'éducation dans la mesure où c'est là le seul fondement qui la rend elle-même pensable de manière distincte du dressage, du conditionnement ou du simple développement naturel.	141
125	XXe	7	RÉ PÉD	*C/R	L'acte et l'essence, l'usage de direction, le danger	Cette réflexion sur les finalités et les modèles, malgré les critiques de la pédagogie libertaire, ne saurait être perdue de vue sans danger grave pour l'éducation elle-même qui risque alors de ne plus savoir à quoi elle sert et ainsi servir à n'importe quoi.	142
126	XXe	7	RÉ RÉ.IH	*C	Définition dissociative, de direction	Ce n'est pas parce que les valeurs qui servent de référence à l'action éducative, se voient remises en question, qu'il faut en abandonner la réflexion. Au contraire, cet idéal humain doit rester à l'horizon de la recherche, non certes comme contenu de certitudes indiscutables, mais comme problème, c'est-à-dire, au sens premier, comme tâche à résoudre.	143
128	XXe	1, 2, 3, 4, 5, 6	IH	*F	L'acte et l'essence, le modèle (le patrimoine)	L'histoire de la pensée éducative nous montre que chaque époque s'est faite porteuse d'un modèle anthropologique et que la raison n'en est pas à sa première crise.	144

**XXe SIÈCLE - la CRISE ?
VISIONS D'ENSEMBLE ET IDÉAL HUMAIN**

Cf	Ép.	Tend.	Secteur	Craf	Argument	Énoncés	no.
128	XXe	1	IH	*F		<i>De <<l'excellence>> de la Paidéia grecque qui vise à réaliser l'essence de chaque être dans une harmonie à la fois interne et cosmique ,</i>	145
128	XXe	2	IH	*F		<i>au <<salut>> transcendant de la scolastique médiévale ;</i>	146
128	XXe	3	IH.IR	*F		<i>de l'humanisme renaissant qui se coupe progressivement de la transcendance et tente de concilier l'être social et naturel en l'homme autour d'une raison qui devient source et fin de son <<humanité>> ,</i>	147
128	XXe	6.2	IH	*F		<i>à un déterminisme historique qui réduit l'homme au rôle d'instrument d'une Raison en devenir qui le dépasse ,</i>	148
128	XXe	6.4	IH	*F		<i>en passant par l'utilitarisme ne retenant en l'homme que son rôle d'agent économique ,</i>	149
128	XXe	1, 2 3, 4, 5, 6	IH	*R	L'acte et l'essence, la norme	<i>il n'est pas d'époque, de société, de groupe interne à ces sociétés qui ne propose ou n'ait proposé un idéal à l'entreprise éducative.</i>	150
126	XXe	7	RÉ IR	*C	L'acte et l'essence, <i>définition descriptive</i>	<i>Sans doute est-ce à ce niveau que la raison critique, en tant que réflexion sur les fondements et les finalités, peut le plus. Son effort [la raison critique] consiste à tenter non seulement de mettre à jour les idéaux humains et inter-humains qui se profilent derrière toute conception éducative, à en expliquer les valeurs, mais aussi de tenter d'en expliquer les limites .</i>	151
122	XXe	7.1	PÉD	*C	Le groupe et ses membres, le modèle, impliquant l'arg. pragmatique	<i>L'éducateur qui prépare aux réalités d'aujourd'hui au nom de l'utilité et de l'adaptation est certain d'être en retard. Quant à celui qui prétend préparer aux réalités de demain, voire d'après demain, il tend à oublier que l'éducation et l'instruction touchent des êtres qui devront s'adapter à une époque sur laquelle nous n'avons aucune certitude.</i>	152
122 122	XXe	7	LÉ.MC	*C	L'acte et l'essence, <i>définition descriptive, l'erroné, l'usage</i>	<i>Ici encore la réflexion philosophique d'Alain est éclairante. Il montre que l'école n'a pas pour fonction première d'ouvrir l'enfant sur la vie, sur le monde du travail, mais de lui donner une assez vaste culture générale, scientifique ou littéraire, permettant par la généralité même des moyens qu'elle contient, d'apprendre à apprendre .</i>	153

Transformations et articulations des visions, des idéaux et des modèles

Recroisement des énoncés contenus dans les tableaux descriptifs généraux

VISION DU MONDE

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Le cosmos: un tout organisé, ordonné, fini, intelligible, mû par des lois fixes immuables.

LE MOYEN ÂGE

Une raison hors le monde pense le monde.
Pensée divine, elle l'organise d'une manière à la fois supérieure et extérieure,
tout en réglant les mouvements physiques et humains.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'ordre de la pensée est remis en question par la conception d'un univers infini.
C'est en la raison humaine qu'il faut trouver le sens de l'existence.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

La Ratio, posée comme source du rationnel et du raisonnable, présente en tout homme comme lumière naturelle
exprimant à la fois l'ordre de la pensée et l'ordre du monde dans une même harmonie.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

La raison reflète à la fois l'ordre de l'univers et dans le devenir de la pensée humaine,
c'est-à-dire dans des réalités où il sera peut-être possible avec le temps et le progrès de la découvrir.
Elle est culture.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

Il s'agit désormais, d'une marche nécessaire inéluctable de l'Histoire qui doit réaliser son programme.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Si le futur est déterminé par le présent, c'est l'histoire elle-même qui se nie,
et avec elle le plus élémentaire rôle joué par l'éducation.

VISION DE L'HUMAIN

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Être tridimensionnel: l'âme végétative (le ventre), l'âme irascible (le cœur) l'âme rationnelle (la raison).
(...) pour participer du logos, il faut aussi participer de la culture grecque.

LE MOYEN ÂGE

La raison individuelle humaine est une parcelle de cette lumière divine, par laquelle l'homme participe du sacré.
En tant que tous sont <<fils de Dieu>>, il sont tous dignes de respects.
Chacun est éduicable !

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'homme reste enfant de Dieu, mais cette dignité n'est pas un acquis définitif et déterminé;
il n'y a plus de place assurée, d'essence humaine fixée de toute éternité.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

L'homme est ange et bête à la fois, mais il n'est pas que cela.
La Renaissance marque l'apparition d'une éducation qui croit à l'existence d'une raison naturelle constitutive de l'humain.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

L'homme est l'aboutissement des marques des événements que son existence lui a réservés.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

L'avenir de l'humanité, comme celui de l'individu, est inscrit dans l'ordre de l'histoire.
En tant qu'individu agissant, l'homme ne fait qu'accomplir l'ordre même de la Nature,
il ne l'infléchit pas, ni encore moins n'en détermine le devenir.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Le sujet se dissoudrait soit dans une singularité inanalysable,
soit dans des structures générales qui le dépassent et sont seules observables.
L'homme serait dépossédé de la dernière caractéristique qui le distinguait du reste du règne animal,
cette raison qui lui donne le pouvoir de juger et d'agir par lui-même.

IDÉAL HUMAIN

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours de l'univers.

LE MOYEN ÂGE

Placée au centre de la vie humaine, la foi, devient exigence première dans la formation individuelle.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'humanisme tente de modeler le monde sur l'homme au lieu de lui chercher une place dans un ordre préexistant.
L'homme, animal raisonnable, est destiné à la raison par la raison dans un univers sans limites dont il doit lui-même fixer les bornes.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

L'homme peut être à lui-même sa propre juridiction.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

Le bonheur, destination originale de l'homme ici-bas est dans cet équilibre qu'il peut s'imposer entre ses propres désirs
et les moyens qu'il a de les satisfaire.

Cet homme nouveau, le citoyen, c'est quelqu'un qui jouit de droits et des devoirs correspondants:
vivant de manière responsable dans un état défini.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

Cet <<état positif>>, fin de l'histoire et apothéose de la raison, est présenté comme but, visée,
intention à la fois programmatique et nécessaire.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Pour les structuralistes, tout discours sur l'homme comme sujet est condamné aux oubliettes de l'histoire
par la naissance des sciences de l'homme.
Il serait possible de dépasser les conflits d'idéaux humains, en faisant appel à des savoirs hautement spécialisés permettant,
non de penser l'homme comme projet idéal, mais de l'anticiper, comme certitude future.

FINALITÉS HUMAINES

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Il s'agit pour l'homme de trouver son équilibre interne, et sa place dans un univers fini, ordonné,
mais qui ne fournit pas son ordre de manière évidente.

LE MOYEN ÂGE

Dans l'homme c'est la partie divine qui devient adulée; l'âme l'emporte sur le corps;
la confiance dans la sagesse divine sur la science rationnelle.
L'idée de béatitude tient lieu d'espoir.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'homme est l'animal qui se forme lui-même,
il est à lui-même son propre but, sa propre finalité, mais aussi sa propre cause efficiente.
Il doit créer lui-même sa place et en créant sa place définir l'homme.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

Il s'agit de maîtrise de soi, de dignité humaine: capacité de se conduire soi-même par la lumière de sa propre raison,
faculté naturelle de discernement qui contient en elle-même les principes de la connaissance et de l'action.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

Savoir, apprendre, comprendre, c'est suivre la marche des connaissances,
c'est se mettre en route vers plus de clarté de conscience.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

Par-delà les intérêts des individus, c'est la vision d'ensemble qui domine
versus les valeurs individuelles et universelles d'un humanisme néo-classique.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

La mort du sujet sonnerait le glas d'une réflexion éducative en forme de finalités proprement humaines.

VISION DE L'ENFANCE

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

L'enfance est médicalement du côté du déséquilibre et de l'instabilité. En elle dominant la chaleur, l'humidité et la démesure.

LE MOYEN ÂGE

L'enfant est l'être dominé par les émotions, qui ne possède aucune force propre et vit de ce fait dans la dépendance de l'adulte, tourné vers le corps, il a des réactions immédiates, parfois cruelles et ne sait pas dominer cet <<ardent désir de nuire>> pour le simple plaisir pas plus qu'il ne peut se soustraire aux influences des autres.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'enfant est d'abord un être digne de protection, mais il reste essentiellement un être fait de dépendance et d'insuffisance, dominé par les passions, les caprices, incapable de discipliner ses désirs.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

L'enfance est une succession de moments spécifiques dans le développement de l'être humain.
Il existe un mouvement naturel de la raison dans l'enfance qu'il faut suivre.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

L'enfant n'est plus désordre, déséquilibre, indistinction.
Il existe en lui des niveaux d'organisation, mais il n'y a pas de plan de développement précis.
Il se présente dans une sorte d'indétermination native que le milieu extérieur doit venir modeler.
Chacun cite l'Émile (...) pour justifier la bonne nature de l'enfant, son absence de malice, sa spontanéité sans apprêt.
Grâce, fraîcheur, générosité, bienveillance, sont ses moindres qualités.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

La croissance n'est pas un développement continu, mais une succession de crises surmontées.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

La psychologie de l'enfant le décrit au point de vue affectif, cognitif et physiologique.
L'adulte impose son modèle imaginaire d'enfance à une enfance réelle.

FINALITÉS DE L'ACTION ÉDUCATIVE

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Conduire l'enfance hors de l'enfance, vers un modèle humain qui va contre les tendances spontanées de l'enfance.

LE MOYEN ÂGE

Apprendre, c'est porter à maturité ce que Dieu a placé pour toute éternité en nous, dès la création.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

Éduquer, c'est développer les facultés propres de l'homme en prenant garde de ne pas en oublier

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

Conduire l'enfant de la non-reconnaissance des principes universels à leur appréhension,
de l'ignorance à la mise en pratique de ces principes qui constituent la raison
et permettent à la liberté humaine d'exister.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

La pensée politico-pédagogique s'oriente vers l'idée d'une éducation dépassant les singularités nationales,
elle vise un projet humain général: celui d'un être social, responsable de soi, le citoyen.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

La raison personnelle, instance supérieure du tribunal intérieur *versus* une manière de concevoir le progrès
qui entraîne un refus de la théorie, un refuge dans l'immédiateté utile:
une adaptation paradoxale de l'enfance à l'état présent indéfini.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

À force d'oublier que la frustration est la condition première de la structuration de la personnalité,
à force de penser qu'il est nécessaire de connaître l'enfance pour l'éduquer,
bien des réformateurs ont fini par supposer que cette connaissance pouvait tenir lieu d'éducation.

IDÉAL DE L'ÉDUCATION

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

L'adulte développé lui sert de finalité et insiste sur la raison comme spécificité homogénique.

LE MOYEN ÂGE

La vocation de l'enseignement chrétien est de préparer au salut grâce à l'accomplissement de la parole divine.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

La formation d'un homme libre et raisonnable et d'un nouveau type de citoyen:
le courtisan, le ministre, le marchand rusé, l'aventurier, le prince glorieux.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

L'éducation humaniste vise à réaliser l'homme dans l'homme.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

Le but ultime de toute éducation qui va au bout de ses exigences, est de saisir l'ordre de ce qui est éternellement.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

Une société ne vaut que ce que valent les individus qui la composent,
à l'éducation de faire que chacun puisse se développer comme personne.
Éducation esthétique ou littéraire ne sont pas méprisables, seulement elles doivent s'effacer devant les exigences de la science.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

L'espoir d'un vieux dogmatisme positiviste semble le dernier refuge d'une tentative de pensée éducative.
Cette tendance qui évacue toute recherche des fondements comme chimérique ou inutile tend à s'affirmer dans trois directions:
celle de la psychologie, celle de la sociologie, celle des techniques.

IDÉAL D'ORDRE RATIONNEL

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Le *logos* : raison mathématicienne (Hippias), faculté de pensée (Gorgias - la rhétorique).

La raison est calcul, déduction, langage, faculté régulatrice des conduites.

Elle est la mesure qui impose une harmonie entre des éléments divers ou contraires.

LE MOYEN ÂGE

La raison humaine marque du divin en nous, est avant tout au service de la croyance.

Les vérités révélées constituent un corpus de certitudes indiscutables.

La foi commande la pensée.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

Source et but de l'éducation, la raison contient ses propres normes et doit fournir sa propre justification, elle cherche par elle-même, et souvent en elle-même, ses principes et son propre fondement.

Raison utilitaire ou littéraire, technique ou scientifique

cette faculté discursive représente une capacité naturelle que l'éducation a pour charge de développer.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

La Ratio posée comme source du rationnel et du raisonnable (...).

La suivre, c'est se tourner vers ces évidences indubitables que toute conscience se doit de reconnaître.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

La raison, finalité humanisante de toute action éducative n'est plus pensée comme donnée d'emblée.

Fin de l'éducation de l'homme, elle prend une dimension sociale et historique.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

La Raison dans l'Histoire se confond avec l'histoire de la raison.

Le tribunal ultime du vrai et du faux, c'est la raison libre et critique *versus* la raison,

à la fois la logique et le but de l'histoire de l'humanité.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Toutes les certitudes rationnelles sur lesquelles se fondaient le savoir se trouvent en peu de temps, remises en question.

La raison se dissout dans des déterminations irrationnelles qui l'expliquent en totalité.

IDÉAL D'ORDRE MORAL

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

Faire un cosmos de sa vie, c'est en régler le cours, à l'image même du cours raisonnable de l'univers.

La sagesse est la vertu de l'âme rationnelle.

À cette sagesse se soumet la vertu de l'âme végétative, la tempérance et la vertu de l'âme irascible, le courage.

La justice est la réalisation de l'équilibre ou de l'harmonie entre les diverses parties.

LE MOYEN ÂGE

La prudence, le courage, la justice et la tempérance, idéal moral de l'Antiquité,
cohabite sans problème avec les vertus du christianisme:

la foi, l'espérance et la charité.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'homme est destiné à la raison par la raison.

Désormais, il s'agit de bonheur et de nature.

Le plaisir et l'action, c'est ici-bas qu'il faut y prétendre.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

L'éducation morale tire l'homme de l'animalité pour le conduire vers l'humain.

C'est la partie discipline qui conduit à la maîtrise de soi sur soi.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

Il ne s'agit plus d'apprendre seulement à obéir, mais d'apprendre à être soi-même son propre maître et son propre serviteur.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

La raison comme lumière naturelle demande à être révélée en chacun,
car chacun la possède en lui-même et doit la prendre pour guider ses conduites.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Puisque la raison adulte calculatrice, médiante, savante, est en crise,
le retour aux valeurs authentiques, spontanées, immédiates, innocentes de l'enfance semble un refuge à beaucoup.

PÉDAGOGIE

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

L'apprentissage de la raison par la raison avec discipline et rigueur.
Pour donner pouvoir à l'âme rationnelle sur les deux autres, il faut commencer par discipliner la sauvagerie naturelle de l'enfance.
Ce qui est premier c'est la tendresse et la discipline.

LE MOYEN ÂGE

Le savoir ne circule pas, il est éveillé en l'élève par le signe.
Le maître extérieur renvoie au maître intérieur.
Le maître n'enseigne pas véritablement un contenu qui serait au départ totalement étranger à son élève,
il contribue à faire passer à l'acte ce qui n'était qu'en puissance dans son esprit.

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

L'éducation ne doit ni plier, ni dresser, ni redresser, elle doit instituer des hommes libres.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

Il faut tenir compte de l'âge des enfants, les étapes de sa croissance constituent des moments distincts
correspondant à autant de possibilités particulières permettant de définir autant de types originaux d'éducation.

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

L'art du pédagogue consistera à varier, enrichir, multiplier les impressions apportées par l'extérieur,
dans des circonstances propres à développer au mieux les possibilités de l'enfant.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

Les progrès scientifiques et techniques rendent précaires les savoirs constitués,
il ne faut donc plus enseigner, ni former, mais adapter.
Dans la pédagogie romantique, le pédagogue devient un simple gestionnaire des passions,
à lui de ne pas se tromper dans l'interprétation des signes exprimant les passions,
les intérêts ou les tendances spontanées de l'enfant.
Ce mouvement vers le pédocentrisme ne semble pas si gratuit qu'il y paraît (...).
Loin de témoigner d'une confiance réelle dans l'enfance, il sert surtout à masquer l'absence de projet humain.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Combinant les données de la psychologie aux prévisions de la sociologie, les méthodes fourniraient une route sûre et indiscutable
à l'action enseignante, lui permettant de passer sans inquiétude de l'enfant à l'adulte.
À l'autre bout de la réflexion pédagogique, sociologie, anthropologie, économie, futurologie même
se disputent le monopole d'un modèle objectif assignable à la pratique pédagogique.

LIEUX CONCRETS DE L'ÉDUCATION

ANTIQUITÉ: GRÈCE ANTIQUE

[École péripatétienne, le gymnase, la palestra.]

LE MOYEN ÂGE

Au début les écoles païennes et chrétiennes cohabitent, avec le temps, les écoles monales, presbytérales, claustrales

LE XVI^e SIÈCLE: HUMANISME

Le Collège, lieu d'enseignement et d'hébergement.

Du point de vue administratif, ces écoles ne dépendent plus de l'Église.

LE XVII^e SIÈCLE: CLASSICISME

Le Collège

LE XVIII^e SIÈCLE: les LUMIÈRES

Les établissements des Jésuites sont condamnés à la fermeture.

Création d'établissements supérieurs spécialisés comme l'École des officiers d'Artillerie, du Génie, de Cavalerie
se fondent dans l'École militaire.

LE XIX^e SIÈCLE: le PROGRÈS

Neutralité: l'éducation libérale doit rendre tous les enfants aptes à se conduire eux-mêmes à la liberté par l'usage leur propre raison.

Gratuité: C'est un devoir que de former à l'humanité les enfants en général: tous les enfants, même les plus démunis.

Obligation: L'homme peut rester enfermé dans l'ignorance et l'animalité si on ne l'oblige pas à en sortir.

L'obligation d'apprendre à lire, voilà le premier pas possible vers un usage critique de la raison.

LE XX^e SIÈCLE: la CRISE ?

Cohabitation d'une déscolarisation affective et d'une hyperscolarisation quantitative.

Force est de reconnaître que <<ras-le-bol>>, <<désintérêt>>, <<désaffectation>>, <<fin de l'école>>, constituent le vocabulaire dominant des discours contemporains sur l'école.

CONCLUSION

Il se peut que nous n'ayons pas réussi à dresser le profil axiologique complet de chacune des grandes époques de l'histoire de l'éducation. Néanmoins, en suivant la pensée éducative de chacune d'elles et en pointant l'émergence et les transformations des principales tendances, convictions et conceptions rationnelles de chaque époque, nous avons réussi à établir des liens déterminants et significatifs entre la réalité historique de cette institution et les représentations dominantes (discours) de ces mêmes époques.

Ce mémoire contient un nombre considérable de tableaux et encore plus d'unités d'analyse. Pourtant, le travail n'a pas épuisé, loin de là, la richesse et la fécondité des enseignements de Chaïm Perelman. Mais y a-t-il lieu d'être réellement surpris de ce constat, puisque C. Perelman lui-même dira de son propre *Traité* :

« Ce n'est pas sans difficulté que nous avons réduit aux dimensions du présent ouvrage notre traité de l'argumentation. Loin d'en avoir épuisé la matière, nous en avons à peine entamé, et parfois signalé, la richesse.

Chacun des points, dont l'examen a été à peine esquissé, mériterait une étude approfondie. » (p.675).

En toute hypothèse, on aura peut-être noté, par ailleurs, que le travail d'analyse aurait pu être davantage approfondi ou autrement remanié. Mais n'est-ce pas là, l'une des particularités fondamentales de l'analyse rhétorique ? Quels seraient donc les critères permettant d'affirmer le terme ultime d'une analyse rhétorique ? Puis, la possibilité d'adopter plus d'un angle d'analyse, conduit à croire que cette entreprise de remaniement et d'approfondissement pourrait fort bien devenir le projet d'une vie entière.

Cette dernière expression prend tout son sens si l'on veut bien se souvenir des schèmes argumentatifs répertoriés dans le *Traité*. L'intérêt de cette recherche, mais

c'est aussi une de ses limites, consiste à avoir procédé à l'analyse des énoncés en postulant que, dans certains cas, chacun d'eux correspondait à un type de liaison logico-langagière, à un seul type d'argument en se laissant guider par la lecture qui paraît dominée parce qu'elle est perçue comme la plus vraisemblable ou la plus acceptable dans le contexte.

Comme nous l'avons analysé, par ailleurs, le *Traité* propose une lecture plurielle de l'interprétation des énoncés. Un énoncé peut enchevêtrer plusieurs types de liaisons argumentatives de même catégorie (quasi logiques, par exemple) ; et d'autre part, le *Traité* insiste à plusieurs reprises sur *l'interaction des arguments*, c'est-à-dire sur l'impossibilité technique de définir un type de liaison de façon tout à fait pur, c'est-à-dire telle que celle-ci soit totalement dépourvue d'ambiguïté. L'idée d'interaction suppose en effet qu'il est artificiel de chercher à isoler un argument du réseau discursif qui contribue à en définir le poids, la valeur et l'orientation. En ce sens, définir c'est toujours choisir et donc accepter de donner prise à la critique.

Nous avons insisté, avant d'entreprendre l'étude analytique des arguments, sur le caractère schématique et arbitraire de celle-ci (1). Les éléments isolés en vue de l'étude forment, en réalité, un tout ; ils sont en interaction constante et cela sur plusieurs plans : interactions entre divers arguments énoncés, interaction entre ceux-ci et l'ensemble de la situation argumentative, entre ceux-ci et leur conclusion, et enfin interaction entre les arguments contenus dans le discours et ceux qui ont ce dernier pour objet. (...) Les limites au jeu d'éléments en cause sont de toutes parts indéfinies. (...) En effet, la description des arguments appelés à interagir peut toujours être étendue dans une double direction : par une analyse plus poussée des énoncés [,] analyse plus fine ou encore diversement menée, et par la prise en considération d'un nombre croissant d'arguments spontanés ayant le discours pour objet.

Par ailleurs les jugements admis qui déterminent la situation argumentative constituent toujours un ensemble aux contours mal arrêtés : extensible, suivant les domaines pris en considération ; mouvant, suite aux moments successifs de l'argumentation ; morcelable de façon variée, au gré des coupes diverses que l'on y pratique. »

(pp. 610, 611).

Enfin, et particulièrement en regard de la diversité des perspectives possibles pour l'analyse rhétorique, il est vraisemblable que le jugement porté sur les énoncés soumis au chapitre IV, suscitera de nombreuses discussions interprétatives, ce qui, de notre point de vue, constitue un gain, une plus value dégagée par l'analyse rhétorique et à porter au crédit de notre entreprise de recherche.

Dans ce mémoire, il est vrai, le travail d'analyse occupe un espace important. Toutefois, il ne faudrait pas oublier la valeur inestimable de son contenu : notre patrimoine. Chacune des grandes tendances inventoriées dans ce mémoire ont survécu et survivent toujours, quelque part en nous, par nous. Mais, *pour* nous, qu'en est-il ? Vouloir nier la richesse de ce patrimoine en évoquant l'idée d'une quelconque rupture relève, selon nous, de l'illusion. Illusoire, parce que le legs historique est partie intégrante de notre identité, et non pas, selon un préjugé largement répandu, une succession d'événements sporadiques qui se seraient déroulés, çà et là, dans le temps et qu'il ne sert à rien, ou presque, d'étudier ou d'analyser ces phénomènes puisque de toute façon nous n'avons aucune prise sur eux.

Précisément la question du patrimoine et de l'héritage renvoie à la dimension sociale de l'éducation. Il peut paraître surprenant que, dans une recherche de cette nature, cet aspect n'ait pas fait l'objet d'un examen spécifique et systématique. Or, cette absence relative n'a aucunement voulu laisser entendre que les idées, les visions du monde les modèles et les valeurs avaient une quelconque existence indépendante des pratiques sociales et des formes concrètes d'exercice de pouvoir avec lesquelles elles interagissent constamment. Au contraire, il se dégage de la trame de notre propos que

ces réalités sont constamment présentes dans l'analyse des énoncés, particulièrement lorsque ceux-ci comportent des directives pour orienter l'action.

En outre, ignorer la composante sociale de l'éducation aurait conduit à négliger une exigence d'intelligibilité essentielle : celle de comprendre sa propre réalité, de réussir à poser sur elle un regard éclairé et porteur d'interrogations fécondes, enfin celui de pouvoir poser des gestes plus cohérents et plus équilibrés sur certains maux ou malaises propres à cette époque. En définitive, que nous le voulions ou non, nous sommes tous, chacun, chacune, à notre façon, l'héritier ou l'héritière de ce passé collectif. À nous, alors de choisir entre le rôle d'agent, au demeurant passif, et celui de mandataire prêtant ses aptitudes et capacités à concilier les richesses et lacunes de ce legs aux besoins et réalités de l'humanité en présence.

Somme toute, par ce modeste travail, nous espérons, vraiment, participer à un éveil ou à un renouveau des attitudes générales aussi bien vis-à-vis de l'Histoire que vis-à-vis du champ d'étude et de recherche qui a guidé notre travail d'analyse : l'analyse rhétorique. Dans l'hypothèse où cette aspiration se concrétiserait, peut-être pourrions-nous, à l'inverse de ce nous rappelle Olivier Rebol à propos d' « une société sans mémoire (...), que les gens ne s'y retrouvent plus et ne communient plus » (1989, pp. 107,108), voir et entendre que les gens s'y retrouvent et dialoguent grâce à une emprise accrue sur leur histoire. Car c'est une stimulante contribution au pluralisme des idées éducatives que de se savoir et de se sentir capable d'appartenir, selon la puissante expression d'O. Rebol, « une communauté de débats ».

BIBLIOGRAPHIE

- Anadón, M. (1993). Le jeu de la communication humain dans un parcours de recherche: de la collecte à l'analyse du discours, *Revue de l'association pour la Recherche Qualitative*, vol. 8, hiver 1993, Édités par Marta Anadón et Denise Côté-Thibault, p. 65-83.
- Angenot, P. (1998). Discours pédagogique, argumentation et réflexivité, R. Pallascio, L. Lafortune, et P. Mongeau et al. (dir.) : *Métacognition et compétences réflexives*, Les éditions Logiques, p. 417-430.
- Angenot, P. (1996). Des stratégies argumentatives pour l'innovation pédagogique en milieu scolaire, R. Pallascio et al. (dir.): *L'école alternative, un projet d'avenir*, Beauchemin, p. 109-116.
- Angenot, P. (1996). *Discours pédagogique argumentatif*, SOREAT, CIRADE, AQUFOM, ARQ (1990-93) APTDQ, AIPU-AMÉRIQUES, UQAT, UQAM (1994)
- Angenot, P. (1989). La recherche qualitative: enjeux discursifs ? Actes du colloque: *La pratique de la recherche qualitative un plaisir?* UQAT, avril 1989.
- Austin, J.L. (1970), *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.
- Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Schefflen, Sigman, Wazlawick (1981). *La nouvelle communication*, textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Paris, Seuil.
- Duby, G. (1995). *Grand atlas historique, l'histoire du monde en 473 cartes*, Paris, Larousse.
- Dupréel, E. (1932). *Traité de morale*, volumes I et II, Bruxelles, Édition de la Revue de l'Université de Bruxelles.
- Gauthier, C., Tardif, M. (1996). *La pédagogie, Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Guérin, M.A. (1998). *Dictionnaire des penseurs pédagogiques*, Montréal, Guérin.
- Grize, J. B. (1990). *Logique et langage*, Éditions Ophrys.
- Jolibert, B. (1989). *L'éducation contemporaine*, Paris, Éditions Klincksieck.
- Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation*, Paris, Éditions Klincksieck.
- Jolibert, B. (1981). *L'enfance au XVIIIe siècle*, Paris, Librairie Philosophique J. Vrin.
- Julia, D. (1996). *Dictionnaire de la philosophie*, Paris, Larousse.

- Lavelle, L. (1940). *Le mal et la souffrance*, coll. "Présences", Librairie Plon.
- Lavelle, L. (1950). *Traité des valeurs*, Tome I et Tome II, coll. Logos, Paris, Presses universitaires de France.
- Larousse (1987). *Larousse, petit dictionnaire de la langue française*, Paris, Références Larousse.
- Lebrun, F. & all. (dir.) (1989), *Les grandes dates du christianisme*, Paris, Larousse.
- Marseille, J., Laneyrie-Dagen, N. (1991). *Les grands événements de l'histoire du monde, La mémoire de l'humanité*, Paris, France Loisirs.
- Nataf, A. (1995). *Les libres penseurs*, coll. Les Compacts, Bordas.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (1988, 1992). *Traité de l'argumentation*, Belgique, Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Reboul, O. (1988). *La philosophie de l'éducation*, coll. Que sais-je ?, Paris, Presses universitaires de France,
- Reboul, O. (1981). *La philosophie de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.
- Russ, J. (1985). *Histoire de la philosophie de Socrate à Foucault*, Paris, Hatier.
- Salles, C. (1986). *Naissance d'une nation des origines à 987*, Paris, Larousse.
- Van Dijk, T.A (1977). Macrostructure sémantiques et cadres de connaissances dans la compréhension du discours, *Il était une fois ... compréhension et souvenir de récits*, DENHIÈRE, GUY, (1984), Paris, Presse de l'Université de Lille.

