

Mais quand les difficultés qui environnent toutes ces questions [concernant la différence entre l'homme et l'animal] laisseraient quelque lieu de disputer, il y a une autre qualité très spécifique qui les distingue, et sur laquelle il ne peut y avoir de contestation : c'est la faculté de se perfectionner ; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu, au lieu qu'un animal est, au bout de quelques mois, ce qu'il sera toute sa vie, et son espèce, au bout de mille ans, ce qu'elle était la première année de ces mille ans. Pourquoi l'homme seul est-il sujet à devenir imbécile ? N'est-ce point qu'il retourne ainsi dans son état primitif et que, tandis que la bête, qui n'a rien acquis et qui n'a rien non plus à perdre, reste toujours avec son instinct, l'homme reperdant par la vieillesse ou d'autres accidents tout ce que sa perfectibilité lui avait fait acquérir, retombe ainsi plus bas que la bête même ?

J-J. Rousseau (1712-1778), *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, 1^{ère} partie.

1. Toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire. L'enseignement technique et professionnel doit être généralisé ; l'accès aux études supérieures doit être ouvert en pleine égalité à tous en fonction de leur mérite.
2. L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix.

Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, art. 26.

I. La société doit au peuple une instruction publique :

1. Comme moyen de rendre réelle l'égalité des droits.

L'instruction publique est un devoir de la société à l'égard des citoyens.

Vainement aurait-on déclaré que les hommes ont tous les mêmes droits ; vainement les lois auraient-elles respecté ce premier principe de l'éternelle justice, si l'inégalité dans les facultés morales empêchait le plus grand nombre de jouir de ces droits dans toute leur étendue.

L'état social diminue nécessairement l'inégalité naturelle, en faisant concourir les forces communes au bien-être des individus. Mais ce bien-être devient en même temps plus dépendant des rapports de chaque homme avec ses semblables, et les effets de l'inégalité s'accroîtraient à proportion, si l'on ne rendait plus faible et presque nulle, relativement au bonheur et à l'exercice des droits communs, celle qui naît de la différence des esprits.

Cette obligation consiste à ne laisser subsister aucune inégalité qui entraîne de dépendance

Il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisés d'une organisation plus heureuse.

Mais il suffit au maintien de l'égalité des droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle, et que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. Alors, bien loin que la supériorité de quelques hommes soit un mal pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes avantages, elle contribuera au bien de tous, et les talents comme les lumières deviendront le patrimoine commun de la société.

Ainsi, par exemple, celui qui ne sait pas écrire, et qui ignore l'arithmétique, dépend réellement de l'homme plus instruit, auquel il est sans cesse obligé de recourir. Il n'est pas l'égal de ceux à qui l'éducation a donné ces connaissances ; il ne peut pas exercer les mêmes droits avec la même étendue et la même indépendance. Celui qui n'est pas instruit des premières lois qui règlent le droit de propriété ne jouit pas de ce droit de la même manière que celui qui les connaît ; dans les discussions qui s'élèvent entre eux, ils ne combattent point à armes égales.

Mais l'homme qui sait les règles de l'arithmétique nécessaires dans l'usage de la vie, n'est pas dans la dépendance du savant qui possède au plus haut degré le génie des sciences mathématiques, et dont le talent lui sera d'une utilité très

réelle, sans jamais pouvoir le gêner dans la jouissance de ses droits. L'homme qui a été instruit des éléments de la loi civile n'est pas dans la dépendance du jurisconsulte le plus éclairé, dont les connaissances ne peuvent que l'aider et non l'asservir.

L'inégalité d'instruction est une des principales sources de tyrannie

Dans les siècles d'ignorance, à la tyrannie de la force se joignait celle des lumières faibles et incertaines, mais concentrées exclusivement dans quelques classes peu nombreuses. Les prêtres, les jurisconsultes, les hommes qui avaient le secret des opérations de commerce, les médecins même formés dans un petit nombre d'écoles, n'étaient pas moins les maîtres du monde que les guerriers armés de toutes pièces ; et le despotisme héréditaire de ces guerriers était lui-même fondé sur la supériorité que leur donnait, avant l'invention de la poudre, leur apprentissage exclusif dans l'art de manier les armes.

C'est ainsi que chez les Égyptiens et chez les Indiens, des castes qui s'étaient réservé la connaissance des mystères de la religion et des secrets de la nature étaient parvenues à exercer sur ces malheureux peuples le despotisme le plus absolu dont l'imagination humaine puisse concevoir l'idée. C'est ainsi qu'à Constantinople même le despotisme militaire des sultans a été forcé de plier devant le crédit des interprètes privilégiés des lois de l'alcoran. Sans doute on n'a point à craindre aujourd'hui les mêmes dangers dans le reste de l'Europe ; les lumières ne peuvent y être concentrées ni dans une caste héréditaire, ni dans une corporation exclusive. Il ne peut plus y avoir de ces doctrines occultes ou sacrées qui mettent un intervalle immense entre deux portions d'un même peuple. Mais ce degré d'ignorance où l'homme, jouet du charlatan qui voudra le séduire, et ne pouvant défendre lui-même ses intérêts, est obligé de se livrer en aveugle à des guides qu'il ne peut ni juger ni choisir ; cet état d'une dépendance servile, qui en est la suite, subsiste chez presque tous les peuples à l'égard du plus grand nombre, pour qui dès lors la liberté et l'égalité ne peuvent être que des mots qu'ils entendent lire dans leurs codes, et non des droits dont ils sachent jouir.

2. Pour diminuer l'inégalité qui naît de la différence des sentiments moraux.

Il est encore une autre inégalité dont une instruction générale également répandue peut être le seul remède. Quand la loi a rendu tous les hommes égaux, la seule distinction qui les partage en plusieurs classes est celle qui naît de leur éducation ; elle ne tient pas seulement à la différence des lumières, mais à celle des opinions, des goûts, des sentiments, qui en est la conséquence inévitable. Le fils du riche ne sera point de la même classe que le fils du pauvre, si aucune institution publique ne les rapproche par l'instruction, et la classe qui en recevra une plus soignée aura nécessairement des mœurs plus douces, une probité plus délicate, une honnêteté plus scrupuleuse ; ses vertus seront plus pures, ses vices, au contraire, seront moins révoltants, sa corruption moins dégoûtante, moins barbare et moins incurable. Il existera donc une distinction réelle, qu'il ne sera point au pouvoir des lois de détruire, et qui, établissant une séparation véritable entre ceux qui ont des lumières et ceux qui en sont privés, en fera nécessairement un instrument de pouvoir pour les uns, et non un moyen de bonheur pour tous.

Le devoir de la société, relativement à l'obligation d'étendre dans le fait, autant qu'il est possible, l'égalité des droits, consiste donc à procurer à chaque homme l'instruction nécessaire pour exercer les fonctions communes d'homme, de père de famille et de citoyen, pour en sentir, pour en connaître tous les devoirs.

3. Pour augmenter dans la société la masse des lumières utiles.

Plus les hommes sont disposés par éducation à raisonner juste, à saisir les vérités qu'on leur présente, à rejeter les erreurs dont on veut les rendre victimes, plus aussi une nation qui verrait ainsi les lumières s'accroître de plus en plus, et se répandre sur un plus grand nombre d'individus, doit espérer d'obtenir et de conserver de bonnes lois, une administration sage et une constitution vraiment libre.

C'est donc encore un devoir de la société que d'offrir à tous les moyens d'acquérir les connaissances auxquelles la force de leur intelligence et le temps qu'ils peuvent employer à s'instruire leur permettent d'atteindre. Il en résultera sans doute une différence plus grande en faveur de ceux qui ont plus de talent naturel, et à qui une fortune indépendante laisse la liberté de consacrer plus d'années à l'étude ; mais si cette inégalité ne soumet pas un homme

à un autre, si elle offre un appui au plus faible, sans lui donner un maître, elle n'est ni un mal, ni une injustice ; et, certes, ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières.

N. de Condorcet (1743-1794), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, premier mémoire « Nature et objet de l'instruction publique ».

V. L'Éducation publique doit se borner à l'instruction.

Parce qu'une éducation publique deviendrait contraire à l'indépendance des opinions.

D'ailleurs, l'éducation, si on la prend dans toute son étendue, ne se borne pas seulement à l'instruction positive, à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or, la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui en entrant dans la société y porte des opinions que son éducation lui a données n'est plus un homme libre ; il est l'esclave de ses maîtres, et ses fers sont d'autant plus difficiles à rompre, que lui-même ne les sent pas, et qu'il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre. On dira peut-être qu'il ne sera pas plus réellement libre s'il reçoit ses opinions de sa famille. Mais alors ces opinions ne sont pas les mêmes pour tous les citoyens ; chacun s'aperçoit bientôt que sa croyance n'est pas la croyance universelle ; il est averti de s'en défier ; elle n'a plus à ses yeux le caractère d'une vérité convenue ; et son erreur, s'il y persiste, n'est plus qu'une erreur volontaire. L'expérience a montré combien le pouvoir de ces premières idées s'affaiblit, dès qu'il s'élève contre elles des réclamations : on sait qu'alors la vanité de les rejeter l'emporte souvent sur celle de ne pas changer. [...] D'ailleurs, les préjugés qu'on prend dans l'éducation domestique sont une suite de l'ordre naturel des sociétés, et une sage instruction, en répandant les lumières, en est le remède ; au lieu que les préjugés donnés par la puissance publique sont une véritable tyrannie, un attentat contre une des parties les plus précieuses de la liberté naturelle. [...]

Mais aujourd'hui qu'il est reconnu que la vérité seule peut être la base d'une prospérité durable, et que les lumières croissant sans cesse ne permettent plus à l'erreur de se flatter d'un empire éternel, le but de l'éducation ne peut plus être de consacrer les opinions établies, mais, au contraire, de les soumettre à l'examen libre de générations successives, toujours de plus en plus éclairées.

Enfin, une éducation complète s'étendrait aux opinions religieuses [...]. On sait que la plupart des hommes suivent en ce genre les opinions qu'ils ont reçues dès leur enfance, et qu'il leur vient rarement l'idée de les examiner. Si donc elles font partie de l'éducation publique, elles cessent d'être le choix libre des citoyens, et deviennent un joug imposé par un pouvoir illégitime. [...] Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation. [...]

La puissance publique ne peut même, sur aucun objet, avoir le droit de faire enseigner des opinions comme des vérités ; elle ne doit imposer aucune croyance. Si quelques opinions lui paraissent des erreurs dangereuses, ce n'est pas en faisant enseigner les opinions contraires qu'elle doit les combattre ou les prévenir ; c'est en les écartant de l'instruction publique, non par des lois, mais par le choix des maîtres et des méthodes ; c'est surtout en assurant aux bons esprits les moyens de se soustraire à ces erreurs, et d'en connaître tous les dangers.

Son devoir est d'armer contre l'erreur, qui est toujours un mal public, toute la force de la vérité ; mais elle n'a pas droit de décider où réside la vérité, où se trouve l'erreur.

N. de Condorcet (1743-1794), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, premier mémoire « Nature et objet de l'instruction publique ».

VI. Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes.

Parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique.

Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes ; elles ont donc celui d'obtenir les mêmes facilités pour acquérir les lumières qui seules peuvent leur donner les moyens d'exercer réellement ces droits avec une même indépendance et dans une égale étendue.

L'instruction doit être donnée en commun, et les femmes ne doivent pas être exclues de l'enseignement.

Puisque l'instruction doit être généralement la même, l'enseignement doit être commun, et confié à un même maître qui puisse être choisi indifféremment dans l'un ou l'autre sexe.

N. de Condorcet (1743-1794), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, premier mémoire « Nature et objet de l'instruction publique ».

Il est donc injuste d'alléguer, pour continuer de refuser aux femmes la jouissance de leurs droits naturels, des motifs qui n'ont une sorte de réalité que parce qu'elles ne jouissent pas de ces droits. [...] Ou aucun individu de l'espèce humaine n'a de véritables droits, ou tous ont les mêmes.

N. de Condorcet (1743-1794), « Sur l'admission des femmes au droit de cité », 3 juillet 1790.

Conclusion.

Généreux amis de l'égalité, de la liberté, réunissez-vous pour obtenir de la puissance publique une instruction qui rende la raison populaire, ou craignez de perdre bientôt tout le fruit de vos nobles efforts. N'imaginez pas que les lois les mieux combinées puissent faire un ignorant l'égal de l'homme habile, et rendre libre celui qui est esclave des préjugés. Plus elles auront respecté les droits de l'indépendance personnelle et de l'égalité naturelle, plus elles rendront facile et terrible la tyrannie que la ruse exerce sur l'ignorance, en la rendant à la fois son instrument et sa victime. Si les lois ont détruit tous les pouvoirs injustes, bientôt elle en saura créer de plus dangereux. Supposez, par exemple, que dans la capitale d'un pays soumis à une constitution libre, une troupe d'audacieux hypocrites soit parvenue à former une association de complices et de dupes ; que dans cinq cents autres villes, de petites sociétés reçoivent de la première leurs opinions, leur volonté et leur mouvement, et qu'elles exercent l'action qui leur est transmise sur un peuple que le défaut d'instruction livre sans défense aux fantômes de la crainte, aux pièges de la calomnie, n'est-il pas évident qu'une telle association réunira rapidement sous ses drapeaux et la médiocrité ambitieuse et les talents déshonorés ; qu'elle aura pour satellites dociles cette foule d'hommes, sans autre industrie que leurs vices, et condamnés par le mépris public à l'opprobre comme à la misère ; que bientôt, enfin, s'emparant de tous les pouvoirs, gouvernant le peuple par la séduction et les hommes publics par la terreur, elle exercera, sous le masque de la liberté, la plus honteuse comme la plus féroce de toutes les tyrannies ? Par quel moyen cependant vos lois, qui respecteront les droits des hommes, pourront-elles prévenir les progrès d'une semblable conspiration ? Ne savez-vous pas combien, pour conduire un peuple sans lumières, les moyens des gens honnêtes sont faibles et bornés auprès des coupables artifices de l'audace et de l'imposture ? Sans doute il suffirait d'arracher aux chefs leur masque perfide ; mais le pouvez-vous ? Vous comptez sur la force de la vérité ; mais elle n'est toute puissante que sur les esprits accoutumés à en reconnaître, à en chérir les nobles accents.

Ailleurs ne voyez-vous pas la corruption se glisser au milieu des lois les plus sages et en gangrener tous les ressorts ? Vous avez réservé au peuple le droit d'élire ; mais la corruption, précédée de la calomnie, lui présentera sa liste et lui dictera ses choix. Vous avez écarté des jugements la partialité et l'intérêt ; la corruption saura les livrer à la crédulité que déjà elle est sûre de séduire. Les institutions les plus justes, les vertus les plus pures ne sont, pour la corruption, que des instruments plus difficiles à manier, mais plus sûrs et plus puissants. Or, tout son pouvoir n'est-il pas fondé sur l'ignorance ? Que ferait-elle en effet, si la raison du peuple, une fois formée, pouvait le défendre contre les charlatans que l'on paye pour le tromper ; si l'erreur n'attachait plus à la voix du fourbe habile un troupeau docile de stupides prosélytes ; si les préjugés, répandant un voile perfide sur toutes les vérités, n'abandonnaient pas à l'adresse des sophistes l'empire de l'opinion ? Achèterait-on des trompeurs, s'ils ne devaient plus trouver des dupes ? Que le peuple sache distinguer la voix de la raison de celle de la corruption, et bientôt il verra tomber à ses pieds les chaînes d'or qu'elle lui avait préparées ; autrement lui-même y présentera ses mains égarées, et offrira, d'une voix soumise, de quoi payer les séducteurs qui les livrent à ses tyrans. C'est en répandant les lumières que, réduisant

la corruption à une honteuse impuissance, vous ferez naître ces vertus publiques qui seules peuvent affermir et honorer le règne éternel d'une paisible liberté.

N. de Condorcet (1743-1794), *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, premier mémoire « Nature et objet de l'instruction publique ».

Monsieur l'Instituteur,

L'année scolaire qui vient de s'ouvrir sera la seconde année d'application de la loi du 28 mars 1882. Je ne veux pas la laisser commencer sans vous adresser personnellement quelques recommandations qui sans doute ne vous paraîtront pas superflues, après la première expérience que vous venez de faire du régime nouveau. Des diverses obligations qu'il vous impose, celle assurément qui vous tient le plus au cœur, celle qui vous apporte le plus lourd surcroît de travail et de souci, c'est la mission qui vous est confiée de donner à vos élèves l'éducation morale et l'instruction civique : vous me saurez gré de répondre à vos préoccupations en essayant de bien fixer le caractère et l'objet de ce nouvel enseignement ; et, pour y mieux réussir, vous me permettez de me mettre un instant à votre place, afin de vous montrer, par des exemples empruntés au détail même de vos fonctions, comment vous pourrez remplir, à cet égard, tout votre devoir, et rien que votre devoir.

La loi du 28 mars se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église, l'instruction morale à l'école. Le législateur n'a donc pas entendu faire une œuvre purement négative. Sans doute il a eu pour premier objet de séparer l'école de l'Église, d'assurer la liberté de conscience et des maîtres et des élèves, de distinguer enfin deux domaines trop longtemps confondus : celui des croyances, qui sont personnelles, libres et variables, et celui des connaissances, qui sont communes et indispensables à tous, de l'aveu de tous. Mais il y a autre chose dans la loi du 28 mars : elle affirme la volonté de fonder chez nous une éducation nationale, et de la fonder sur des notions du devoir et du droit que le législateur n'hésite pas à inscrire au nombre des premières vérités que nul ne peut ignorer. Pour cette partie capitale de l'éducation, c'est sur vous, Monsieur, que les pouvoirs publics ont compté. En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral ; c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession. Au contraire, il a paru tout naturel que l'instituteur, en même temps qu'il apprend aux enfants à lire et à écrire, leur enseigne aussi ces règles élémentaires de la vie morale qui ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage ou du calcul. [...]

J'ai dit que votre rôle, en matière d'éducation morale, est très limité. Vous n'avez à enseigner, à proprement parler, rien de nouveau, rien qui ne vous soit familier comme à tous les honnêtes gens. Et, quand on vous parle de mission et d'apostolat, vous n'allez pas vous y méprendre ; vous n'êtes point l'apôtre d'un nouvel Évangile : le législateur n'a voulu faire de vous ni un philosophe ni un théologien improvisé. Il ne vous demande rien qu'on ne puisse demander à tout homme de cœur et de sens. Il est impossible que vous voyiez chaque jour tous ces enfants qui se pressent autour de vous, écoutant vos leçons, observant votre conduite, s'inspirant de vos exemples, à l'âge où l'esprit s'éveille, où le cœur s'ouvre, où la mémoire s'enrichit, sans que l'idée vous vienne aussitôt de profiter de cette docilité, de cette confiance, pour leur transmettre, avec les connaissances scolaires proprement dites, les principes mêmes de la morale, j'entends simplement cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

J. Ferry (1832-1893), « Lettre aux instituteurs », 1883.

Pour un enfant de maison noble qui recherche l'étude des lettres, non pour le gain (car un but aussi vil est indigne de la grâce et de la faveur des Muses ; d'autre part il concerne les autres et dépend d'eux), ni autant pour les avantages extérieurs que pour les siens propres et pour qu'il s'enrichisse et s'en pare au-dedans, moi, ayant plutôt envie de faire de lui un homme habile qu'un homme savant, je voudrais aussi qu'on fût soucieux de lui choisir un guide qui eût plutôt la tête bien faite que bien pleine et qu'on exigeât chez celui-ci les deux qualités, mais plus la valeur morale et l'intelligence que la science, et je souhaiterais qu'il se comportât dans l'exercice de sa charge d'une manière nouvelle.

On ne cesse de crier à nos oreilles d'enfants, comme si l'on versait dans un entonnoir, et notre rôle, ce n'est que de redire ce qu'on nous a dit. [...] Regorger la nourriture comme on l'a avalée est une preuve qu'elle est restée crue et non assimilée. L'estomac n'a pas fait son œuvre s'il n'a pas fait changer la façon d'être et la forme de ce qu'on lui avait donné à digérer. [...]

La vérité et la raison sont communes à un chacun et ne sont non plus à qui les a dites premièrement, qu'à qui les dit après. Ce n'est non plus selon Platon que selon moi, puisque lui et moi l'entendons et voyons de même. Les abeilles butinent deçà delà les fleurs, mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thym ni marjolaine : ainsi les pièces empruntées d'autrui, il les transformera et confondra, pour en faire un ouvrage tout sien, à savoir son jugement. Son institution, travail et étude ne vise qu'à le former. [...]

Le gain de notre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage.

Montaigne (1533-1592), *Essais*, livre I, chap. 26 « De l'institution des enfants ».

Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme. Il force une terre à nourrir les productions d'une autre, un arbre à porter les fruits d'un autre ; il mêle et confond les climats, les éléments, les saisons ; il mutile son chien, son cheval, son esclave ; il bouleverse tout, il défigure tout, il aime la difformité, les monstres ; il ne veut rien tel que l'a fait la nature, pas même l'homme ; il le faut dresser pour lui, comme un cheval de manège ; il le faut contourner à sa mode, comme un arbre de son jardin.

Sans cela, tout irait plus mal encore, et notre espèce ne veut pas être façonnée à demi. Dans l'état où sont désormais les choses, un homme abandonné dès sa naissance à lui-même parmi les autres serait le plus défiguré de tous. Les préjugés, l'autorité, la nécessité, l'exemple, toutes les institutions sociales, dans lesquelles nous nous trouvons submergés, étoufferaient en lui la nature, et ne mettraient rien à la place. Elle y serait comme un arbrisseau que le hasard fait naître au milieu d'un chemin, et que les passants font bientôt périr, en le heurtant de toutes parts et le pliant dans tous les sens. [...]

On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. Si l'homme naissait grand et fort, sa taille et sa force lui seraient inutiles jusqu'à ce qu'il eût appris à s'en servir ; elles lui seraient préjudiciables, en empêchant les autres de songer à l'assister¹ ; et, abandonné à lui-même, il mourrait de misère avant d'avoir connu ses besoins. On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri, si l'homme n'eût commencé par être enfant. Nous naissons faibles, nous avons besoin de force ; nous naissons dépourvus de tout, nous avons besoin d'assistance ; nous naissons stupides, nous avons besoin de jugement. Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation.

Cette 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 ; l'usage qu'on nous 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. Le disciple dans lequel leurs diverses leçons se contrarient est mal élevé, et ne sera jamais d'accord avec lui-même ; celui dans lequel elles tombent toutes sur les mêmes points, et tendent aux mêmes fins, va seul à son but et vit conséquemment. Celui-là seul est bien élevé.

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. 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 de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent un enfant ?

Sitôt donc que l'éducation est un art, il est presque impossible qu'elle réussisse, puisque le concours nécessaire à son succès ne dépend de personne. Tout ce qu'on peut faire à force de soins est d'approcher plus ou moins du but, mais il faut du bonheur pour l'atteindre.

Quel est ce but ? c'est celui même de la nature ; cela vient d'être prouvé. Puisque le concours des trois éducations est nécessaire à leur perfection, c'est sur celle à laquelle nous ne pouvons rien qu'il faut diriger les deux autres. [...]

Nous naissons sensibles, et, dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent. Sitôt que nous avons pour ainsi dire la conscience de nos sensations, nous sommes disposés à rechercher

¹ Semblable à eux à l'extérieur, et privé de la parole ainsi que des idées qu'elle exprime, il serait hors d'état de leur faire entendre le besoin qu'il aurait de leurs secours, et rien en lui ne leur manifesterait ce besoin.

ou à fuir les objets qui les produisent, d'abord, selon qu'elles nous sont agréables ou déplaisantes, puis, selon la convenance ou disconvenance que nous trouvons entre nous et ces objets, et enfin, selon les jugements que nous en portons sur l'idée de bonheur ou de perfection que la raison nous donne. Ces dispositions s'étendent et s'affermissent à mesure que nous devenons plus sensibles et plus éclairés ; mais, contraintes par nos habitudes, elles s'altèrent plus ou moins par nos opinions. Avant cette altération, elles sont ce que j'appelle en nous la nature.

C'est donc à ces dispositions primitives qu'il faudrait tout rapporter ; et cela se pourrait, si nos trois éducations n'étaient que différentes : mais que faire quand elles sont opposées ; quand, au lieu d'élever un homme pour lui-même, on veut l'élever pour les autres ? Alors le concert est impossible. Forcé de combattre la nature ou les institutions sociales, il faut opter entre faire un homme ou un citoyen : car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre. [...]

Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature, mais que deviendra pour les autres un homme uniquement élevé pour lui ? Si peut-être le double objet qu'on se propose pouvait se réunir en un seul, en ôtant les contradictions de l'homme on ôterait un grand obstacle à son bonheur. Il faudrait, pour en juger, le voir tout formé ; il faudrait avoir observé ses penchants, vu ses progrès, suivi sa marche ; il faudrait, en un mot, connaître l'homme naturel. Je crois qu'on aura fait quelques pas dans ces recherches après avoir lu cet écrit.

Pour former cet homme rare, qu'avons-nous à faire ? beaucoup, sans doute : c'est d'empêcher que rien ne soit fait. Quand il ne s'agit que d'aller contre le vent, on louvoie ; mais si la mer est forte et qu'on veuille rester en place, il faut jeter l'ancre. Prends garde, jeune pilote, que ton câble ne file ou que ton ancre ne laboure, et que le vaisseau ne dérive avant que tu t'en sois aperçu.

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

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

Notre véritable étude est celle de la condition humaine. Celui d'entre nous qui sait le mieux supporter les biens et les maux de cette vie est à mon gré le mieux élevé ; d'où il suit que la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices. Nous commençons à nous instruire en commençant à vivre ; notre éducation commence avec nous ; notre premier précepteur est notre nourrice. [...] Ainsi l'éducation, l'institution, l'instruction, sont trois choses aussi différentes dans leur objet que la gouvernante, le précepteur et le maître. Mais ces distinctions sont mal entendues ; et, pour être bien conduit, l'enfant ne doit suivre qu'un seul guide.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre I.

Savez-vous quel est le plus sûr moyen de rendre votre enfant misérable ? c'est de l'accoutumer à tout obtenir ; car ses désirs croissant incessamment par la facilité de les satisfaire, tôt ou tard l'impuissance vous forcera malgré vous d'en venir au refus ; et ce refus inaccoutumé lui donnera plus de tourment que la privation même de ce qu'il désire. D'abord il voudra la canne que vous tenez ; bientôt il voudra votre montre ; ensuite il voudra l'oiseau qui vole ; il voudra l'étoile qu'il voit briller ; il voudra tout ce qu'il verra : à moins d'être Dieu, comment le contenterez-vous ? [...]

Comment concevrais-je qu'un enfant, ainsi dominé par la colère et dévoré des passions les plus irascibles, puisse jamais être heureux ? Heureux, lui ! c'est un despote ; c'est à la fois le plus vil des esclaves et la plus misérable des créatures.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre II.

Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience : ne lui infligez aucune espèce de châtement, car il ne sait ce que c'est qu'être en faute : ne lui faites jamais demander pardon, car il

ne saurait vous offenser. Dépourvu de toute moralité dans ses actions, il ne peut rien faire qui soit moralement mal, et qui mérite ni châtement ni réprimande.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre II.

La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. [...] Bientôt il deviendrait entre vos mains le plus sage des hommes ; et en commençant par ne rien faire, vous auriez fait un prodige d'éducation.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre II.

En ôtant ainsi tous les devoirs des enfants, j'ôte les instruments de leur plus grande misère, savoir les livres. La lecture est le fléau de l'enfance, et presque la seule occupation qu'on lui sait donner. A peine à douze ans Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. Mais il faut bien au moins, dira-t-on, qu'il sache lire. J'en conviens : il faut qu'il sache lire quand la lecture lui est utile ; jusqu'alors elle n'est bonne qu'à l'ennuyer.

Si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité ; autrement quel motif les porterait à l'apprendre ? L'art de parler aux absents et de les entendre, l'art de leur communiquer au loin sans médiateur nos sentiments, nos volontés, nos désirs, est un art dont l'utilité peut être rendue sensible à tous les âges. Par quel prodige cet art si utile et si agréable est-il devenu un tourment pour l'enfance ? Parce qu'on la contraint de s'y appliquer malgré elle, et qu'on le met à des usages auxquels elle ne comprend rien. Un enfant n'est pas fort curieux de perfectionner l'instrument avec lequel on le tourmente ; mais faites que cet instrument serve à ses plaisirs, et bientôt il s'y appliquera malgré vous.

On se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. Locke veut qu'il apprenne à lire avec des dés. Ne voilà-t-il pas une invention bien trouvée ? Quelle pitié ! Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre II.

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

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre II.

Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même ; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus ; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Souvenez-vous toujours que l'esprit de mon institution n'est pas d'enseigner à l'enfant beaucoup de choses, mais de ne laisser jamais entrer dans son cerveau que des idées justes et claires. Quand il ne saurait rien, peu m'importe, pourvu qu'il ne se trompe pas, et je ne mets des vérités dans sa tête que pour le garantir des erreurs qu'il apprendrait à leur place. La raison, le jugement, viennent lentement, les préjugés accourent en foule ; c'est d'eux qu'il le faut préserver. [...]

Il ne s'agit point de lui enseigner les sciences, mais de lui donner du goût pour les aimer et des méthodes pour les apprendre, quand ce goût sera mieux développé. C'est là très certainement un principe fondamental de toute bonne éducation.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Sans contredit on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi-même, que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui ; et, outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier des idées, à inventer des instruments, que quand, adoptant tout cela tel qu'on nous le donne, nous laissons affaïsser notre esprit dans la nonchalance, comme le corps d'un homme qui, toujours habillé, chaussé, servi par ses gens et traîné par ses chevaux, perd à la fin la force et l'usage de ses membres.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Voici le temps aussi de l'accoutumer peu à peu à donner une attention suivie au même objet : mais ce n'est jamais la contrainte, c'est toujours le plaisir ou le désir qui doit produire cette attention ; il faut avoir grand soin qu'elle ne l'accable point et n'aille pas jusqu'à l'ennui. Tenez donc toujours l'œil au guet ; et, quoi qu'il arrive, quittez tout avant qu'il s'ennuie ; car il n'importe jamais autant qu'il apprenne, qu'il importe qu'il ne fasse rien malgré lui.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Du reste, jamais de comparaisons avec d'autres enfants, point de rivaux, point de concurrents, même à la course, aussitôt qu'il commence à raisonner ; j'aime cent fois mieux qu'il n'apprenne point ce qu'il n'apprendrait que par jalousie ou par vanité. Seulement je marquerai tous les ans les progrès qu'il aura faits ; je les comparerai à ceux qu'il fera l'année suivante ; je lui dirai : Vous êtes grandi de tant de lignes ; voilà le fossé que vous sautiez, le fardeau que vous portiez ; voici la distance où vous lanciez un caillou, la carrière que vous parcouriez d'une haleine, etc. ; voyons maintenant ce que vous ferez. Je l'excite ainsi sans le rendre jaloux de personne. Il voudra se surpasser, il le doit ; je ne vois nul inconvénient qu'il soit émule de lui-même.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Il importe qu'un homme sache bien des choses dont un enfant ne saurait comprendre l'utilité ; mais faut-il et se peut-il qu'un enfant apprenne tout ce qu'il importe à un homme de savoir ? Tâchez d'apprendre à l'enfant tout ce qui est utile à son âge, et vous verrez que tout son temps sera plus que rempli. Pourquoi voulez-vous, au préjudice des études qui lui conviennent aujourd'hui, l'appliquer à celles d'un âge auquel il est si peu sûr qu'il parvienne ? Mais, direz-vous, sera-t-il temps d'apprendre ce qu'on doit savoir quand le moment sera venu d'en faire usage ? Je l'ignore : mais ce que je sais, c'est qu'il m'est impossible de l'apprendre plus tôt ; car nos vrais maîtres sont l'expérience et le sentiment, et jamais l'homme ne sent bien ce qui convient à l'homme que dans les rapports où il s'est trouvé. Un enfant sait qu'il est fait pour devenir homme, toutes les idées qu'il peut avoir de l'état d'homme sont des occasions d'instruction pour lui ; mais sur les idées de cet état qui ne sont pas à sa portée il doit rester dans une ignorance absolue. Tout mon livre n'est qu'une preuve continuelle de ce principe d'éducation.

Sitôt que nous sommes parvenus à donner à notre élève une idée du mot *utile*, nous avons une grande prise de plus pour le gouverner ; car ce mot le frappe beaucoup, attendu qu'il n'a pour lui qu'un sens relatif à son âge, et qu'il en voit clairement le rapport à son bien-être actuel. Vos enfants ne sont point frappés de ce mot parce que vous n'avez pas eu soin de leur en donner une idée qui soit à leur portée, et que d'autres se chargeant toujours de pourvoir à ce qui leur est utile, ils n'ont jamais besoin d'y songer eux-mêmes, et ne savent ce que c'est qu'utilité.

A quoi cela est-il bon ? Voilà désormais le mot sacré, le mot déterminant entre lui et moi dans toutes les actions de notre vie : voilà la question qui de ma part suit infailliblement toutes ses questions, et qui sert de frein à ces multitudes d'interrogations sottes et fastidieuses dont les enfants fatiguent sans relâche et sans fruit tous ceux qui les environnent,

plus pour exercer sur eux quelque espèce d'empire que pour en tirer quelque profit. Celui à qui, pour sa plus importante leçon, l'on apprend à ne vouloir rien savoir que d'utile, interroge comme Socrate ; il ne fait pas une question sans s'en rendre à lui-même la raison qu'il sait qu'on lui en va demander avant que de la résoudre.

Voyez quel puissant instrument je vous mets entre les mains pour agir sur votre élève. Ne sachant les raisons de rien, le voilà presque réduit au silence quand il vous plaît ; et vous, au contraire, quel avantage vos connaissances et votre expérience ne vous donnent-elles point pour lui montrer l'utilité de tout ce que vous lui proposez ! Car, ne vous y trompez pas, lui faire cette question, c'est lui apprendre à vous la faire à son tour ; et vous devez compter, sur tout ce que vous lui proposerez dans la suite, qu'à votre exemple il ne manquera pas de dire : *A quoi cela est-il bon ?* [...]

Premièrement, songez bien que c'est rarement à vous de lui proposer ce qu'il doit apprendre ; c'est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver ; à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire. Il suit de là que vos questions doivent être peu fréquentes, mais bien choisies ; et que, comme il en aura beaucoup plus à vous faire que vous à lui, vous serez toujours moins à découvert, et plus souvent dans le cas de lui dire : *En quoi ce que vous me demandez est-il utile à savoir ?* [...]

Je n'aime point les explications en discours ; les jeunes gens y font peu d'attention et ne les retiennent guère. Les choses ! les choses ! je ne répéterai jamais assez que nous donnons trop de pouvoir aux mots ; avec notre éducation babillarde nous ne faisons que des babillards.

Supposons que, tandis que j'étudie avec mon élève le cours du soleil et la manière de s'orienter, tout à coup il m'interrompt pour me demander à quoi sert tout cela. Quel beau discours je vais lui faire ! de combien de choses je saisis l'occasion de l'instruire en répondant à sa question, surtout si nous avons des témoins de notre entretien. Je lui parlerai de l'utilité des voyages, des avantages du commerce, des productions particulières à chaque climat, des mœurs des différents peuples, de l'usage du calendrier, de la supputation du retour des saisons pour l'agriculture, de l'art de la navigation, de la manière de se conduire sur mer et de suivre exactement sa route, sans savoir où l'on est. La politique, l'histoire naturelle, l'astronomie, la morale même et le droit des gens entreront dans mon explication, de manière à donner à mon élève une grande idée de toutes ces sciences et un grand désir de les apprendre. Quand j'aurai tout dit, j'aurai fait l'étalage d'un vrai pédant, auquel il n'aura pas compris une seule idée. Il aurait grande envie de me demander comme auparavant à quoi sert de s'orienter ; mais il n'ose, de peur que je me fâche. Il trouve mieux son compte à feindre d'entendre ce qu'on l'a forcé d'écouter. Ainsi se pratiquent les belles éducations.

Mais notre Émile, plus rustiquement élevé, et à qui nous donnons avec tant de peine une conception dure, n'écouterait rien de tout cela. Du premier mot qu'il n'entendra pas, il va s'enfuir, il va folâtrer par la chambre, et me laisser pérorer tout seul. Cherchons une solution plus grossière ; mon appareil scientifique ne vaut rien pour lui.

Nous observions la position de la forêt au nord de Montmorency, quand il m'a interrompu par son importune question : *A quoi sert cela ?* Vous avez raison, lui dis-je, il y faut penser à loisir ; et si nous trouvons que ce travail n'est bon à rien, nous ne le reprendrons plus, car nous ne manquons pas d'amusements utiles. On s'occupe d'autre chose, et il n'est plus question de géographie du reste de la journée.

Le lendemain matin, je lui propose un tour de promenade avant le déjeuner ; il ne demande pas mieux ; pour courir, les enfants sont toujours prêts, et celui-ci a de bonnes jambes. Nous montons dans la forêt, nous parcourons les Champeaux, nous nous égarons, nous ne savons, plus où nous sommes ; et, quand il s'agit de revenir, nous ne pouvons plus retrouver notre chemin. Le temps se passe, la chaleur vient, nous avons faim ; nous nous pressons, nous errons vainement de côté et d'autre, nous ne trouvons partout que des bois, des carrières, des plaines, nul renseignement pour nous reconnaître. Bien échauffés, bien recrus, bien affamés, nous ne faisons avec nos courses que nous égarer davantage. Nous nous asseyons enfin pour nous reposer, pour délibérer. Émile, que je suppose élevé comme un autre enfant, ne délibère point, il pleure ; il ne sait pas que nous sommes à la porte de Montmorency, et qu'un simple taillis nous le cache ; mais ce taillis est une forêt pour lui, un homme de sa stature est enterré dans des buissons.

Après quelques moments de silence, je lui dis d'un air inquiet : Mon cher Émile, comment ferons-nous pour sortir d'ici ?

ÉMILE, *en nage, et pleurant à chaudes larmes.* Je n'en sais rien. Je suis las ; j'ai faim ; j'ai soif ; je n'en puis plus.

JEAN-JACQUES Me croyez-vous en meilleur état que vous ? et pensez-vous que je me fisse faute de pleurer, si je pouvais déjeuner de mes larmes ? Il ne s'agit pas de pleurer, il s'agit de se reconnaître. Voyons votre montre ; quelle heure est-il ?

ÉMILE Il est midi, et je suis à jeun.

JEAN-JACQUES Cela est vrai, il est midi, et je suis à jeun.

ÉMILE Oh ! que vous devez avoir faim !

JEAN-JACQUES Le malheur est que mon dîner ne viendra pas me chercher ici. Il est midi : c'est justement l'heure où nous observions hier de Montmorency la position de la forêt. Si nous pouvions de même observer de la forêt la position de Montmorency !...

ÉMILE Oui ; mais hier nous voyions la forêt, et d'ici nous ne voyons pas la ville.

JEAN-JACQUES Voilà le mal... Si nous pouvions nous passer de la voir pour trouver sa position !...

ÉMILE O mon bon ami !

JEAN-JACQUES Ne disions-nous pas que la forêt était...

ÉMILE Au nord de Montmorency.

JEAN-JACQUES Par conséquent Montmorency doit être...

ÉMILE Au sud de la forêt.

JEAN-JACQUES Nous avons un moyen de trouver le nord à midi ?

ÉMILE Oui, par la direction de l'ombre.

JEAN-JACQUES Mais le sud ?

ÉMILE Comment faire ?

JEAN-JACQUES Le sud est l'opposé du nord.

ÉMILE Cela est vrai ; il n'y a qu'à chercher l'opposé de l'ombre. Oh ! voilà le sud ! voilà le sud ! sûrement Montmorency est de ce côté.

JEAN-JACQUES Vous pouvez avoir raison : prenons ce sentier à travers le bois.

ÉMILE, *frappant des mains, et poussant un cri de joie*. Ah ! je vois Montmorency ! le voilà tout devant nous, tout à découvert. Allons déjeuner, allons dîner, courons vite : l'astronomie est bonne à quelque chose.

Prenez garde que, s'il ne dit pas cette dernière phrase, il la pensera ; peu importe, pourvu que ce ne soit pas moi qui la dise. Or soyez sûr qu'il n'oubliera de sa vie la leçon de cette journée ; au lieu que, si je n'avais fait que lui supposer tout cela dans sa chambre, mon discours eût été oublié dès le lendemain. Il faut parler tant qu'on peut par les actions, et ne dire que ce qu'on ne saurait faire.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Je hais les livres ; ils n'apprennent qu'à parler de ce qu'on ne sait pas.

J-J. Rousseau (1712-1778), *Emile ou De l'éducation*, livre III.

Que les hommes soient mauvais par nature, cela est rendu clair par le fait qu'ils ne sont jamais d'accord volontairement avec l'idée du bien, mais ils doivent être contraints, comme ils se laissent contraindre par un seul homme dans leurs rapports mutuels. De même l'homme doit être discipliné et la sauvagerie doit disparaître. Le bon comportement de l'homme est donc quelque chose de forcé et sa nature n'est pas à sa mesure. C'est un principe fondamental de l'art social aussi bien que de l'art politique : chacun est mauvais par nature et ne devient bon que dans la mesure où il est soumis à un pouvoir, qui l'oblige à être bon. Mais il a la faculté de devenir de plus en plus bon sans contrainte, si les penchants pour le bien qui sont situés en lui se développent progressivement. L'enfant est méchant quand il est élevé sans discipline.

E. Kant (1724-1804), *Réflexions sur l'éducation*.

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

La discipline nous fait passer de l'état d'animal à celui d'homme. Un animal est par son instinct même tout ce qu'il peut être ; une raison étrangère a pris d'avance pour lui tous les soins indispensables. Mais l'homme a besoin de sa

propre raison. Il n'a pas d'instinct, et il faut qu'il se fasse à lui-même son plan de conduite. Mais, comme il n'en est pas immédiatement capable, et qu'il arrive dans le monde à l'état sauvage, il a besoin du secours des autres. [...]

La discipline empêche l'homme de se laisser détourner de sa destination, de l'humanité, par ses penchants brutaux. Il faut, par exemple, qu'elle le modère, afin qu'il ne se jette pas dans le danger comme un farouche ou un étourdi. Mais la discipline est purement négative, car elle se borne à dépouiller l'homme de sa sauvagerie ; l'instruction au contraire est la partie positive de l'éducation.

La sauvagerie est l'indépendance à l'égard de toutes les lois. La discipline soumet l'homme aux lois de l'humanité et commence à lui faire sentir la contrainte des lois. Mais cela doit avoir lieu de bonne heure. Ainsi, par exemple, on envoie d'abord les enfants à l'école, non pour qu'ils y apprennent quelque chose, mais pour qu'ils s'y accoutument à rester tranquillement assis et à observer ponctuellement ce qu'on leur ordonne, afin que dans la salle ils sachent tirer à l'instant bon parti de toutes les idées qui leur viendront.

Mais l'homme a naturellement un si grand penchant pour la liberté, que quand on lui en laisse prendre d'abord une longue habitude, il lui sacrifie tout. C'est précisément pour cela qu'il faut de très bonne heure, comme je l'ai déjà dit, avoir recours à la discipline, car autrement, il serait très difficile de changer ensuite son caractère. Il suivra alors tous ses caprices. [...] Nous devons donc nous accoutumer de bonne heure à nous soumettre aux préceptes de la raison. Quand on a laissé l'homme faire toutes ses volontés pendant sa jeunesse et qu'on ne lui a jamais résisté en rien, il conserve une certaine sauvagerie pendant toute la durée de sa vie. Il ne lui sert de rien d'être ménagé pendant sa jeunesse par une tendresse maternelle exagérée, car plus tard il n'en rencontrera que plus d'obstacles de toutes parts, et il recevra partout des échecs lorsqu'il s'engagera dans les affaires du monde.

C'est une faute où l'on tombe ordinairement dans l'éducation des grands, que de ne jamais leur opposer de véritable résistance dans leur jeunesse, sous prétexte qu'ils sont destinés à commander. Chez l'homme, le penchant pour la liberté fait qu'il est nécessaire de polir sa rudesse ; chez l'animal, au contraire, l'instinct dispense de cette nécessité. Avant toutes choses l'obéissance est fondamentale pour le caractère d'un enfant, particulièrement d'un écolier. L'obéissance absolue est extrêmement nécessaire, puisqu'elle prépare l'enfant à l'accomplissement des lois auxquelles il devra obéir plus tard comme citoyen, même si elles ne lui plaisent pas. Les enfants doivent par conséquent être soumis à une certaine loi de nécessité. Toute violation d'un ordre chez l'enfant est un manque d'obéissance et celui-ci entraîne la punition. La punition est le résultat d'un manque d'obéissance. D'une manière générale les punitions doivent toujours être appliquées aux enfants avec circonspection et de telle manière qu'ils voient que seule leur propre amélioration est le but de celles-ci.

Un des plus grands problèmes de l'éducation est de concilier sous une contrainte légitime la soumission avec la faculté de se servir de sa liberté. Car la contrainte est nécessaire. Mais comment cultiver la liberté par la contrainte ? Il faut que j'accoutume mon élève à souffrir que sa liberté soit soumise à une contrainte, et qu'en même temps je l'instruise à en faire lui-même un bon usage. Sans cela il n'y aurait en lui que pur mécanisme ; l'homme privé d'éducation ne sait pas se servir de sa liberté. Il est nécessaire qu'il sente de bonne heure la résistance inévitable de la société, afin d'apprendre combien il est difficile de se suffire à soi-même, de supporter les privations et d'acquérir de quoi se rendre indépendant.

On doit observer ici les règles suivantes : premièrement, il faut laisser l'enfant libre dès sa première enfance et dans tous les moments (excepté dans les circonstances où il peut se nuire à lui-même, comme par exemple s'il vient à saisir un instrument tranchant), mais à la condition qu'il ne fasse pas lui-même obstacle, à la liberté d'autrui, comme par exemple quand il crie, ou que sa gaieté se manifeste d'une manière trop bruyante et qu'il incommode les autres. Deuxièmement, On doit lui montrer qu'il ne peut arriver à ses fins qu'à la condition de laisser les autres arriver aussi aux leurs, par exemple qu'on ne fera rien d'agréable pour lui s'il ne fait pas lui-même ce que l'on désire, qu'il faut qu'il s'instruise, etc. Troisièmement, il faut lui prouver que la contrainte qu'on lui impose a pour but de lui apprendre à faire usage de sa propre liberté, qu'on le cultive afin qu'il puisse un jour être libre, c'est-à-dire se passer du secours d'autrui. [...] L'éducation publique a ici évidemment les plus grands avantages : on y apprend à connaître la mesure de ses forces et les limites que nous impose le droit d'autrui. On n'y jouit d'aucun privilège, car on y sent partout la résistance, et l'on ne s'y fait remarquer que par son mérite. Cette éducation est la meilleure image de la vie du citoyen. [...] Il faut essentiellement prêter attention à ce que la discipline ne soit pas un esclavage et qu'au contraire l'enfant sente toujours sa liberté, mais de telle sorte qu'il ne s'oppose pas à la liberté d'autrui.

E. Kant (1724-1804), *Réflexions sur l'éducation*.

L'homme a besoin de soin et de culture. La culture comprend la discipline et l'instruction. Aucun animal, que nous sachions, n'a besoin de la dernière. Celui qui n'est point cultivé est brut ; celui qui n'est pas discipliné est sauvage. Le manque de discipline est un pire mal que le défaut de culture, car celui-ci peut se réparer plus tard, tandis qu'on ne peut plus chasser la sauvagerie et corriger un défaut de discipline. C'est la discipline qui doit avoir le premier rang et non l'instruction.

Dans l'éducation donc, l'homme doit : 1) être *discipliné*. Discipliner signifie : chercher à empêcher que l'animalité ne soit la perte de l'humanité, aussi bien dans l'homme privé que dans l'homme social. La discipline ne consiste qu'à dompter la sauvagerie. 2) L'homme doit être *cultivé*. La culture comprend l'instruction et les divers enseignements. L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécaniquement instruit, ou bien être réellement éclairé. L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage ; en effet il importe avant tout que les enfants apprennent à *penser*.

L'éducation comprend les soins qu'exige l'enfance et la culture. Celle-ci est, premièrement, négative : c'est alors la discipline, laquelle se borne à empêcher les fautes ; deuxièmement, positive : c'est l'instruction et la direction, et sous ce rapport elle mérite bien le nom de culture. La première époque chez l'élève est celle où il doit montrer de la soumission et une obéissance passive, la seconde celle où on lui laisse déjà faire usage de sa réflexion et de sa liberté, mais à la condition qu'il les soumette à des lois.

E. Kant (1724-1804), *Réflexions sur l'éducation*.

On dit toujours qu'il faut tout présenter aux enfants de telle sorte qu'ils le fassent par inclination. Dans de nombreux cas cela est bon sans aucun doute ; il faut cependant aussi leur prescrire beaucoup de choses en tant que devoir. C'est là, en effet, ce qui par la suite est très profitable pour toute la vie. En effet dans les tâches publiques, dans le travail qu'exigent nos fonctions et en beaucoup d'autres cas c'est le devoir seul et non l'inclination qui peut nous guider.

On a esquissé divers plans d'éducation pour chercher, ce qui est en effet très louable, quelle est la meilleure méthode d'éducation. On a imaginé, entre autres, de laisser les enfants tout apprendre, comme dans un jeu. On cherche à tout faire faire aux enfants sous forme de jeux, tandis qu'on devrait les accoutumer de très bonne heure à des occupations sérieuses, puisqu'ils doivent entrer un jour dans la vie sérieuse. Cela produit un effet détestable. L'enfant doit jouer, il doit avoir ses heures de récréation, mais il doit aussi apprendre à travailler. C'est déjà d'ailleurs un assez grand malheur pour l'homme que d'être si enclin à la paresse. Plus il s'est livré à ce penchant, plus il lui est ensuite difficile de se décider à travailler. Le penchant à la mollesse est pour l'homme plus funeste que tous les maux de la vie. Il est donc extrêmement important que l'enfant apprenne dès sa prime jeunesse à travailler. Dans le travail l'occupation n'est pas agréable par elle-même, mais on l'entreprend en vue d'autre chose. L'occupation du jeu est agréable en soi, sans qu'on ait besoin de s'y proposer aucun but. Il est de la plus grande importance d'apprendre aux enfants à travailler. L'homme est le seul animal qui soit voué au travail. On doit donc accoutumer l'enfant à travailler. Et où le penchant au travail peut-il être mieux cultivé que dans l'école ? L'école est une culture forcée. C'est rendre à l'enfant un très mauvais service que de l'accoutumer à tout regarder comme un jeu. Il faut sans doute qu'il ait ses moments de récréation, mais il faut aussi qu'il ait ses moments de travail. S'il n'aperçoit pas d'abord l'utilité de cette contrainte, il la reconnaîtra plus tard. Ce serait en général donner aux enfants des habitudes de curiosité indiscreète, que le vouloir toujours répondre à leurs questions : Pourquoi cela ? A quoi bon ? L'éducation doit être forcée, mais cela ne veut pas dire qu'elle doive traiter les enfants comme des esclaves.

E. Kant (1724-1804), *Réflexions sur l'éducation*.

L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce qu'elle le fait. Il est à remarquer qu'il ne peut recevoir cette éducation que d'autres hommes, qui l'aient également reçue. Aussi le manque de discipline et d'instruction chez quelques hommes, en fait de très mauvais maîtres pour leurs élèves. [...] Peut-être l'éducation deviendra-t-elle toujours meilleure, et chacune des générations qui se succéderont fera-t-elle un pas de plus vers le perfectionnement de l'humanité ; car c'est dans le problème de l'éducation que gît le grand secret de la perfection de

la nature humaine. On peut marcher désormais dans cette voie, car on commence au jourd'hui à juger exactement et à apercevoir clairement ce qui constitue proprement une bonne éducation. Il est doux de penser que la nature humaine sera toujours mieux développée par l'éducation et que l'on peut arriver à lui donner la forme qui lui convient par excellence. Cela nous découvre la perspective du bonheur futur de l'espèce humaine. [...]

Il y a beaucoup de germes dans l'humanité, et c'est à nous à développer proportionnellement nos dispositions naturelles, à donner à l'humanité tout son déploiement et à faire en sorte que nous remplissions notre destination. [...] L'accomplissement de cette destination est même entièrement impossible pour l'individu. [...] Ce ne sont pas les individus, mais l'espèce seule qui peut arriver à ce but.

L'éducation est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations. Chaque génération, munie des connaissances des précédentes, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles, et qui conduise ainsi toute l'espèce humaine à sa destination. [...]

L'homme doit d'abord développer ses dispositions pour le bien ; la Providence ne les a pas mises en lui toutes formées ; ce sont de simples dispositions, et il n'y a pas encore là de distinction de moralité. Se rendre soi-même meilleur, se cultiver soi-même, et, si l'on est mauvais, développer en soi la moralité, voilà le devoir de l'homme. Quand on y réfléchit mûrement, on voit combien cela est difficile. L'éducation est donc le problème le plus grand et le plus ardu qui nous puisse être proposé. Les lumières en effet dépendent de l'éducation, et à son tour l'éducation dépend des lumières. Aussi ne saurait-elle marcher en avant que pas à pas, et ne peut-on arriver à s'en faire une idée exacte que parce que chaque génération transmet ses expériences et ses connaissances à la suivante, qui y ajoute à son tour et les lègue ainsi augmentées à celle qui lui succède. [...]

Un principe de pédagogie que devraient surtout avoir devant les yeux les hommes qui font des plans d'éducation, c'est qu'on ne doit pas élever les enfants d'après l'état présent de l'espèce humaine, mais d'après un éclat meilleur, possible dans l'avenir, c'est-à-dire d'après l'idée de l'humanité et de son entière destination. Ce principe est d'une grande importance. Les parents n'élèvent ordinairement leurs enfants qu'en vue du monde actuel, si corrompu qu'il soit. Ils devraient au contraire leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état en pût sortir dans l'avenir. [...] La bonne éducation est précisément la source d'où jaillit tout bien en ce monde.

E. Kant (1724-1804), *Réflexions sur l'éducation*.

Pour nous, la vie est croissance, et se développer, croître, c'est la vie. Traduit dans ses équivalents éducatifs, cela signifie que le processus éducatif n'a pas de fin en dehors de lui-même ; il est sa propre fin. [...] Puisque, en réalité, il n'y a rien à quoi la croissance soit relative sinon plus de croissance, il n'y a rien à quoi l'éducation doive être subordonnée sinon plus d'éducation.

J. Dewey (1859-1952), *Démocratie et éducation*, chap. IV, sec. 3.

Différentes écoles pédagogiques sont nées de ces conflits [opposition entre enfant et savoir]. L'une d'elle fixe son attention sur l'importance des matériaux du programme. Faisons parcourir à l'enfant pas à pas chacun de nos provinces scientifiques, bientôt il aura ainsi couvert tout le champ de la connaissance. C'est le sujet d'étude qui est le but et qui détermine la méthode à suivre. L'enfant, c'est l'être qui doit être amené à maturité, l'être superficiel auquel il faut donner de la profondeur et dont il faut élargir l'étroite expérience.

Non pas, répond l'école opposée, l'enfant est le point de départ, le centre, le but. L'idéal, c'est son développement, sa croissance. Cela seul fournit une méthode pédagogique. Toutes les études doivent être les servantes de cette croissance ; elles ne valent que comme un instrument de ce développement. L'idéal, ce n'est pas que l'enfant accumule des connaissances, mais développe ses capacités. La vraie étude est un processus actif qui développe l'esprit. Nous devons donc, littéralement, partir de l'enfant, le prendre pour guide. Pourquoi, dans nos écoles, tant de choses mortes, mécaniques, formelles, sinon parce qu'on subordonne au programme la vie et la vie et l'expérience de l'enfant ? C'est pourquoi l'étude est devenue symptôme de corvée et les leçons ont pris l'aspect d'une tâche.

Cette opposition fondamentale entre l'enfant et les programmes, telle que nous la présentent les deux doctrines adverses que nous venons d'indiquer peut être encore formulée comme suit : *Discipline*, c'est la devise de ceux qui

proclament la beauté des programmes ; *Intérêt*, c'est celle de leurs opposants. Les premiers insistent sur la nécessité de posséder des maîtres parfaitement instruits et rompus à la discipline scientifique, les seconds exigent d'eux de la sympathie pour l'enfant et la connaissance de ses instincts naturels. Les uns s'efforcent avant tout de conserver l'héritage qui est le fruit des peines et des labeurs des hommes d'autrefois ; les autres affectionnent la nouveauté, le changement, le progrès.

J. Dewey (1859-1952), *L'Ecole et l'enfant*.

Trois idées de base, qui ne sont que trop connues, permettent d'expliquer schématiquement ces mesures catastrophiques. La *première* est qu'il existe un monde de l'enfant et une société formée entre les enfants qui sont autonomes et qu'on doit dans la mesure du possible laisser se gouverner eux-mêmes. Le rôle des adultes doit se borner à assister ce gouvernement. C'est le groupe des enfants lui-même qui détient l'autorité qui dit à chacun des enfants ce qu'il doit faire et ne pas faire ; entre autres conséquences ; entre autres conséquences, cela crée une situation où l'adulte se trouve désarmé face à l'enfant pris individuellement et privé de contact avec lui. Il ne peut que lui dire de faire ce qui lui plaît et puis empêcher le pire d'arriver. C'est ainsi qu'entre enfants et adultes sont brisées les relations réelles et normales qui proviennent du fait que dans le monde des gens de tous âges vivent ensemble simultanément. L'essence de cette première idée de base est donc de ne prendre en considération que le groupe et non l'enfant en tant qu'individu.

Quant à l'enfant dans ce groupe, il est bien entendu dans une situation pire qu'avant, car l'autorité d'un groupe, fût-ce un groupe d'enfants, est toujours beaucoup plus forte et beaucoup plus tyrannique que celle d'un individu, si sévère soit-il. Si l'on se place du point de vue de l'enfant pris individuellement, on voit qu'il n'a pratiquement aucune chance de se révolter ou de faire quelque chose de sa propre initiative. Il ne se trouve plus dans la situation d'une lutte inégale avec quelqu'un qui a, certes, une supériorité absolue sur lui – situation où il peut néanmoins compter sur la solidarité des autres enfants, c'est-à-dire de ses pairs – mais il se trouve bien plutôt dans la situation par définition sans espoir de quelqu'un appartenant à une minorité réduite à une personne face à l'absolue majorité de toutes les autres. Même en l'absence de toute contrainte extérieure, bien peu d'adultes sont capables de supporter une telle situation, et les enfants en sont tout simplement incapables.

Affranchi de l'autorité des adultes, l'enfant n'a donc pas été libéré, mais soumis à une autorité bien plus effrayante et vraiment tyrannique : la tyrannie de la majorité. En tout cas, il en résulte que les enfants ont été pour ainsi dire bannis du monde des adultes. Ils sont soit livrés à eux-mêmes, soit livrés à la tyrannie de leur groupe, contre lequel, du fait de sa supériorité numérique, ils en peuvent se révolter, avec lequel, étant enfants, ils ne peuvent discuter, et duquel ils ne peuvent s'échapper pour aucun autre monde, car le monde des adultes leur est fermé. Les enfants ont tendance à réagir à cette contrainte soit par le conformisme, soit par la délinquance juvénile, et souvent pas un mélange des deux.

La *deuxième* idée de base à prendre en considération dans la crise présente a trait à l'enseignement. Sous l'influence de la psychologie moderne et des doctrines pragmatiques, la pédagogie est devenue une science de l'enseignement en général, au point de s'affranchir complètement de la matière à enseigner. Est professeur, pensait-on, celui qui est capable d'enseigner... n'importe quoi. Sa formation lui a appris à enseigner et non à maîtriser un sujet particulier. Comme nous le verrons plus loin, cette attitude est naturellement très étroitement liée à une idée fondamentale sur la façon d'apprendre. En outre, au cours des récentes décennies, cela a conduit à négliger complètement la formation des professeurs dans leur propre discipline, surtout dans les écoles secondaires. Puisque le professeur n'a pas besoin de connaître sa propre discipline, il arrive fréquemment qu'il en sait à peine plus que ses élèves. En conséquence, cela ne veut pas seulement dire que les élèves doivent se tirer d'affaire par leurs propres moyens, mais que désormais l'on tarit la source la plus légitime de l'autorité du professeur, qui, quoi qu'on en pense, est encore celui qui en sait le plus et qui est le plus compétent. Ainsi le professeur non autoritaire qui, comptant sur l'autorité que lui confère sa compétence voudrait s'abstenir de toute méthode de coercition, ne peut plus exister.

Mais c'est une théorie moderne sur la façon d'apprendre qui a permis à la pédagogie et aux écoles normales de jouer ce rôle pernicieux dans la crise actuelle. Cette théorie était tout simplement l'application de la *troisième* idée de base dans notre contexte, idée qui a été celle du monde moderne pendant des siècles et qui a trouvé son expression conceptuelle systématique dans le pragmatisme. Cette idée de base est que l'on ne peut savoir et comprendre que ce

qu'on a fait soi-même, et sa mise en pratique dans l'éducation est aussi élémentaire qu'évidente : substituer, autant que possible, le faire à l'apprendre. S'il n'était pas considéré comme très important que le professeur domine sa discipline, c'est qu'on voulait l'obliger à conserver l'habitude d'apprendre pour qu'il ne transmette pas un « savoir mort », comme on dit, mais qu'au contraire il ne cesse de montrer comment ce savoir s'acquiert. L'intention avouée n'était pas d'enseigner un savoir, mais d'inculquer un savoir-faire : le résultat fut une sorte de transformation des collèges d'enseignement général en instituts professionnels qui ont remporté autant de succès quand il s'est agi d'apprendre à conduire une voiture, à taper à la machine, ou – plus important encore pour l'« art de vivre » - à bien se comporter en société et à être populaire, qu'ils ont récolté d'échecs quand il s'est agi d'inculquer aux enfants les connaissances requises par un programme d'études normal.

Cependant cette description pêche non tant par son exagération évidente pour les besoins de la cause, que par son insuffisance à se rendre compte comment dans ce processus on s'est surtout efforcé de supprimer autant que possible la distinction entre le travail et le jeu, au profit de ce dernier. On considérerait que le jeu est le mode d'expression le plus vivant et la manière la plus appropriée pour l'enfant de se conduire dans le monde, et que c'était la seule forme d'activité qui jaillisse spontanément de son existence d'enfant. Seul ce qui peut s'apprendre en jouant correspond à sa vivacité. L'activité caractéristique de l'enfant – du moins pensait-on – est de jouer ; apprendre, au vieux sens du terme, en forçant l'enfant à adopter une attitude de passivité, l'obligeait à abandonner sa propre initiative qui ne se manifeste que le jeu. [...] Ce qui précisément devrait préparer l'enfant au monde des adultes, l'habitude acquise peu à peu de travailler au lieu de jouer est supprimée au profit de l'autonomie du monde de l'enfance.

Quel que soit le lien qui existe entre le faire et le savoir, ou quelle que soit la valeur de la formule pragmatique, l'application de celle-ci à l'éducation, c'est-à-dire à la façon dont l'enfant apprend, tend à faire du monde de l'enfance un absolu, exactement comme nous l'avions remarqué dans le cas de la première idée de base. Ici également, sous prétexte de respecter l'indépendance de l'enfant, on l'exclut du monde des adultes pour le maintenir artificiellement dans le sien, dans la mesure où celui-ci peut être appelé un monde. Cette façon de tenir l'enfant à l'écart est artificielle, car entre enfants et adultes elle brise les relations naturelles qui, entre autres, consistent à apprendre et à enseigner, et parce qu'elle va en même temps contre le fait que l'enfant est un être humain en pleine évolution et que l'enfance n'est qu'une phase transitoire, une préparation à l'âge adulte.

H. Arendt (1906-1975), « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*.

Une crise de l'éducation susciterait en tous temps de graves problèmes même si elle n'était pas, comme dans le cas présent, le reflet d'une crise beaucoup plus générale et de l'instabilité de la société moderne. Car l'éducation est une des activités les plus élémentaires et les plus nécessaires de la société humaine, laquelle ne saurait jamais rester telle qu'elle est, mais se renouvelle sans cesse par la naissance, par l'arrivée de nouveaux êtres humains. En outre, ces nouveaux venus n'ont pas atteint leur maturité, mais sont encore en devenir. Ainsi l'enfant, objet de l'éducation, se présente à l'éducateur sous un double aspect : il est nouveau dans un monde qui lui est étranger, et il est en devenir ; il est un nouvel être humain et il est en train de devenir un être humain. Ce double aspect ne va absolument pas de soi et ne s'applique pas aux formes animales de la vie ; il correspond à un double mode de relations, d'une part la relation au monde et d'autre part la relation à la vie. L'enfant partage cet état de devenir avec tous les êtres vivants ; si l'on considère la vie et son évolution, l'enfant est un être humain en devenir, tout comme le chaton est un chat en devenir. Mais l'enfant n'est nouveau que par rapport à un monde qui existait avant lui, qui continuera après sa mort et dans lequel il doit passer sa vie. Si l'enfant n'était pas un nouveau venu dans ce monde des hommes, mais seulement une créature vivante pas encore achevée, l'éducation ne serait qu'une des fonctions de la vie et n'aurait pas d'autre but que d'assurer la subsistance et d'apprendre à se débrouiller dans la vie, ce que tous les animaux font pour leurs petits.

Cependant, avec la conception et la naissance, les parents n'ont pas seulement donné la vie à leurs enfants ; ils les ont en même temps introduits dans un monde. En les éduquant, ils assument la responsabilité de la vie et du développement de l'enfant, mais aussi celle de la continuité du monde. Ces deux responsabilités ne coïncident aucunement et peuvent même entrer en conflit. En un certain sens, cette responsabilité du développement de l'enfant va contre le monde : l'enfant a besoin d'être tout particulièrement protégé et soigné pour éviter que le monde puisse

le détruire. Mais ce monde aussi a besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague des nouveaux venus qui déferle sur lui à chaque nouvelle génération. [...]

Toute vie, et non seulement la vie végétative, émerge de l'obscurité, et si forte que soit sa tendance naturelle à se mettre en lumière, a néanmoins besoin de la sécurité de l'obscurité pour parvenir à maturité. [...] Mais c'est exactement le même processus de destruction de l'espace vital qui advient partout où l'on tente de transformer les enfants eux-mêmes en une sorte de monde. Dans ces groupes homogènes une vie publique d'un certain genre apparaît, et indépendamment du fait que ce n'est pas une « vraie » vie publique et que toute cette tentative est une espèce de fraude, le fait désastreux reste que des enfants, c'est-à-dire des êtres humains en devenir et non encore accomplis, sont ainsi obligés de s'exposer à la lumière de l'existence publique.

Il est clair que, en essayant d'instaurer un monde propre aux enfants, l'éducation moderne détruit les conditions nécessaires de leur développement et de leur croissance. Il est pour le moins étrangement frappant que cette éducation fasse tant de mal à l'enfant, elle qui ne prétendait avoir d'autre but que de le servir et qui rejetait les méthodes du passé comme ne tenant pas assez compte de sa nature profonde et de ses besoins. « Le Siècle de l'Enfant », comme on peut s'en souvenir, devait émanciper l'enfant et le libérer des normes tirées du monde des adultes. Mais comment a-t-on pu négliger, ou simplement ne pas reconnaître les conditions de vie les plus élémentaires nécessaires à la croissance et au développement de l'enfant ? Comment a-t-on pu exposer l'enfant à ce qui plus que toute autre chose caractérise le monde adulte, c'est-à-dire à la vie publique, alors que l'on venait de s'apercevoir que l'erreur de toutes les anciennes méthodes avait été de considérer l'enfant comme un « petit adulte » ? [...]

Les derniers à être touchés par ce processus d'émancipation furent les enfants et ce qui justement pour les femmes et les travailleurs avait signifié une véritable libération - car ce n'étaient pas seulement des femmes et des travailleurs, mais aussi des personnes, qui pouvaient donc prétendre légitimement accéder au monde public, c'est-à-dire avaient le droit de regard sur lui et de s'y faire voir, d'y parler et d'y être entendus - fut un abandon et une trahison dans le cas des enfants qui sont encore au stade où le simple fait de vivre et de grandir a plus d'importance que le facteur de la personnalité. Plus la société moderne supprime la différence entre ce qui est privé et ce qui est public, entre ce qui ne peut s'épanouir qu'à l'ombre et ce qui demande à être montré à tous dans la pleine lumière du monde public, autrement dit plus la société intercale entre le public et le privé une sphère sociale où le privé est rendu public et vice versa, plus elle rend les choses difficiles à ses enfants qui par nature ont besoin d'un abri sûr pour grandir sans être dérangés. [...]

Normalement, c'est à l'école que l'enfant fait sa première entrée dans le monde. Or, l'école n'est en aucune façon le monde, et ne doit pas se donner pour tel ; c'est plutôt l'institution qui s'intercale entre le monde et le domaine privé que constitue le foyer pour permettre la transition entre la famille et le monde. C'est l'Etat, c'est-à-dire ce qui est public, et non la famille, qui impose la scolarité, et ainsi, par rapport à l'enfant, l'école représente le monde, bien qu'elle ne le soit pas vraiment. A cette étape de l'éducation, les adultes sont une fois de plus responsables de l'enfant, mais leur responsabilité n'est plus tant de veiller à ce qu'il grandisse dans de bonnes conditions, que d'assurer ce qu'en général on appelle le libre épanouissement de ses qualités et de ses dons caractéristiques. D'un point de vue général et essentiel, c'est cela qui est la qualité unique qui distingue chaque être humain des autres et qui fait qu'il n'est pas seulement un étranger dans le monde, mais « quelque chose » qui n'a jamais existé auparavant.

Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit ; dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est. Cependant, de toute façon, vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figure de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à leur éducation.

Dans le cas de l'éducation, la responsabilité du monde prend la forme de l'autorité. L'autorité de l'éducateur et les compétences du professeur ne sont pas la même chose. Quoiqu'il n'y ait pas d'autorité sans une certaine compétence, celle-ci, si élevée soit-elle, ne saurait jamais engendrer d'elle-même l'autorité. La compétence du professeur consiste à connaître le monde et à pouvoir transmettre cette connaissance aux autres, mais son autorité se fonde sur son rôle de responsable du monde. Vis-à-vis de l'enfant, c'est un peu comme s'il était un représentant de tous les adultes, qui lui signalerait les choses en lui disant : « Voici notre monde. » [...]

Dans le cas de l'éducation, au contraire, une telle ambiguïté en ce qui concerne l'actuelle disparition de l'autorité n'est pas possible. Les enfants ne peuvent pas rejeter l'autorité des éducateurs comme s'ils se trouvaient opprimés par une majorité composée d'adultes - même si les méthodes modernes d'éducation ont effectivement essayé de mettre en pratique cette absurdité qui consiste à traiter les enfants comme une minorité opprimée qui a besoin de se libérer. L'autorité a été abolie par les adultes et cela ne peut que signifier une chose : que les adultes refusent d'assumer la responsabilité du monde dans lequel ils ont placé les enfants. [...]

Évitons tout malentendu : il me semble que le conservatisme, pris au sens de conservation, est l'essence même de l'éducation, qui a toujours pour tâche d'entourer et de protéger quelque chose - l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant, le nouveau contre l'ancien, l'ancien contre le nouveau. Même la vaste responsabilité du monde qui est assumée ici implique bien sûr une attitude conservatrice. [...]

Au fond, on n'éduque jamais que pour un monde déjà hors de ses gonds ou sur le point d'en sortir, car c'est là le propre de la condition humaine que le monde soit créé par des mortels afin de leur servir de demeure pour un temps limité. Parce que le monde est fait par des mortels, il s'use ; et parce que ses habitants changent continuellement, il court le risque de devenir mortel comme eux. Pour préserver le monde de la mortalité de ses créateurs et de ses habitants, il faut constamment le remettre en place. Le problème est tout simplement d'éduquer de façon telle qu'une remise en place demeure effectivement possible, même si elle ne peut jamais être définitivement assurée. Notre espoir réside toujours dans l'élément de nouveauté que chaque génération apporte avec elle ; mais c'est précisément parce que nous ne pouvons placer notre espoir qu'en lui que nous détruisons tout si nous essayons de canaliser cet élément nouveau pour que nous, les anciens, puissions décider de ce qu'il sera. C'est justement pour préserver ce qui est neuf et révolutionnaire dans chaque enfant que l'éducation doit être conservatrice ; elle doit protéger cette nouveauté et l'introduire comme un ferment nouveau dans un monde déjà vieux qui, si révolutionnaires que puissent être ses actes, est, du point de vue de la génération suivante, suranné et proche de la ruine

H. Arendt (1906-1975), « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*.

La véritable difficulté de l'éducation moderne tient au fait que, malgré tout le bavardage à la mode sur un nouveau conservatisme, il est aujourd'hui extrêmement difficile de s'en tenir à ce minimum de conservation et à cette attitude conservatrice sans laquelle l'éducation est tout simplement impossible. Il y a à cela de bonnes raisons. La crise de l'autorité dans l'éducation est étroitement liée à la crise de la tradition, c'est-à-dire à la crise de notre attitude envers tout ce qui touche au passé. Pour l'éducateur cet aspect de la crise est particulièrement difficile à porter, car il lui appartient de faire le lien entre l'ancien et le nouveau : sa profession exige de lui un immense respect du passé. [...]

Dans le monde moderne, le problème de l'éducation tient au fait que par sa nature même l'éducation ne peut faire fi de l'autorité, ni de la tradition, et qu'elle doit cependant s'exercer dans un monde qui n'est pas structuré par l'autorité ni retenu par la tradition. Mais cela signifie qu'il n'appartient pas seulement aux professeurs et aux éducateurs, mais à chacun de nous, dans la mesure où nous vivons ensemble dans un seul monde avec nos enfants et avec les jeunes, d'adopter envers eux une attitude radicalement différente de celle que nous adoptons les uns envers les autres. Nous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique. Et c'est au seul domaine de l'éducation que nous devons appliquer une notion d'autorité et une attitude envers le passé qui lui conviennent, mais qui n'ont pas une valeur générale et ne doivent pas prétendre détenir une valeur générale dans le monde des adultes.

En pratique, il en résulte que, premièrement, il faudrait bien comprendre que le rôle de l'école est d'apprendre aux enfants ce qu'est le monde, et non pas leur inculquer l'art de vivre. Etant donné que le monde est vieux, toujours plus vieux qu'eux, le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé, sans tenir compte de la proportion de notre vie qui sera consacrée au présent. Deuxièmement, la ligne qui sépare les enfants des adultes devrait signifier qu'on ne peut ni éduquer les adultes ni traiter les enfants comme de grandes personnes. Mais il ne faudrait jamais laisser cette ligne devenir un mur qui isole les enfants de la communauté des adultes, comme s'ils ne vivaient pas dans le même monde et comme si l'enfance était une phase autonome dans la vie d'un homme, et comme si l'enfant était un état humain autonome, capable de vivre selon des lois propres. On ne peut pas établir de règle générale qui déterminerait dans chaque cas le moment où s'efface la ligne qui sépare l'enfance de l'âge adulte ; elle varie souvent en fonction de l'âge, de pays à pays, d'une civilisation à une autre, et aussi d'individu à individu. Mais à l'éducation,

dans la mesure où elle se distingue du fait d'apprendre, on doit pouvoir assigner un terme. [...] On ne peut éduquer sans en même temps enseigner ; et l'éducation sans enseignement est vide et dégénère donc aisément en une rhétorique émotionnelle et morale. Mais on peut très facilement enseigner sans éduquer et on peut continuer à apprendre jusqu'à la fin de ses jours sans jamais s'éduquer pour autant. [...]

Ce qui nous concerne tous et que nous ne pouvons donc esquiver sous prétexte de le confier à une science spécialisée - la pédagogie - c'est la relation entre enfants et adultes en général, ou pour le dire en termes encore plus généraux et plus exacts, notre attitude envers le fait de la natalité : le fait que c'est par la naissance que nous sommes tous entrés dans le monde, et que ce monde est constamment renouvelé par la natalité. L'éducation est le point où se décide si nous aimons assez le monde pour en assumer la responsabilité et, de plus, le sauver de cette ruine qui serait inévitable sans ce renouvellement et sans cette arrivée de jeunes et de nouveaux venus. C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons assez nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.

H. Arendt (1906-1975), « La crise de l'éducation », in *La crise de la culture*.