Le “Cours magistral de Pédagogie” de Friedrich D. E. Schleiermacher

Leonore Bazinek

▶ **To cite this version:**

Leonore Bazinek. Le “Cours magistral de Pédagogie” de Friedrich D. E. Schleiermacher. Education. Uinversité Paris 8, 2007. Français. NNT : . tel-01870704

HAL Id: tel-01870704

https://normandie-univ.hal.science/tel-01870704

Submitted on 5 Feb 2019

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

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

Le `Cours magistral de Pédagogie' de Friedrich D. E. Schleiermacher

Thèse pour obtenir le grade de docteur de l'Université Paris 8

Soutenue publiquement par Leonore BAZINEK le 06. 12. 2007
Sous la direction de Patrice VILLE

DEVANT LE JURY COMPOSÉ DE :
PATRICE VILLE
REMI HESS
GABRIELE WEIGAND (PRÉSIDENTE)
CHRISTIAN BERNER
DIDIER MOREAU
NICOLE GABRIEL

Université Paris 8
2007

UNIVERSITE PARIS 8 - VINCENNES-SAINT-DENIS
U.F.R. Sciences de l'éducation, psychanalyse, français langue étrangère

N° attribué par la bibliothèque
|_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 8
Discipline : Sciences de l'éducation.

présentée et soutenue publiquement

par

Leonore BAZINEK

le ../../....

Titre :

Le 'Cours magistral de pédagogie' de Friedrich D. E. Schleiermacher.

Directeur de thèse :

Patrice VILLE, maître de conférence à l'Université Paris 8 (docteur d'Etat); directeur de publication de la revue *Les IrrAIductibles*.

TABLE.

PRESENTATION, 5.

I. Introduction ou comment l'analyse institutionnelle vient à Schleiermacher, 6.

II. Avertissement, 9.

III. Provenance et traitement des données, 10.
1. Survol ou quand il n'y a apparemment plus rien à dire, 10.
2. Traduire ou comment produire un dispositif de recherche, 11.
3. Enseigner l'éducation, tout court, 12.
3.1. Le lieu de la science, 12.
3.2. Esquisse des lignes principales, 13.

IV. Une anthropologie pédagogique, 14.
1. L'éducation est toujours une action intentionnelle, 14.
2. Le développement est porté par une périodicité, 16.

V. Approche à la structure d'exposé de Schleiermacher, 17.

TRADUCTION :[1] Friedrich SCHLEIERMACHER, Ecrits pédagogiques. Les «Cours Magistraux» de de l'année 1826. Début le 17 avril, fin le 1er septembre, 19.

PARCOURS, 260.

EXCURSUS : _____ _____ _____ _____, 267.

EXCURSUS : L'éducation face au défi de l'humain, 275.
Approche, 275.
L'individu et l'Etat, 275.
Le maintien de l'équilibre, 276.
Explicitations, 276.
Première position, 276.
Deuxième position, 276.
Evaluation, 276.
Premier cas, 277.
Deuxième cas, 277.
Le rôle de l'éducation domestique, 277.
Argumentation, 278.

EXCURSUS : SOPHIE, 283.
Introduction, 283.
Présentation, 283.
Sophie est une fille, 284.

[1]Pour la traduction, nous avons respecté la mise en page de l'édition de Erich WENIGER (cf. SCHLEIERMACHER, 1826). Nous ne reproduisons pas ici sa division, mais elle est maintenu à l'intérieur de la «Traduction» pour permettre une circulation plus aisée entre le texte français et le texte allemand.

EXCURSUS : L'Etat, 292.
Les harengs, 292.
La tension entre les instincts de la formation et de la formation d'un Etat, 293.
Législation et formation, 293.
Esquisse de la problématique, 293.
Le concept d'égalité, 294.

EXCURSUS : Schleiermacher mathématicien, 303.
L'opposition relative entre spontanéité et réceptivité, 303.
Egalité et inégalité, 304.
Le but de cette section, 304.

EXCURSUS : La première éducation, 314.
Naître, 314.
Nourrir, 314.
Laisser développer, 314.
Respirer, 315.
Se développer, 315.
Materner, 316.
Veiller, 316.
Intégrer le monde, 317.

EXCURSUS : Le Pourquoi de l'education, 322.

EXCURSUS : La perception - question de guerre, 324.

EXCURSUS : Spontanéité, 338.
Introduction, 338.
La conceptualisation, une activité exclusivement humaine, 339.
La réponse pédagogique, 339.
Pouvoir s'orienter, 340.
Le Beau, 341.
Suivre le développement, 342.

EXCURSUS : L'éducation et le sport juvenil, 342.
Introduction, 342.
La position de Schleiermacher, 343.
Projet, implications et destinée d'une matière d'enseignement scolaire, 344.
Et maintenant ?, 345.

EXCURSUS : L'école bourgeoise (le collège), 350.
Le contexte relatif au but de ce cycle, 351.
Les formations après la scolarité, 352.
Les différents systèmes scientifiques en relation avec l'expérience, 352.

EXCURSUS : Les devoirs scolaires à la maison, 353.
L'école primaire, 354.
L'enseignement secondaire, 354.
Les risques, 355.

EXCURSUS : Institution, établissement, formation d'«esprit», 362.

Raison d'être des institutions, 362.
Scolariser à l'étranger ?, 362.
L'idée de l'organisation, 363.
Les punitions, 363.
Dialectique, 364.
Les examens, 364.
Exclusion, 364.

EPILOGUE, 368.

1. Le défi de la liberté ou l'attitude du coeur et les compétences attendues d'un homme fraîchement éduqué, 369.

2. Sciences et Etat ou comment s'opère le développement du monde, 369.
2.1. La position de l'Etat, 370.
2.2. La vision et la formation du monde, 370.

3. La maturité ou comment l'élève fait le choix de sa profession, 370.

4. L'entrée dans la vie ou des développements et des relations du tout-petit, 371.
4.1 La vie prénatale, 371.
4.2. La relation entre le développement éthique et le choix des premiers éducateurs, 372.

5. Reconnaître le négatif, 372.
5.1. Le despotisme de l'école, 372.
5.2. La différentiation de la société en castes, 372.
5.3. Les punitions, 372.
5.4. L'école populaire, 373.
5.5. La jalousie, 373.
5.6. Exclusion de la science de l'école populaire, 373.

6. La reconnaissance ou de ce qu'est signifié par le Beau et le Bien, 374.
6.1. L'art, 374.
6.2. L'ordre, 374.

7. L'éducation, 375.
7.1. La formation des enseignants de l'école populaire, 375.
7.2. Apprendre ou comment l'enseignement et l'éducation viennent aux élèves, 375.
7.3 Eduquer ou comment la communication et la science renvoient l'autorité à sa juste place, 375.
7.4. Les principes et la mémoire, 376.

8. L'Etat ou comment les systèmes d'instruction, pour échapper à l'autorité de l'Etat, se trouvent leurs méthodes, 376.
8.1. Avertissement et recul, 376.
8.2. La science et les relations avec l'étranger, 377.

9. L'école, 377.

BIBLIOGRAPHIE, 378.

A. PRESENTATION.

"I, for my part, am a stranger to the life and thought of this present generation, I am a prophet-citizen of a later world, drawn thither by a vital imagination and strong faith; to it belong my every word and deed."[2]

I. Introduction ou comment l'analyse institutionnelle vient à Schleiermacher.[3]

Le travail présent fait partie d'un effort éditorial qui concerne des personnalités qui ont joué un rôle importante dans l'histoire, notamment de la pédagogie - et qui sont, surtout en France, tombées dans les oubliettes.[4]

Friedrich Daniel Schleiermacher, éminent éducateur et pédagogue aux temps du romantisme allemand,[5] en fait partie.[6] Nous retraçons dans notre introduction les circonstances concrètes qui ont amené à l'entreprise de traduire ses *Cours* de 1826.[7]

Depuis 1945, on observe que les sciences de l'éducation en France sont dominées par les sciences sociales, donc coupé de l'approche pourtant européenne, des «sciences de l'esprit (Geisteswissenschaften)». Ces dernières sont devenues suspectes à la suite des développements

[2]SCHLEIERMACHER, cité par TICE, *1966*, 2; cf. : "So bin ich der Denkart und dem Leben des jetzigen Geschlechts ein Fremdling, ein prophetischer Bürger einer spätern Welt, zu ihr durch lebendige Fantasie und starken Glauben hingezogen, ihr angehörig jede Tat und jeglicher Gedanke. (Ainsi, je suis un étranger par rapport à la façon de penser et de vivre de cette génération présente, un citoyen prophétique d'un monde futur qui m'attire par une fantaisie vivante et une foi forte, c'est à lui qu'appartiennent toutes mes actions et toutes mes pensées." - Monologen ([4]1829), dans : *KGA I.12*, 323-393, cit. 366; cf. aussi : "L'édition critique des oeuvres complètes de Schleiermacher vise le prochain siècle; elle ne vise pourtant pas seulement le futur au sens temporel du mot. Elle ne satisfait pas non plus seulement des besoins philologiques ou l'intérêt aux sources et textes nouvelles; elle contribua aussi à un changement de la situation discursive dans [...] les sciences humains."- ARNDT/VIRMOND (dans : *KGA V.3*, VI). - S'inscrire comme penseur incontemporain, tourné vers le futur, a été un topos à l'époque, cf. LEROUSSEAU, *2001*, 13.

[3]Je tiens ici à remercier très cordialement Remi HESS, car ce chapitre n'aurait pas vu le jour sans sa disponibilité. En fait, il est issu d'une conversation téléphonique improvisée un samedi après-midi, entre 18h et 19h. - Des informations que j'avais noté par ici et par là, prennaient alors sens. - Notons que les citations non spécifiées dans ce chapitre se réfèrent à cet entretien. - Je m'excuse pour l'état rudimentaire de l'appareil critique de ce chapitre et je renvoie à la bibliographie, notamment à HESS/SAVOIE, *1993* et VILLE, Patrice et al., Court traité d'analyse institutionnelle socianalytique (AIS) ou ce qu'il faut savoir sur l'analyse instituionnelle socianalytique, dans : MUTUALE (coord.), *2004*, 293-310; HESS, Remi, Bibliographie de l'analyse institutionnelle, dans : *ibid;*, 311-332; VALENTIN, Laurence, Le paradigme de l'analyse institutionnelle (AI), dans : *ibid.*, 333-341.

[4]- Dans ce cadre s'inscrivent aussi la publication des textes de Janusz Korczak (Médecin et pédagogue polonais, 1878/79-1942) et Marc-Antoine JULLIEN (homme politiuqe francais, +1848) en 2006, Johann Friedrich HERBART (pédagogue allemand, 1776-1841) en 2007 (tous chez Anthropos). - Les liens entre l'AI et Korczak se tissent surtout à travers la notion de l'autogestion; la liaison avec Herbart s'établie facilement par le fort intérêt que porte le mouvement de l'AI à la pédagogie. - Pour arriver à Schleiermacher, plus connu en France comme théologien, il a fallu encore d'autres événements.

[5]SCHLEIERMACHER est née le 21 novembre 1768 à Breslau et décédé le 12 février 1834 à Berlin. - Un tableau biographique, prévu pour le travail présent, a dû être supprimé pour des raisons différentes. Si possible, je me rattrape par une publication ultérieure. - Notons que Bernard Reymond a annoncé *Friedrich Schleiermacher. Une biographie spirituelle et intellectuelle* pour la fin de 2007 (chez Van Dieren). Il vient de publier un ouvrage (que nous n'avons pas encore pu consulter), *A la découverte de Schleiermacher*, paru en février 2007 aussi chez Van Dieren.

[6]Ce diagnostic a été confirmé par Didier MOREAU (propos recueilli le 20 septembre 2007). Son travail sur les aphorismes de SCHLEIERMACHER (cf. MOREAU, *2006*) a été motivé justement par ce constat que des pédagogues français l'ignoraient jusqu'au nom.

[7]Nous ne retraçons pourtant pas les événements qui ont amené à mon inscription en thèse; problématique qui relève du domaine de l'analyse interne du département des Sciences de l'éducation à Paris VIII et dépasse ainsi le cadre du travail présent.

politiques dans la première moitié du XX[e] siècle.[8] S'inspirer alors plutôt des sciences de la nature, des sciences dites «dûres», semble le chemin à prendre. Pourtant, on abandonnait sur ce chemin l'individu, la personne[9] - questions constituant les centres d'intéret d'Henri Lefebvre,[10] intérêt partagé par Remi Hess, son dernier thésard. Lefebvre avait alors la vie dure, car en tant que marxiste, il fallait se concentrer exclusivement sur le macrosocial. Lefebvre ne lachaît pas prise - concilier le macro et le micro lui semblait parfaitement possible. Il a retrouvé ses aspirations chez Karl Marx[11] et, en prolongeant ces recherches, chez le Groupe de Iena.[12] Bon connaisseur de la langue allemande, il pouvait facilement étudier, même traduire, ces textes.

Lefebvre s'attachait de prime abord au travail conceptuel - phénomenologie, hermeneutique, dialectique; reprise de la «tradition» des critiques dans le but déclaré d'en faire usage pratique.

Les temps, le moment de la redécouverte des «sciences de l'esprit» s'approchait. Comme l'AI ne partage pas le paradigme d'une "progression linéaire des temps, vers un avenir toujours meilleur ou toujours pire", on travaille avec la notion du moment que l'on trouve chez Schleiermacher qui l'applique à l'éducation.[13] On a ici un lien directe, précisé encore par la notion

---

[8]Renvoyons simplement, à titre indicatif, aux travaux de l'Ecole de Francfort.

[9]Nous avons constaté encore une autre coupure, plus tôt - la scission entre la première et la deuxième édition du *Dictionnaire de Pédagogie* (cf. infra, «Excursus : Education et le sport juvenil»). Les événements autour de ce changement de paradigme peuvent induire à l'hypothèse inverse - c'est-à-dire l'abandon de l'approche herméneutique et personnelle a conduit vers les horreurs évoquées. - Je ne préconise cependant pas que les choses sont aussi simple; ramassons alors soigneusement toutes les informations disponibles, essayons de les mettre en perspective, inscrivons-les dans des différents horizons d'interprétation - et surtout, restons vigilants, car der Bauch ist fruchtbar noch, aus dem das Unheil kroch (la matrice de laquelle rampait le désastre est toujours fertile); cf. GABEL, 1996.

[10]Philosophe français (1900-1991).

[11]Philosophe allemande (1818-1883). - Marx commente davantage Georg Friedrich W. HEGEL (théologien allemande, 1770-1831), bien qu'il connaissait SCHLEIERMACHER [il a suivie par exemple les cours d'anthropologie de l'ami de SCHLEIRMACHER, Henrik STEFFENS (philosophe et mathématicien allemande, 1773-1845, cf. LEFEBVRE, 1948]. - Marx et HEGEL ne pouvaient apparemment pas surmonter un certain blocage théorique, ce qui a pu induire un usage dogmatique de leurs oeuvres. LOURAU, surtout avec sa thèse sur l'analyse institutionnelle, a refondu la pensée dialectique et la pensée institutionnelle (nous avons utilisé l'édition de 1976); cf. aussi la thèse de son étudiante Elisabeth MARX, *1994*.

[12]C'est le théologien allemand Ernst FUCHS (1874-1971) qui s'est penché sur ces questions, cf. notamment son *Von Schleiermacher zu Marx* [Berlin:Union Verlag VOB 1969 (ouvrage que nous n'avons pas encore pu consulter, mais cf. aussi FUCHS *1904*)].

[13]Nous allons revenir sur cette question dans notre «Parcours», cf. infra. -- Nous proposons aussi que l'intérêt de LEFEBVRE pour les rythmes s'est nourri de ses lectures des textes du Groupe de Iena. On a forgé un concept de «mesure» qui se situe à l'intérieur de la personne dont le développement se fait en interaction avec le monde du quotidien. Nous renvoyons à la Kurze Darstellung des theologischen Studiums (1811 et 1830, cf. *KGA I.6*, 243-446/*1994*) de SCHLEIERMACHER. Il aborde dans ce traité les termes de moment, époche, période. L'histoire se construit en périodes et en époches, portés par des principes spécifiques au cas le cas. Le présent s'inscrit dans une double tension, car il se dirige à la fois vers le passé et vers l'avenir - mais il n'est ni produit pur du passé ni préfiguration déterminante du futur. - SCHLEIERMACHER opère simultanément avec les mots «point (Punkt) - moment (Moment) - temps (Zeit)». Il propose pour l'étude de l'histoire, de ses principes, un schéma que l'on peut appeler «regressif-progressif». Il s'attaque aussi à l'illusion de pouvoir promouvoir le développement du genre humain par le bias de l'école, de la pédagogie, de l'éducation, car ces efforts ne transmettent que du savoir. Ce qui, pourtant, compte réellement dans la vie humaine, c'est l'attitude du coeur, la posture que l'on prend face à la vie, le caractère. - Rappelons aussi l'importance qu'accorde l'AI au concept de «forces», lequel on trouve dans le commentaire de SCHLEIERMACHER au Lettre aux Colossiens (de 1832, cf. *KGA I.8*, 195-226, notamment 209sq). SCHLEIERMACHER explicite que des forces pour la construction du Royaume (terme que nous ne commentons pas ici) se mettent en place par des mouvements de volontés. Ces forces établissent une relation entre la production et la durée. Pour consolider leurs créations, elles se cristallissent en institutions. - Ces informations, qui aident pendant la lecture des pages suivantes, notamment de la «Traduction», élucident l'inséparabilité du micro et du macro. Aucun grand homme de l'histoire ne peut achever son oeuvre sans le soutien de personne. Soumission et/ou résistance sont justement une question du caractère (rappelons le slognan «Morgen ist Krieg und Niemand geht hin

du développement, "l'idée que [...] le problème de la génération est de faire une place à la nouvelle géneration en gardant la tradition". Il faut donc enseigner ce qui a été et ce qui est, sans pour autant octroyer l'immuabilité des paysages organisationnels, institutionnels.

La redécouverte de Wilhelm Dilthey[14] renforçait l'intérêt à l'herméneutique, aux différents registres des processus de compréhension et d'explication. Le défi a été lancé - interroger le public sur la validité des sciences de l'esprit et pour cela, il fallait publier.[15]

Donc nous voila au coeur du conflit qui a mené de façon plus concrète à la découverte de Schleiermacher.

Au plan conceptuel se posait la question comment éviter le piège de la totalisation ? Nous avons déjà mentionné que Hegel, aussi bien que Marx - qui voulait d'ailleurs remettre la philosophie sur ses pieds -, ont été hanté par une espèce de blocage théorique. Ils rèvent à un moment donné de finir l'histoire. Ce rève, en contradiction avec l'approche dialectique, peut être dépassé par les outils mêmes qu'ils ont forgés.

Aussi, il faut se rendre compte quel changement Lourau a fait subir au mot de l'institution. Avant Lourau, le concept de l'institution se referait aux entités figées - après Lourau, on pense les institutions soumises aux processus dialectiques composées de trois moments. C'est Josef Gabel qui a mis en évidence ce changement, peut-être le plus grand changement au niveau épistémologique entre 1900 et 2000 par, justement, cette nouvelle compréhesion de l'«institution».

Un autre élément important se trouve du côté de Georges Lapassade qui a longtemps dominée l'AI. Il prônait de ne vivre que dans l'Ici et le Maintenant. En 1985, Gabriele Weigand l'interroge sur son anthropologie, "Monsieur Lapassade, quelle est votre idée?" Embarrasé, il répond : "Je n'ai pas d'idée de l'homme"; il pratique l'ethnométhodologie, il va sur le terrain. Aussi, il réfusait catégoriquement toute question concernant l'histoire.[16] Le but de l'autogestion serait, en quelque sorte, de "commencer le monde avec lui", "une illusion présente, un vertige depuis 1968". Weigand n'était pas d'accord avec cette posture. Hess, qui suivait ce disput de près, avait déjà un an auparavant entendu Lefebvre,[17] dans un colloque, insister sur la nécessité de

---

(Demain, il y aura la guerre et personne ne s'y rend»). - Cf. aussi LEFEBVRE/GUTERMANN, 1936 et LEFEBVRE, 1965 (notamment Mimèsis et praxis, 157-225).

[14]Philosophe allemand (1833-1911).

[15]Nous renvoyons ici surtout aux recherches de Christine DELORY-MOMBERGER, cf. notamment pour notre contexte L'herméneutique de Schleiermacher et l'école historique allemande, dans : *2000*, 147-151.

[16]J'ai rencontré cette attitude chez quelques étudiants à Paris VIII et je l'évoque lors de mon «Parcours» (cf. infra). Je n'avais pourtant pas pensé à un arrière-plan théorique, mais je soupçonnais plutôt de la paresse intellectuelle. - En ce qui concerne LAPASSDE, j'ai été aussi étonné, car ses livres ont une forte composante historique (transe, rap, tarentulisme, dissociation, pour n'évoquer que quelques thèmes). - En outre, j'ai assisté à deux situations dans lesquelles il a joué sur le fait d'être un philosophe formé par la Sorbonne :

1. une fois, il a catégoriquement réfusé un entretien, bien que les personnes sont venues exprès d'Italie, car la question posée concernait une problématique sur laquelle il n'a jamais constitué un dossier - et la constitution d'un bon dossier philosophique classique inclut justement la dimension historique de la problématique en question;

2. une fois, il a renvoié un étudiant d'origine étrangère, déjà parce que cet étudiant ne maîtrisait pas la langue française, mais aussi parce qu'il ne savait strictement rien sur les concepts, les notions; cet étudiant ne connaissait pas non plus les noms des grands figures de, bien évidemment l'histoire, des sciences. Il l'a congédié à peu près ainsi : "Va chez les Jésuites <Allusion au Centre d'Initiatives et de Services des Etudiants de Seine-Saint-Denis CISED> pour te faire une éducation !" - J'ai noté aussi le 3 novembre 2006, que LAPASSADE conseille à un ancien thésard la lecture du livre *Le passé d'une illusion* de François Furet.

[17]LEFEBVRE a d'ailleurs très bien saisi la portée historique des conceptions de LAPASSADE (cf. pour ce qui suit Qu'est-ce que le devenir?, dans : *1970*, 101sq, cit. 100; cf. surtout aussi LEFEBVRE, *1965*). C'est que HEGEL et MARX

pouvoir s'orienter dans l'histoire, ce qui lui a rappelé les enseignements de Paul Ricoeur[18] qu'il a suivi en 1967/68 à Nanterre.

Cette polémique a permis à Hess de reconnaître l'importance d'une réflexion sur les horizons des mots - par exemple des expressions «Pädagogik/pédagogie» et «Erziehung/éducation»[19] en français et en allemand. Autour de 1996, finalement, un collègue berlinois, Volker Saupe, lui offre l'édition des textes pédagogiques de Schleiermacher. Aussitôt, sa lecture le fait comprendre l'intérêt du boulot d'une traduction.[20]

Reprenons alors. Lapassade a une anthropologie qu'il défend dans sa thèse en 1962, *L'entrée dans la vie*. Ce livre est proche de la pensée de Schleiermacher qui conçoit aussi la vie dans ses différents moments; conception qui s'oppose à Jean Piaget qui dféend un développement (sc. linéaire) traversant différents stades.

Au fur et à mesure, une possibilité d'approcher l'histoire d'une perspective institutionnaliste se dessinait. L'essentiel semble être de dégager des «continua»; idée que les romantiques aussi défendaient.[21] C'est que l'on peut reconstruire l'histoire à partir des fragments, des ruines, des traces.[22]

Le travail présent s'inscrit dans cette recherche.

II. Avertissement.

Schleiermacher dispense ses *Cours* en 1826. Nous avons déjà abordé le sens, le bien-fondé de la reprise de son oeuvre. Par la suite, je présente plus en détail mon propre approche.

Je m'autorise de me concentrer sur une perspective onto-anthropologique, hautement problématique du point de vue épistémologique, car frôlant l'essentialisme. J'assume ainsi d'avoir pioché dans le fonds tout entier de mes connaissances.

Donc, sautons tout de suite du passé au futur, car aujourd'hui comme aux temps de Schleiermacher, l'humanité s'imagine devant un grand tournant. Retenons alors : "L'ampleur de ces perspectives réactualise les grands débats philosophiques. Aux trois questions fondamentales de la métaphysique (Qui sommes-nous ? D'où venons-nous ? Où allons-nous ?), le philosophe

---

conçevaient un acheminement de l'humanité vers l'achèvement. "Or aujourd'hui une réponse inverse vient aux lèvres. Spontanément, c'est-à-dire comme une expression d'une spontanéité, l'histoire, et l'historicité, ce serait l'inachèvement." Il attribue "cette réponse lapidaire" à Friedrich Wilhelm NIETZSCHE (philologue allemand, 1844-1900) et enchaîne : "L'hypothèse nietzschéenne a été reprise avec audace par [...] la théorie dite «néo-ténique» (Bolk), par la psycho-sociologie (Georges Lapassade et René Lourau)." Il ne s'agit alors pas de l'abandon d'une réflexion historique, mais d'une perlaboration en vue d'un dépassement («Überwinden») à la fois de l'humain et des pensées idéologiques.

[18]"Très bon connaisseur de Schleiermacher."

[19]Le mot «Edukation» existe en allemand, cf. *Duden5*, 197.

[20]J'ai contacté Remi HESS en printemps 1999, après la lecture de son livre *Des sciences de l'éducation* qui présente l'enjeu des paradigmes sousjacents en sciences de l'éducation (cf. HESS, *1997*) et il m'a proposé d'entamer cette traduction.

[21]Par ailleurs, cette idée est latente chez LEFEBVRE, qui se taisait d'ailleurs pour des raisons déjà évoquées "sur ses sources théologiques", et chez LOURAU, notamment dans *L'Etat inconscient* (cf. LOURAU, *1978*).

[22]Une telle entreprise s'oppose à la pensée structuraliste qui défend la croyance en un développement linéaire.

Allan Watts ajoutait une quatrième : qui va faire la vaisselle ? "[23] C'est, continuent les auteurs, une question profonde qui ne relie pas seulement le passé au futur, mais indique aussi l'importance d'une convergence entre ordre intérieur et ordre extérieur.[24] On a constaté que "Marx observa avec ironie que Hegel, qui connaît l'activité et le travail humain en général, finit par reconnaître seulement ce travail de l'entendement, qui seul lui est familier."[25] Nous voilà obligé de franchir une autre barrière, car tâcher de maintenir la panoplie des activités que la vie nous offre, élargit le champ d'apprentissages, donc le champ de la formation. Ce que l'on a appris dans un domaine peut être transféré vers un autre domaine. Si, donc, je fais la vaisselle, je m'organise "à la manière d'une intellectuelle"[26] - et si je travaille sur un texte, je réfléchi en termes de bricolage, de croissance, de préparation à (x).

Que le lecteur garde ces quelques lignes en mémoire quand il se penchera sur les pages suivantes.

III. Provenance et traitement des données.

1. Survol ou quand il n'y a apparemment plus rien à dire.

Nous proposons par la suite des matériaux rassemblés en plusieurs années en suivant le déroulement des *Cours pédagogiques* de Schleiermacher, en vue de soumettre les résultats de nos recherches aux analyses et critiques - procédé indispensable pour la construction du savoir scientifique.[27]

Il faut alors expliquer les modalités choisies en conséquence d'une question bien embarrassante : comment aborder un texte dont les commentataires se font la chasse ?[28]

Il nous a fallu trouver un angle pour prendre le même «truc» d'une manière autre.[29] J'ai

---

[23]GAUDIN et al., *1990*, 582. - Notons en passant que, selon ces auteurs qui se réfèrent implicitement à Immanuel KANT (philosophe allemand, 1704-1824), cette époque glorieuse ne commence qu'en 2060.

[24]Pendant l'élaboration de ce travail, je me sentais parfois plus proche du père de famille SCHLEIERMACHER que de l'écrivain, chercheur et professeur des universités, car l'immersion dans la vie m'oblige à maintenir l'ordre avec un bras de fer et pourtant, tous les temps le même spectacle - "le chaos commence à s'organiser" (remarque relevé lors d'un séminaire de Patrice VILLE). - Laissons aux grammairiens la discussion du "s" - pour moi, c'est clair : le chaos s'auto-organise et non pas «le chaos commence à se muter en organisation».

[25]LEFEBVRE, *1965*, 43.

[26]Propos recueilli à la maison.

[27] SCHUMACHER suppose que la génération des romantiques n'accédait pas à l'analyse de leurs données pourtant impressionnantes, car elle se contentait avec le niveau de la narration. Par défaut des exposés critiques, elle n'arrivait alors pas à générer du savoir, cf. *2004*, 14. - Mais cf. en ce qui concerne cette question KOFMAN, *1984*; HAYM, *1870*, III.4 et 5 (552-854).

[28] Cette remarque concerne aussi bien la vie et l'oeuvre de SCHLEIERMACHER que son époque, le «romantisme allemand» (cf. notamment et de façon exemplaire DROZ, *1966*; HAYM *1870* et les volumes impressionnants de GUSDORF). - Je me rappelle très bien du jour, où j'étais à la Bibliothèque Universitaire de Paris VIII, complètement découragée face à la masse de littérature sur ce que je venais seulement d'entamer ! - Indiquons qu'un équipe de recherche à l'université de Iena (Allemagne) réactualise régulièrement une bibliographie concernant la pédagogie de SCHLEIERMACHER. - En ce qui concerne SCHLEIERMACHER et pour l'espace francophone seulement, nous avons évoqué les travaux très récents de REYMOND; notons encore que Denis THOUARD vient de publier *Schleiermacher. Communauté, individualité, communication* (Paris:Vrin 2007).

[29]Cf. pour une bibliographie détaillée des traductions apparues entre 1837 et 1997 en français BERNER, dans : SCHLEIERMACHER, *2003*, 9sq (note 1); cf. aussi DROZ, *1966*; et d'une façon générale, TICE, *1966* <BN +> (suppléments 1985, 1987, 1990). - Notons que ces traductions sont accompagnées d'excellentes introductions et

dû mettre en cause beaucoup de choses que j'avais appris sur la construction d'un mémoire scientifique. J'ai dû mettre en avant la dimension «instituante» de la recherche et j'ai dû comprendre que, si cette dimension se perd, on arrive aux choses qui se répètent à l'infini - clichés, allants de soi, etc.[30] Ainsi s'est posé la question de ne présenter qu'une lecture du texte; oser ne présenter que ma lecture. Je pouvais l'envisager sans honte, car mon investissement me permettait d'en parler en termes de vrai travail.[31] J'ai gagné en assurance; je pouvais enfin m'inscrire dans la dynamique de la recherche autour de Schleiermacher. Ma tâche se concrétisait - suivre le cheminement des *Cours* et chercher les articulations avec d'autres textes, notamment de l'oeuvre impressionnante de Schleiermacher.[32] On peut alors se familiariser avec "le théologien, philosophe[33] et philologue Friedrich Schleiermacher",[34] "l'outsider classique"[35] de l'histoire européenne. Et même "le lecteur français dispose" désormais "d´un ensemble qui lui permettra de se faire une image assez complète de [...] Schleiermacher."[36]

2. Traduire ou comment produire un dispositif de recherche.

Pendant le travail de traduction, on vit constamment dans un monde scindé[37] - pour l'espace franco-allemand, dans le pays du canard[38] et der Ente.[39] L'action de traduire agit donc très fortement sur le traducteur - la comparer à une drogue n'est pas exagérer.[40] C'est à la fois la

---

annotations qui permettent de situer les textes dans l'histoire de la pensée. - DOMINIQUE (cf. SCHLEIERMACHER/SCHLEGEL, *2004*, 7-45) nous livre, en outre, des informations précieuses sur l´amitié entre SCHLEIERMACHER et Friedrich SCHLEGEL (philosophe et poète allemand, 1772-1829).

[30]Un bon exemple est l'article de REYMOND sur le site du *Musée Virtuel du Protestantisme Français* (consulté le 2. 3. 2006) qui répète - pourtant via un support médiatique pas si vieux que ça - le cliché de SCHLEIERMACHER comme «théologien génial».

[31]L´étude soigneuse des ouvrages schleiermacheriens a contribué à peaufiner notre compréhension. - Et n´oublions pas les nombreuses notices journalières, indispensables compagnons dans la construction d´une recherche. En ce qui concerne le travail du journal de recherche, nous pouvons dire dans la retrospective que c'était notre ressource d'encouragement la plus précieuse. - Pourtant, comme mes journaux brillent par une absence totale de toute cohérence, je le juge plus prudent de les garder bien éloigné de tout support informatique. - Je les utilise surtout comme vaccin anti-stéréotypes; et, comme tout vaccin, il disparaît dans la circulation. C'est l'essai de rester à la hauteur de l'exigence de NIETZSCHE de ne pas se prêter à la confusion des Je : "Ecoutez-moi ! car je suis ainsi ! Ne me confondez surtout pas ! (Hört mich ! denn ich bin der und der. Verwechselt mich vor Allem nicht !)" (1888/89, *KSA 6*, 257).

[32]On dispose maintenant de plusieurs tomes de la *Kritischen Gesamtausgabe*. Chaque volume comporte des explications sur la genèse du(des) texte(s) et sur les principes éditoriaux; une introduction historique, une bibliographie spécifique, un index. Quelquesuns sont légèrement illustrés (caricatures, facsimilés, cartes par exemple). Le texte est accompagné d'un appareil critique qui ne veut explicitement pas être un commentaire.

[33]Cf. par exemple BERNER, *1995*.

[34]FRANK, *1984*, 14.

[35]WINKLER, dans : SCHLEIERMACHER, *2000/1*, XI.

[36]BERNER, dans : SCHLEIERMACHER, *2003,* 9. - Nous recommandons vivement à nos lecteurs de se procurer les textes évoqués dans ce paragraphe; compléments indispensables de notre approche particulière.

[37]Cf. BERMAN, *1984*, 14-17.

[38]Der Erpel. - Très souvent, je me rends près des eaux, juste pour observer et écouter die Enten/les canards, véritables conseillers en matière de raison.

[39]De la canne. - J'invite mes lecteurs à une expérience. Traduisez les mots soulignés de l'histoire suivante au féminin et observez vos réactions pendant la lecture des versions respectives :

"Dimanche 7 novembre 1993.

Par une matinée très grise de novembre, des canards endormis, tête enfouie sous une aile, se laissaient lentement dériver dans le faible courant. De loin, on les aurait crû ficelés pour la rôtissoire. D'autres avaient sauté de l'étang sur la pelouse et restaient là, tête en l'air, comme étonnés de leur audace. Une forte bande occupait une des pelouses impeccables, à quelques mètres du château présidentiel, picorant l'herbe et bavardant sans excitation, sur un ton de politesse." - LOURAU, *1997b,* 93. - Cf. pour une approche systématique à ce phénomène IRIGARAY (coord.), *1990*.

[40]Traduire, et plus encore corriger ce qui a été traduit, demande un travail intense sur le texte. J'ai commencé à retenir les questionnements qui ont surgi. C'est ainsi que j'ai obtenu un corpus de notes de 75 pages typoscript serré, la «matière brute» du travail présent.

différence et la similarité avec la drogue - une virtualité et une réalité, selon la phase dans laquelle on se trouve, mais contrairement à la drogue, les deux réalités sont, bien que construites, «réelles». C'est l'effet «vertige» et l'état de semi-transe qui servent de lien à cette comparaison malsaine. Un traducteur appliqué peut transmettre l'impression d'être sous l'influence d'une drogue.[41] Ce lien assez spécifique a des conséquences - "je suis, s'il lui plaît ou pas, devenu une sorte d'interprête de cet homme, et donc, je ne pouvais pas résister à la tentation de me développer ses pensées pour aller plus loin et pour chercher les appliquer à notre style de vie."[42]

Comme Schleiermacher à l'égard de Platon, je ne pouvais pas résister à la tentation de dégager des pistes de réflexion des textes de cet éminent traducteur.[43]

Ainsi, on a planté le décor du lieu de provenance du travail présent qui consiste, outre la traduction elle-même, en une élaboration des notes prises pendant le processus de traduction. Au fur et à mesure que notre recherche avançait, nous avons pu constater avec étonnement que nos intuitions s'avèrent souvent pertinentes, ce qui nous a permis de cibler mieux nos recherches.[44]

3. Enseigner l'éducation, tout court.

3.1. LE LIEU DE LA SCIENCE. - "La réadaptation de la pratique scolaire aux défis théoriques a été considérable. Le premier semestre de 1956 au séminaire de recherche a été plutôt rebarbatif. Les études commençaient à porter leurs fruits seulement par la participation aux séminaires pour

---

[41]Sans raconter tous les mésaventures si jamais j'ai osé répondre au téléphone durant une telle session, ... voilà un événement caractérisant ce quotidien. - En automne 2004, j'ai eu un petit accident qui a détruit mon vélo (démi-course). Comme j'ai besoin d'un véhicule robuste, j'ai demandé à notre facteur comment faire pour en obtenir un de La Poste. Il me dit qu'il m'informera quand il en aura un. Entretemps, j'ai acheté un vieux VTT, très robuste, mais j'envisagais quand même de prendre celui de La Poste. - Un samedi, j'ai entendu parler le facteur avec notre fils dans l'entrée. Je ne repondais pas, j'ai eté complètement absorbée par des mots et des expressions françaises qui s'enchaînaient pour donner des phrases en français plus «françaises», tout en me répétant silencieusement les tournures allemandes. Vélo raté ... .

[42]"[...] da ich einmal, mag es ihm nun genehm sein oder nicht, eine Art von Dolmetscher des Mannes bin, konnte ich der Versuchung nicht widerstehen mir seine Gedanken weiter zu entwickeln und sie auch auf unsere Lebensweise anzuwenden." - SCHLEIERMACHER, Über Platons Ansicht von der Ausübung der Heilkunst (*KGA I.11*, 459-478, cit. 462).

[43]Il a commencé son activité de traducteur à l'initiative de Friedrich S. G. SACK (pasteur et prédicateur de la Cour à Berlin, 1738-1817) qui l'invitait à collaborer à sa traduction des prédications du pasteur et professeur de rhétorique anglais, Hugh BLAIR (1718-1800) (cf. *KGA V.5*, LXI) et du prédicateur londonien Joseph FAWCET (1740-1814). - Ces travaux, publiés en 1795 et en 1798, ont été précédé par des essais restés dans ses tiroirs [textes du philosophe et éducateur grec ARISTOTE (384-322aD), de l'historien de philosophie DIOGENE LAERCE (ca. fin 3ème siècle), ainsi que des textes de l'Ancien Testament]. Ces activités se déroulaient dans le cadre d'un cercle d'amis qui s'est formé au séminaire de Barby, cf. *KGA V.1*, XXIX. - En 1799, il a soutenu Henriette HERZ (intellectuelle berlinoise, 1764-1847) dans ses efforts de traduction d'un journal de voyage anglais (cf. *KGA V.3*, XVIVsq). - A partir de 1800, il s'est engagé avec son ami Friedrich SCHLEGEL dans la traduction des dialogues du philosophe grec PLATON (427-347aD; cf. notamment *KGA V.4* et SCHLEIERMACHER/SCHLEGEL, *2004*). - Au sein de l'Akademie der Wissenschaften à Berlin (depuis 1810), tout en continuant ses propres travaux, il supervise des projets de traduction (cf. *KGA I.11*, notamment XLVII). - RÖSSLER souligne, en se référant à DIRLMEIER, que ">la discussion scientifique dans la modernité autour d'Aristote commence avec Schleiermacher.<" A part ARISTOTE, DEMOCRITE (philosophe grec, 460-371aD), HERACLITE (philosophe grec, 544-483aD), et surtout encore PLATON seront sur le programme. - Il s'exprime sur la fonction de «traduire» dans une communication devant l'Akademie (cf. pour la génèse de cette communication *ibid.,* XXXII-XXXIV, pour le texte 65-93; édition bilingue SCHLEIERMACHER, *1999*).

[44]Nous avons clôturé la phase des recherches courant été 2006 pour nous consacrer à la rédaction de notre texte. Pourtant, nous avons continué à étudier les volumes de la *KGA*, notamment de la section V (échange des lettres, documents biographiques). Nous avons jugé plus important de continuer ces lectures afin d'être en mesure de préciser le plus possible nos propos. - En termes de budget-temps par contre, cela pésait lourd et a entravé la correction au sens plus restreint. Nous prions nos lecteurs d'user de leur bonne volonté face aux nombreux scories, notamment dans la partie «Traduction».

les premiers semestres. Encore aujourd'hui, je peux me rappeler quelle peine j'ai dû me donner pour les textes de la pédagogie humaniste (par exemple Copei, Schleiermacher, Weinstock). Seulement après de multiples lectures, je parvenais à une compréhension des textes.
Ici, on faisait des trous dans des «planches dures».

Aujourd'hui, on s'imagine de pouvoir lire des textes scientifiques comme on lit la presse de sensation."[45]

En ouvrant un livre, le lecteur s'attend souvent à trouver des recettes pour vivre mieux son quotidien. Pourtant, cela ne correspond pas à l'ambition du scientifique selon Schleiermacher. Il soutient que le chercheur devrait aspirer à augmenter le trésor des vérités sans considération de leur utilité. Cependant, il n'exclue, par principe, pas cette dernière dimension, car le scientifique met ses trouvailles à la disposition de ceux qui tâchent de les rendre utiles. C'est ainsi que l'on est confronté à la problématique des zones d'influence respectives, notamment ceux de l'Etat.[46]

Nous traitons de l'enseignement de l'éducation, c'est-à-dire de la réflexion sur l'éducation.[47] Bien que la lecture de tels livres peut être utile, Jean Paul[48] nous avertit de ne jamais confondre l'enfant à éduquer avec les auteurs, et les auteurs entre eux : "Un journal d'un enfant ordinaire serait mieux qu'un livre sur des enfants d'un auteur ordinaire, même l'enseignement de l'éducation de chaque personne aurait de l'importance, dès qu'il écrivait tout simplement ce qu'il ne recopie pas. A l'opposé du compagnon, l'auteur devrait seulement, et toujours, dire : je et aucun mot supplémentaire."[49]

L'auto-réflexion est pour les sciences de l'éducation d'autant plus virulente qu'elle a à faire avec des personnes concrètes. Nous allons voir tout au long de notre «Parcours» combien il est important de discerner la réflexion scientifique concernant les principes des compétences à acquérir et la situation concrète dans laquelle une éducation a lieu.

Dans ses *Cours,* Schleiermacher fait preuve de prudence épistémique. Il s'abstient de faire des énoncés dès qu'il ressent une insuffisance de son analyse et se garde de franchir les limites de sa discipline, car une transgression de ses compétences théoriques pourrait entraîner des conséquences fastidieuses pour les enfants.[50] Il a ainsi, avec ces cours de 1826, esquissé des bases solides pour une approche scientifique de l'éducation.

3.2. ESQUISSE DES LIGNES PRINCIPALES. - Schleiermacher conçoit l'entreprise pédagogique dans sa globalité. Partant de la compréhension quotidienne, il dégage petit à petit son importance, incommensurable par rapport aux autres domaines scientifiques. Pour cela, il prend l'être humain en considération dès avant la naissance jusqu'à l'acquisition de la majorité. Ses réflexions portent aussi bien sur l'éducation domestique que sur les différentes modalités de scolarité.

---

[45]BECKMANN, Kontinuität und Wandel - ein biographisches Problem, dans : LACHMANN/RUPP (éd.), *1981/1*, 51-75, cit. 56.

[46]Cette argumentation récurrente dans ses textes est notamment abordée dans sa communication devant l'Akademie der Wissenschaften le 24. 1. 1821 (*KGA I.11*, 379-384).

[47]Selon WENIGER (cf. dans : SCHLEIERMACHER, *1983*, 407-410; cf. aussi WINKLER, dans : SCHLEIERMACHER, *2000*), SCHLEIERMACHER enseignait la pédagogie en hiver 1813/1814 (8 novembre - 23 mars), en hiver 1820/21 (23 octobre - 28 mars) et en été 1826 (17 avril - 1 septembre). Notre traduction comporte sur ces derniers cours dont le texte a été établi à partir des manuscrits de ses étudiants.

[48]Ecrivain allemand (1763-1825).

[49] *SW I/5*, 531.

[50]Cf. WENIGER, dans : SCHLEIERMACHER, *1983*, 444 (note 33).

Schleiermacher poursuit l'idée de vouloir dégager un mode d'éducation qui permet à la génération montante de vivre ensemble.[51] Il ressentait aussi que son message ne s'adresse pas à ses seuls contemporains. L'intérêt d'une étude des *Cours magistraux de pédagogie* doit prendre en compte cette conscience prospective et examiner si c'est plus qu'une réminiscence du Herrnhutisme.

Il s'inscrit résolument dans l'approche analytique, relancé par Immanuel Kant[52] et travaille notamment avec le «schematisme» de ce dernier.

A cause de ces caractéristiques, ce texte permet aux lecteurs attentifs une compréhension et une ré-évaluation des propos et pratiques éducatifs.[53]

Mais n'oublions pas que nous avons avec Schleiermacher un praticien de l'éducation[54] - frère,[55] ami,[56] écolier, étudiant, précepteur, prédicateur, rédacteur,[57] professeur des universités,

---

[51]Ces notions seront repris par Karl MANNHEIM (sociologue européen, 1893-1947), cf. GRATHOFF, dans : SCHÜTZ/GURWITSCH, *1985*, notamment 486-488.

[52]Cf. aussi LEFEBVRE, *2002*, 55 et72.

[53]Il a aussi contribué à déjouer le paradigme de la pédagogie noire, dénoncé par RUTSCHKY, *1977*.

[54]Cette dimension est surtout mise en avant par les volumes édités par JONAS et DILTHEY (cf. SCHLEIERMACHER, *1858-1861*).

[55]Il a enseigné son frère Carl (1772-1843) durant l'année 1780 (cf. *KGA I.5*, XXVII) et a entretenu une correspondance avec sa soeur Charlotte (1765-1831) pendant qu'elle était éducatrice dans la Communauté Herrenhut.

[56]Indiquons ici par exemple sa longue amitié avec Karl Gustav von BRINCKMANN (1764-1847), un événement européen de premier ordre, cf. ESPAGNE/GREILING (éd.) *1996*.

[57]On oublie souvent que SCHLEIERMACHER a été, en 1813, rédacteur en chef du *Preußischer Correspondent* (cf. *KGA I.14*, CLX). Nous ne voulons pas priver nos lecteurs de cette épisode plutôt amusant des relations franco-allemandes. - Donc, Berlin a été occupé par l'armée française napoléonéenne. C'est pourtant le Roi qui "stipulait le 11 juillet 1813 que «les rédacteurs de tous les journaux berlinois doivent vigoureusement contrôler et prendre soin de supprimer tout ce qui trahit une orientation mesquine, et tout ce qui défigure ou voile [verschleiert] la vérité des choses»." - SCHLEIERMACHER se moquait de cette incitation à la censure. Il refusait de faire des voiles. Il met en garde ses accusateurs : "«[...] au sujet de l'attitude du coeur dont on veut m'accuser, me défendre serait contre la dignité de ma vie que je déstine depuis plus de 20 ans, parfaitement irréprochable, à la charge publique de l'enseignement, contre laquelle des épanchements hostiles dont un homme assez connu du public n'échappe que rarement, ne pouvaient faire autrement que se glisser dans les ténèbres.»" (Lettre du 27 juillet 1813, cf. *KGA I.14*, CLXIX). Il précise encore qu'il occupe une "«profession quadruple depuis des années, comme prédicateur, professeur des universités, membre du Département et membre de l'Akademie»" et que ses "«élèves enseignent déjà à l'Eglise et à l'université.» La censure s'aperçoit alors bien que, avec toutes ces occupations, il n'a même pas le temps pour des actions contre-étatiques (cf. *KGA I.14*, CLXXIII). - Le président de la police française, Monsieur LE COQ, ne réagit que deux mois plus tard, mais SCHLEIERMACHER a déjà décidé de démissionner. Il s'adresse encore une fois à LE COQ : "«Que j'ai donné occasion à des multiples - non pas corrections comme vous aimez vous exprimer, et qui n'est pas du tout la tâche du censeur, comme tout le monde le sait, mais - éliminations me fait de la peine en ce que j'ai délégué à Votre Altesse - ou à votre remplaçant - du travail. Pourtant, je devrais inciter Votre Altesse à réfléchir sur le fait qu'un rédacteur qui ne travaille pas avec des corrspondants payés, mais avec des correspondants bénévols doit les respecter. Ce respect le force parfois de donner au censeur non seulement le travail évidemment laborieux de la lecture, mais aussi ce travail plus petit d'éliminer. Cela me semblerait parfois orgueilleux, parfois étrange si je voudrais dire à mes correspondants que j'aurais omis ceci ou cela, parce que j'aurais présagé que le censeur l'enlèverait de toute façon. C'est pourquoi je laisse dans les articles des autres certaines choses que je n'aurais pas écrites moi-même - bien que cela n'aurait rien d'impudent selon mes propres principes - seulement pour jouir d'un fiche de censure [Zensurbogen] immaculée et explique aux corrspondants d'avoir égaré les fiches de censure. Dans de tels cas, aussi au futur, je ne pourrais donc pas agir autrement. Je ne comprends pas non plus pourquoi Votre Altesse se plaint là-dessus. La relation entre le censeur et l'écrivain est ici comme dans le commerce où il est tout à fait usuel de proposer et de diriger.»" [30 septembre 1813, cf. *KGA I.14*, CLXXIV; évoquons dans ce contexte aussi son amitié avec l'éditeur Georg Andreas REIMER (1776-1842), cf. notamment *KGA V.5*, LVI-LXI]. Il n'aurait apparemment pas dû se faire remarquer comme éducateur, car le chancelier Karl August von HARDENBERG (1750-1822) l'attrappe à ce bout : "»Sa Majesté Royale attend de la classe éduqué de la Nation de donner l'exemple d'une soumission volontaire

père.[58] Ses écrits sont nourris par ses expériences riches et variées; retrouver ces traces pourtant n'est pas facilité par son style.

IV. Une anthropologie pédagogique.

1. L'éducation est toujours une action intentionnelle.

Chacun est exposé aux influences multiples de son entourage. Ces influences induisent des apprentissages qui peuvent converger[59] avec l'éducation comme elles peuvent l'entraver - mais elles ne font pas partie de l'«éducation» au sens théorique du mot.[60] Selon Schleiermacher, «éduquer» suppose toujours des actions intentionnelles. L'action éducative exerce son influence

---

sous les préscriptions légales. Vous, en tant qu'enseignant du peuple, en avez une double obligation et vous êtes alors doublement coupables si vous en agissez à l'encontre.«" (16 octobre 1813, cf. *KGA I.14*, CLXXVI) - SCHLEIERMACHER ne désarme pas. Il s'attaque à LE COQ qui devrait enfin prouver où exactement lui, SCHLEIERMACHER, aurait fauté ou bien s'excuser à son tour (*KGA I.14*, CLXXVII). "Une réaction de Hardenberg n'a pas été trouvé." (WOLFES/PIETZSCH, dans : *KGA I.14*, CLXXVIII).

[58]SCHLEIERMACHER se maria le 18 mai 1809 avec Henriette WILLICH (née VON MÜHLENFELS, 1788-1840), la veuve d'un de ses meilleurs amis, Ehrenfried von Willich (1773/7-1807). Elle apporta 2 enfants [Henriette (1805-1886) et Ehrenfried (1807-1880)]; le couple en aura trois filles, Elisabeth, Hildegard et Gertrud, et un fils, Nathanael. - La fille d'une amie, Louise FISCHER, et deux enfants d'une démi-soeur de SCHLEIERMACHER, seront aussi accueillis.

[59]Cf. <268sq>.

[60]Le paradigme d'une éducation informelle, tout au long de la vie, est connu par SCHLEIERMACHER qui s'y attaque assez violemment : "Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkung. Auf diese Weise aber würde auch der Staat als solcher erziehen und jeder gute Freund und der Mensch würde bis ans Ende seines Lebens erzogen. <Education est l'introduction et la continuation du processus du développement de l'individu par l'influence extérieuré. Compris ainsi pourtant, l'Etat aussi éduquerait en tant que tel, et tout bon ami, et l'être humain sera éduqué jusqu'à la fin de sa vie.>" (*2000/1*, 212). Pourtant, il y a encore d'autres forces qui agissent sur les humains (cf. *ibid.*, 306). Il ne faut pas détruire ces autres relations sociétales en nivellant la différence entre ce qui est «éducation» et ce qui ne l'est pas (cf. *ibid.,* 219). - L'éducation est une action précise, destinée à influencer, dépendant par conséquent des fondements éthiques qu'il faut scruter (cf. *ibid.,* 317). La tâche principale de l'éducation est la délimitation des libertés destructives (cf. *ibid.,* 276). - Demandons-nous alors (cf. *ibid.,* 225sq) si tout ce qui est l'être humain doit résulter des actions conscientes ? Ne faut-il pas laisser des domaines à la vie ? Pourtant, comme l'éthique commence déjà dans le chaos, il est conseillé d'apporter de l'ordre aux enfants - et, comme chacun est constitué de façon différente, il faut rester sur ses gardes lorsque l'on applique la même éducation à tout le monde. - Pourtant, comme le tempérament se prononce seulement avec le temps, on peut, au départ, appliquer la même éducation à tout le monde. Dès que les personnes singulières commencent à manifester leur tempérament propre, leur éducation en commun, qui doit en outre aussi contribuer à l'éveil de la volonté (cf. *ibid.,* 349) au sens strict du terme, sera terminé - mais attention aux motivations égoïstes (cf. *ibid.,* 234) ! - Ou, tout simplement : "Ohne Schule [...] ist für uns keine Erziehung <Sans école, il n'y a, pour nous, pas d'éducation>." (*Ibid.*, 242) - Les voyages et les récits font partie intégrante de l'éducation (cf. *ibid.,* 377); et "im gemeinsamen Leben ist dann zugleich die politische Fortbildung <dans la vie en commun, il y a en même temps déjà la formation politique continue>." (*Ibid.,* 271). - Notons encore que SCHLEIERMACHER reconnaît une «éducation négative» qui arrive au maximum dans le domaine de la religion. Cette éducation négative n'est en aucun cas repression; c'est, juste, l'absence d'éducation au profit de la vie en commun. L'éducation positive arrive au maximum dans le domaine de la science, car ici, il s'agit d'acquérir des techniques. L'éducation civique se situe, comme on peut s'y attendre, au milieu (cf. *ibid.,* 359). Donc, on aura une zone grise qui permettrait, peut-être, pour certains aspects, une éducation informelle, tout au long de la vie. - Par contre, rappelons un événement qui a provoqué chez l'intéressé une prise de position différent. Lorsqu'il étudiait Aristote, l'Inde et Walter SCOTT (romancier anglais, 1771-1832), son ami et collègue Heinrich ROMUNDT (1845-ca. 1920) annonçait à NIETZSCHE qu'il voulait se convertir au catholicisme. Le cercle des amis réagissait avec un sarcasme significatif, tandis que le «pédagogue-anthropagogue» NIETZSCHE se contentait d'un aphorisme louant la raison et se terminant par l'exaltation prophétique de l'éducation : "Es wird irgendann einmal gar keinen Gedanken geben als Erziehung <Un jour viendra où il n'y aura plus aucune pensée comme éducation>." (Frg. printemps-été 1875 5[20] (*KSA 8*, 45/*OPC II/2*, 286; cf. KSA 15, 61-66 et BAZINEK, Le grand plan : L'école des éducateurs, dans: *1998*, 165-184).

sur l'être humain pour l'équiper avec des buts, des valeurs et des normes. Elle applique à ces fins deux maximes, le soutien et l'opposition. Ce contexte est aussi exemplaire pour sa façon de définir ses concepts-clés et expliciter sa méthode.

Schleiermacher exclut l'intériorité de l'être humain de l'influence éducative.[61] Il discerne deux domaines d'éducation, l'attitude du coeur et la compétence; et esquisse trois champs concernés par une théorie de l'éducation :
* la famille, régie par une sociabilité plutôt spontanée;
* l'école, domaine d'application d'éducation au sens strict par excellence, soumise aux règlementations que l'on déduit des intentions et des exigences extérieures (politiques, sociales, économiques etc.);
* la formation des éducateurs.

2. Le développement est porté par une périodicité.

L'enfant dispose dès le départ d'une conscience.[62] Pourtant, il ne peut pas le communiquer.

L'attitude du coeur, par contre, s'acquiert au cours de la vie par la stimulation des sens. La mère communique avec l'enfant par un commerce mimique et l'enfant répond avec des sourires. Le premier pas vers la compréhension mutuelle est alors franchi qui est en même temps l'acquisition de la première compétence et le fondement de l'attitude du coeur, et, donc, de l'amour.[63]

Schleiermacher situe ici un moment, un élément, un "point" comme il aime dire, auquel il n'y a plus aucune différence de valeur entre les êtres humains. L'éducateur, l'élève, la mère, le père, l'enfant - au niveau de l'attitude du coeur, il n'y a qu'égalité de valeur; et pourtant, l'attitude du coeur est la source de toutes les différences valides. L'éducation ne peut, ne doit pas la niveler, mais - bien au contraire -, elle devrait la soutenir et faire ressortir. Cette conception de l'attitude du coeur fait partie des présupposés d'une vision de l'éducation qui envisage de surmonter toutes les différences provenant des conditions extérieures.

Dans ce contexte s'inscrit son argumentation autour de la notion de «volonté».[64] La

---

[61]Les actions pédagogiques doivent toujours s'adresser aux actes singuliers de la volonté, car on ne peut juger que ceux-ci. L'attitude du coeur reste cachée. Ce respect lui vient de son héritage herrnhutienne. Nikolaus Ludwig von ZINZENEDORF (fondateur des Communautés de Frères de Herrnhut, 1700-1760) en se référant à l'Evangile de Matthieu (21,16, cf. OSTERVALD, *1823, NT*, 31), s'adressait ainsi aux enfants : "Par exemple, le texte dit que les nourrissons le louent et lui rendent gloire. Vous pouvez alors bien voir que dans vos coeurs, il y a encore une autre école que cette école que nous tenons avec vous. Car qui tenait école avec un enfant âgé seulement de dix, douze, semaines ? Qui pourrait lui enseigner à prier, à chanter ? et c'est justement lui qui fait partie des chanteurs et des personnes qui prient et, alors, de la communauté, de laquelle le Sauveur s'est préparé une louange." (*1965*, Reden, 22).

[62]SCHLEIERMACHER discerne entre les dogmes d'une religion et la réponse à la condition esseulée des humains. Le fait que les esquimaux peuvent comprendre l'Evangile, et pourtant - à peu près rien ne les rapproche culturellement aux autres humains ! - sert d'indice à la réalité de cette différence (cf. *KGA I.7/3*, 10sq). Cette condition est ressenti par l'enfant dès le départ; on traite à part la question d'une éducation en vue de l'appartenance à un groupe culturel, voire religieux.

[63]Cf. <110>. - BALLOUARD élargie cet échange au toucher. Le bébé ressent le rythme des doigts de la main sur sa peau, ce qui le fait rire; il en développe une attente; le "rire a changé de nature et de statut, il est devenu cognitif. De sensoriel, il est devenu intellectuel par les changements de rythme qui installent une fonction nouvelle : l'anticipation." (*2003*, 6)

[64]«Volonté» se dit de deux relations : 1. la relation entre la volonté et l'Idée toute entière de la vie. C'est la volonté générale. - 2. La relation entre la volonté et les moments singuliers, définis, qui est la volonté singulière. - Entre ces deux relations se situe l'attitude du coeur (cf. <84>).

volonté, comme l'attitude du coeur, se manifeste progressivement. Par conséquent, l'éducation doit respecter plusieurs périodes. Chaque période dispose de son propre principe en fonction du développement de la volonté. L'apparition de la volonté est caractéristique pour la clôture de la première période de vie.[65] L'action pédagogique par rapport à la volonté est soumis aux mêmes limites que l'activité pédagogique par rapport à l'attitude du coeur. Donc, une volonté imparfaite ne se laisse jamais transformer en une volonté parfaite, comme on peut parfaire les compétences dans les domaines artistiques au sens plus large.[66] Veiller sur les influences, c'est la tâche de l'éducation par rapport à la volonté.

Pour bien situer cette demarche, il ne faut pas perdre de vue que Schleiermacher défend une approche harmonique - il s'intéresse aux ensembles contextuels, aux assemblages dont il faut scruter les principes actifs. Ensuite seulement, il soumet ces principes actifs à une interrogation éthique[67] afin de déterminer les concordances et les discordances éventuelles. C'est ainsi que l'on peut aborder aussi les relations entre les actions des éducateurs et les développements des élèves dans le contexte des développements qui ont lieu dans une société toute entière.

Schleiermacher explique que l'enfant humain dispose d'une compétence d'accès interprétatif au monde. Il pratique alors dès le départ le procédé herméneutique;[68] il travaille son développement de façon active : "On ne peut pas méconnaître que l'entendement humain est caractérisé par la façon de subordonner le singulier sous l'universel, de produire des règles. Il se développe chez l'enfant de prime abord instinctivement dans le travail de l'acquisition du langage. Les idées se génèrent. Ces deux choses sont, à vrai dire, identiques : les objets deviennent dans la conscience des représentations générales et elles sont exprimées par la parole. C'est la subordination du singulier sous le général, car la parole ne désigne que le général, non pas l'objet singulier. Il suffit que la compréhension du sens de la flexion du langage se soit développée, pour que les enfants cherchent aussi la régularité. Mais ils se construisent des règles naturelles d'une autre manière que celles données par le langage. Ils n'acceptent aucune exception et font leur propre grammaire qui n'est pas la grammaire véritable. C'est une suite de la première production des sons articulés. Ils se développent aussi bien par simple imitation que comme par un jeu libre des outils de langage avec l'intention de parler. Ils se forment des mots tout neufs pour désigner certains objets. Ici se manifeste l'activité libre de l'être humain, en tant qu'inventeur du langage. Mais petit à petit, l'enfant est saisi par la force de l'établi."[69]

---

[65]SCHLEIERMACHER conçoit aussi une troisième période pendant laquelle la volonté s'inscrit dans la continuité, s'il n'y a pas de manque, occasionné par la nature ou par l'éducation.

[66]Cf. <84>.

[67]Notons en passant que le mot «éthique» signifie aussi chez SCHLEIERMACHER cette partie de la science qui s'occupe de la volonté, cf. par exemple *2000/2*, 258.

[68]Le but de l'herméneutique, "la compréhension au sens le plus élevé", concerne surtout le langage et les pensées. Dans ce contexte, SCHLEIERMACHER écrit : "Puisque nous pratiquons l'interprétation dans ce sens depuis l'enfance, on pourrait penser que la théorie est superflue. - Ce qui est plus ordinaire se comprend spontanément; ce qui est supérieur est affaire de talent et de génie, qui est censé s'aider lui-même." (*1987*, 74).

[69]<195>. - SCHLEIERMACHER refuse en principe les spéculations et, donc, ne veut pas discuter de la période prénatale, soustrait en grande partie de l'observation immédiate. Par contre, son intérêt pour les activités des petits date de sa jeunesse, cf. : "Seulement une chose. Dès que, par l'acquisition du langage, des concepts clairs et distincts sont devenus possibles qui se développent succesivement; et dès que nous arrivons à discerner les hommes des choses et associent avec eux des représentations plus ou moins agréables ou désagréables, surgissent aussi des sensations sociales et des relations certains, bien qu'enfantiles, s'établissent, dont se rappelle encore, avec plaisir, l'homme fait." [Lettre à son ami, le poète et diplomate suédois Carl G. von BRINCKMANN (1764-1847) le 22.7.1789 (*KGA V.1*, 132sqq, cit. 134).] - SCHLEIERMACHER souligne alors la continuité entre l'enfant et l'adulte, bien qu'il est très conscient d'une certaine abîme entre ces deux «âges» : "La transition de la condition des représentations opaques vers les représentations claires, rationnelles, est peut-être le plus grand changement que nous subissons." (*Ibid*.).

L'éducation "donc se divise en des périodes différentes dont chacune a son principe propre."[70] L'activité pédagogique doit exercer son influence tout en respectant la propre vie intérieure des enfants.

V. Approche à la structure d'exposé de Schleiermacher.

> "[...] l´individualité de l'individu devient caractère par élévation du tempérament et génie par élévation du talent [...]."[71]

Le texte révisité par le présent travail a été élaboré à partir des notes des étudiants de Schleiermacher. Ces notes s'étalent sur une durée de six mois.[72]

Le but étant une traduction de ces textes, je me suis donc soumis à plusieurs lectures afin de comprendre comment Schleiermacher procède. On s'aperçoit que les mêmes mots changent de définition - sans pour autant changer forcément leur signification.[73] Winkler a observé qu'"il se sert des positions trouvées comme support pour en développer des conceptions qui se trouvent à l'opposé des pensées de ses contemporains."[74]

Donc, notre premier approche a été un modèle de spirale.[75]
Ce modèle présuppose pourtant que Schleiermacher aurait construit un système auto-concluant, dans lequel s'inscrit son enseignement pédagogique, ses développements des notions et concepts importants. Mais nous disposons de témoignages qui interdisent cette compréhension.[76]

Nous avons alors essayé de travailler avec un modèle de cercles concentriques, un schéma qui articule le pluriel des leçons avec le singulier du cours de l'année 1826.

---

[70] *Ibid.,* 94.

[71] SCHLEIERMACHER, *2003*, 116.

[72] "Angefangen den 17. April, geschlossen de 1. September <Commencé le 1 avril, fermé le 1 septembre> 1826." <1>.

[73] Ce processus s'inscrit dans la différence entre signifiant et signifié.

[74] Dans : SCHLEIERMACHER, *2000/1*, XXI.

[75] Cette impression ressortait d'une étude de BERNER, *1995*; elle ne pouvait plus se justifiée suite à d'autres lectures d'autres textes de SCHLEIERMACHER; cf. aussi CAMERER, *1903*.

[76] Cf. *KGA V/1*; et cf. surtout : "C'est le désir inextinguible de vérité <der unauslöschliche Wahrheitstrieb> qui anime les recherches de Schleiermacher." -SCHENKEL, *1868*.

B. TRADUCTION : Friedrich SCHLEIERMACHER : Ecrits pédagogiques. Les «Cours Magistraux» de l'année 1826. Début le 17 avril, fin le 1er septembre 1826.

<7>[77]Introduction.

On présuppose que tout le monde a une compréhension très générale du terme d'éducation. Pourtant, dès qu'on demande pour qui cette compréhension doit être élaborée en une théorie de l'éducation et de quoi une telle théorie devrait traiter, on est amené à devenir plus précis. A l'origine, donc, les parents éduquent. On reconnaît généralement qu'ils le font sans théorie. Mais les parents n´éduquent pas seuls. Leur activité éducative est mêlée à toute leur vie et ne se manifeste pas de façon séparée. On destine donc un enseignement de l'éducation à ceux qui soutiennent les parents dans cette tâche; à ceux qui collaborent pour un certain temps à l'éducation domestique et à ceux qui exercent cette profession à vie, et travaillent dans des institutions publiques qui prennent en charge une partie de l'éducation. Une théorie de l'éducation est stimulante, même indispensable pour eux. L'activité de l'un est opposée à l'activité de l'autre, car ce qui ressort chez les premiers, à savoir l'éducation au sens strict du terme, c'est-à-dire le développement de l'attitude du coeur et de l'être intellectuel et affectif en général est en retard chez les seconds. Ils se préoccupent de l'instruction, de la transmission du savoir et du savoir-faire. L'éducation au sens strict du terme les concerne moins. Et pourtant, un enseignement de l'éducation devrait fournir dans les deux cas une technique et un mode d'emploi.

Cependant, les exigences de la pédagogie ne ressemblent guère aux sujets habituellement abordés dans les discours universitaires. Car l'enseignement de l'éducation prend son point de départ dans des situations entièrement aléatoires. Par exemple, en ce qui concerne l'aide à l'éducation domestique, on dit depuis longtemps que notre préceptorat n'est qu'un mal nécessaire. Ce n'est ni rationnel, ni bien. La rencontre des précepteurs et des parents qui leur sont étrangers doit provoquer des pénibles conflits. Une grande partie des instructions à donner consisterait donc en quelque chose qu'on pourrait appeler «sagesse des précepteurs» par analogie à la «sagesse des pasteurs», par exemple les instructions qui concernent la soumission et l'indépendance vis-à-vis la manière d'être des parents, etc. Mais donner des recettes sur ces questions est <8>délicat car, d'une part, parler d'une façon très générale ne sert à rien, il y a trop d'exceptions aux règles que l'on pourrait conseiller, et d'autre part, parce que ces règles ne déterminent en rien l'application. Mais pourquoi ne pas demander si les matériaux qui servent à faire passer les enfants de la maison familiale aux institutions publiques ne se trouvent pas naturellement dans chaque famille ? Et cela non seulement au plan éthique, mais aussi au plan de l'instruction. On constate à ce moment des manquements dans les foyers et dans le domaine politique. Ce qui est sûr, c'est qu'on ne peut pas dire qu'il existe une théorie élaborant cette aide étrangère qui permettrait de pallier ces manquements ! Cependant, aussi longtemps qu'existera le préceptorat, mal nécessaire, il faudra bien des réflexions et des analyses sur sa pratique. Car le mal devrait s'aggraver dans la mesure où le jeune précepteur ne pourrait trouver de l'aide pour suppléer à l'expérience qui lui manque. Qui plus est, les nombreuses ressources existantes (c'est-à-dire les anthologies d'expériences et de règles déduites de ces expériences) ne relèvent en aucune manière d'une exigence scientifique.

Par contre, les règlements du travail dans les établissements publics qui se préoccupent de l'instruction, ne doivent pas dépendre du hasard. En effet, personne ne peut se représenter une

---

[77]**Comme la pagination de notre travail se modifie avec chacque correction, et comme nous avons entendu maintes fois - et souffrons nous-mêmes de ce fait - que l'on ne se retrouve pas dans les traductions si on cherche les passages correspondants dans les originaux, nous n'avons pas seulement introduit la pagination de l'édition de WENIGER entre <>**, mais nous avons aussi respecté son découpage de paragraphes, bien que ce dernier est discutable.

société aussi sophistiquée que nos Etats sans institutions publiques destinées à l'instruction de la jeunesse : le développement social va de pair avec le développement de l'instruction publique. Cependant, à y réfléchir de plus près, l'éducation qui relève des établissements publics, parce que ces institutions sont elles-mêmes imprégnées par la société, est, d'une certaine façon, déterminée par les lois, et les lois elles-mêmes par l'Etat. On devrait donc installer la théorie de cette éducation dans un tout autre domaine, celui de la politique, comme le fait Platon qui explicite les lois de l'éducation dans son livre sur l'Etat. D'un autre côté, la pratique de l'enseignement reste quand même la partie la plus importante. Or elle ne dépend guère des législations étatiques. Par contre, la théorie de l'enseignement sera en relation si étroite avec les sciences et les arts, qu'on ne pourra plus les dissocier. Chaque science et chaque art a sa propre méthodologie qui trouve davantage son origine dans son objet que dans la relation pédagogique proprement dite. La didactique, méthodologie de l'enseignement, n'est pas une chose centrée sur soi-même, mais plutôt un supplément aux sciences et aux arts enseignés. Toute la vie en témoigne, à condition qu'on la façonne consciemment. L'enseignement des sciences et des arts n'est pas perfectionné au point qu'on pourrait déjà réfléchir sur sa transmission. On a bien des institutions qui enseignent une méthodologie, de **<9>**façon à ce que la technique soit suivie dans la pratique. Et c'est ainsi qu'il faudrait faire, parce que l'enseignement d'une théorie pure sur l'instruction n'aurait pas de valeur.

Comme nous n'envisageons pas de traiter la technique du précepteur, ou celle du maître d'école, quelle perspective allons-nous choisir dans nos conférences ? Le genre humain se compose d'êtres singuliers qui sont présents sur la terre pour une durée déterminée. Ils parcourent un certain cycle. Les contemporains d'un même cycle se partagent entre l'ancienne génération et la jeune génération montante. La première quitte la terre toujours plus tôt. En considérant le genre humain sous l'angle de grands groupements appelés «peuples», nous nous rendons compte que ceux-ci, lors des changements de génération, ne conservent pas leur identité. Sur tous les plans, nous le soulignons, il y a des croissances et des déclins. Croissance et déclin se font-ils par moitié, ou bien par alternance ? Nous ne le déciderons pas pour le moment. Mais il est évident que l'activité humaine est la base des croissances et des déclins. Plus l'activité humaine est précédée d'une représentation de ce qui doit se passer, et plus elle dispose d'un modèle : plus elle est art, plus elle est parfaite. Une grande partie de l'activité de l'ancienne génération porte sur la nouvelle, et cette activité est d'autant moins parfaite qu'on ne sait pas ce qu'on fait et pourquoi on le fait. Il faut donc une théorie, construite à partir de la question suivante : quel rapport l'ancienne génération veut-elle établir avec la nouvelle et dans quel but ? Comment l'activité pourra-t-elle correspondre au but, comment le résultat pourra-t-il correspondre à l'activité ? Nous construisons l'ensemble de cette théorie sur le rapport entre l'ancienne et la nouvelle génération, et sur ce qui incombe à l'une par rapport à l'autre.
Et pour exclure toute suspicion de triche, nous devons revenir encore une fois au début. Nous sommes partis du fait que l'activité de l'ancienne génération sur la plus jeune aurait le caractère d'un art. Si cette présupposition est juste, il va de soi qu'il faut un enseignement de l'éducation, car chaque art demande une doctrine. Mais il y a des activités humaines peu marquées par ce caractère artistique. On se demanderait alors si «éduquer» est véritablement un art.

L'homme est un être qui trouve en lui-même l'origine de son développement dès le début de la vie et jusqu'au point ultime de son achèvement. Cela est inclus dans le concept de vie, surtout dans le concept de vie intellectuelle. Lors'qu'il n'y a pas une telle base intérieure, il n'y a pas non plus de changement du **<10>**sujet, même pas de changement mécanique. Mais ce fait n'interdit pas de co-diriger les changements de l'être humain par des influences apportées de l'extérieur, bien au contraire ! Il est plutôt dans l'essence du concept de communauté, ou même, si nous élevons notre prospective, du concept de monde. Le concept de la communauté n'est rien d'autre que celui de l'espèce ; et si la somme de tous les hommes singuliers forme l'espèce

humaine, le développement de l'individu dépendrait alors de la nature commune, ce qui produit, avec l'interaction mutuelle, l'espèce. Sans cette influence il n'y aurait donc pas de genre humain, pas d'espèce humaine.

Poursuivons en constatant qu'on pourra penser de manière très différente le rapport entre le principe du développement intérieur et les influences extérieures; chaque moment peut être ou le maximum ou le minimum, et plus on juge petite l'influence des autres, plus il semble adéquat de l'appeler doctrine de l'art et d'en faire une théorie. Comment donc se présente la chose ? L'influence de l'ancienne génération est-elle tellement minime qu'il ne vaudrait même pas la peine de la percevoir comme art ? C'est la première question.

De prime abord, on voit que deux approches conduisent à une réponse : l'une est l'approche historique, l'autre l'approche a priori, c'est-à-dire une approche à partir du concept. Cette seconde posture nous éloignerait cependant trop de notre recherche de points de contact; nous nous orientons donc plutôt vers l'histoire et tranchons la question en fonction de l'expérience. En effet, nous trouvons très tôt des sociétés bien organisées avec une ancienne génération bien décidée à exercer une influence sur la nouvelle, sans pour autant avoir au préalable établi une théorie. Nous envisageons de regarder de plus près deux peuples, très proches de nous. L'un sur le plan religieux, l'autre sur le plan scientifique. Il s'agit du peuple juif, au sein duquel s'est formé le christianisme, et du peuple grec, dont la culture est devenue le fondement de notre propre culture. Le peuple juif, parvenu à son apogée, se construisait sur ses propres fondements et arrivait ainsi à un certain niveau de culture générale. Il n'avait pas de véritables établissements d'éducation publique. L'éducation incombait à peu près exclusivement au cercle familial. Sans doute, les Juifs suivaient-ils un modèle déterminé d'éducation, mais on ne parlait pas encore de théorie. Pour les Grecs, la première théorie est relativement facile à pointer au niveau de son apparition.

L'éducation incombait surtout à la société et était donc plutôt publique. Elle se trouvait ainsi en étroite relation avec la législation, mais il n'y a cependant pas trace d'une théorie de l'éducation avant Platon. La poésie gnomique et les sentences existaient déjà depuis longtemps, mais ces fragments réflexifs étaient très généraux comme tous les éléments qui précèdent une authentique théorie. Ces peuples comptaient beaucoup sur les influences extérieures et, même si la théorie ne se forme que plus **<11>**tard, leur activité éducative est très proche de l'art. On peut même dire que dans les arts la pratique précède toujours la théorie. La pratique n'accède pas à sa spécificité seulement par la théorie. La dignité de la pratique est indépendante de la théorie. Par l'intermédiaire de la théorie, la pratique devient simplement plus consciente.

Essayons donc de ramener ces constats aux généralités afin de pouvoir attribuer un caractère scientifique à l'observation historique. Tentons de penser l'individu complètement isolé et tel qu'il apparaît au tout début de sa vie. Nous percevrons tout de suite qu'il ne pourra jamais survivre. Cet énoncé général provient de l'expérience. On constate donc qu'au début de la vie, l'expérience extérieure est plus importante que la force intérieure du développement propre. Imaginons un individu isolé au moment où il a réussi à développer ses propres forces grâce aux influences extérieures. Nous pouvons donc supposer qu'il pourrait s'aider lui-même pour progresser. Et pourtant, rien ne permet de supposer que son développement intellectuel jouirait de la même croissance qu'en société; bien au contraire nous devons dire qu'un homme qui vit en société progresse plus qu'un homme isolé, malgré la possibilité dont il disposerait d'une plus grande force originaire et intérieure. L'homme individuel fait partie, par définition, du concept de genre humain. Aussi, la différence entre les individus ne sera jamais aussi importante qu'un seul puisse renoncer à l'influence des autres et arriver seul à une réalisation identique à celle de ceux qui vivent en société. L'histoire nous montre quelques hommes qui, très jeunes, ont été mis à part

des autres. A travers ces exemples, on se rend compte que le développement de la raison a été gravement entravé par cette mise à l'écart. On n'a pas besoin d'accorder trop de valeur à ces cas exceptionnels, et on reconnaît le besoin de recherches complémentaires dans ce domaine. Mais sans l'influence de l'ancienne génération sur la nouvelle, chaque génération resterait derrière la précédente. Et, qui plus est, chaque génération devrait recommencer et refaire ce qui a déjà été fait. On ne pourrait jamais parler d'un développement du genre humain. Incontestablement, chaque homme singulier commence à nouveau. Et pourtant, ce qui importe c'est la vitesse avec laquelle il est amené à collaborer à l'avènement de la vocation humaine sur terre. Car plus on accélère ce processus, plus les forces du développement de l'esprit sont stimulées. Ainsi se lient le développement individuel et le défi moral général. L'influence sur les plus jeunes fait partie de ce défi. C'est donc une affaire purement éthique. Moins nous méprisons **<12>**cette influence qui a des effets d'accélération et quelques autres, plus il y a d'accélération, plus l'ancienne génération a déjà pu faire une avancée dans l'intellectualisation et moins nous devons abandonner son influence au hasard. Ainsi, si ce respect de l'ancienne génération est établi, la théorie de l'éducation se situe dans une relation précise à l'éthique qui la détermine. Elle se manifeste ainsi comme un enseignement de l'art.

On a ici un point qui se prête comme parallèle. Jusqu'à quand l'ancienne génération doit-elle influer sur la nouvelle ? On n'arrive pas, en général, à marquer une limite, car il y a toujours la communauté de ces deux générations qui vivent en même temps. Au sein de cette communauté, à côté de l'influence qu'exerce l'ancienne sur la nouvelle, il y a le fait que les deux générations collaborent en vue d'un but commun. Dans la mesure où cette collaboration s'affirme, l'influence de l'ancienne génération sur la nouvelle diminue. Finalement, l'influence s'épuise et l'éducation s'arrête. Or, chaque masse humaine se construit une vie intellectuelle commune. Dans les situations où on est parvenu à développer cette vie jusqu'à un certain point, alors surgit une entité grande et vivante - l'Etat qui ne maintient son existence qu'à travers les pratiques humaines. Il est l'articulation de celles-ci. Dans la mesure où l'Etat reste ce qu'il est, mais sans exclure la possibilité de perfectionnement en faisant monter le niveau de vie intellectuelle, les pratiques humaines restent ce qu'elles sont, dans le cadre de ce modèle, mais progressent naturellement vers la perfection. Cette vie commune dans cet Etat particulier est tellement importante que, d'un certain point de vue, toute activité éthique en surgit. Nous ne pouvons pas partager ce point de vue, mais nous admettons quand même qu'il faudrait une théorie quant à la formation et l'organisation de la vie commune dans l'Etat. Cette théorie devrait indiquer comment l'Etat pourrait persister à travers la suite des générations et en même temps faire croître le niveau de son activité tout entière. Ce serait la politique. Les deux théories, la pédagogie et la politique, s'interpénètrent parfaitement; toutes les deux sont des sciences éthiques et exigent un traitement parfaitement identique. La politique n'atteindra jamais son but sans la pédagogie. Soit on l'intègre, soit on la construit soigneusement à son côté. Plus la vie entière de l'Etat est perturbée dans la pratique, plus sa théorie est mal comprise, moins on a une vision vraie de l'influence de l'ancienne génération sur la nouvelle.

Ainsi nous arrivons au seuil de notre propos. La pédagogie est une science appliquée, une relation pure avec, et déduite de l'éthique, articulée à la politique.

Puisque la manière dont nous avons établi la dignité de la pédagogie : à savoir que le sens important de l'influence de l'ancienne génération sur la nouvelle demande une théorie à partir de laquelle nous pourrions évaluer **<13>**les règles dans la pratique, cette théorie serait tout aussi liée au système d'éthique que l'activité exercée par l'ancienne génération l'est à l'activité éthique en général : ainsi, nous avons défini la tâche de notre science d'une manière très générale et seulement formelle. Nous savons seulement qu'il y a influence de la génération antérieure sur la génération suivante. Pour cette raison, nous avons besoin d'une théorie, une doctrine de l'art. En

outre, nous devrons considérer l'éducation en tant que procès, partant d'un point de départ vers un point d'arrivée. On pourra ainsi déterminer plus précisément et cette tâche et le principe du développement de la théorie. La nature de cette influence dépend d'une part du point de départ, d'autre part du point d'arrivée. On s'interrogera ensuite sur l'articulation entre les questions suivantes : «Comment va s'exercer l'influence de l'ancienne génération sur la nouvelle ?»

Nos considérations ne se veulent pas seulement spéculatives, mais aussi théoriques, au sens étroit du terme, c'est-à-dire qu'elles se réfèrent à une pratique déterminée. Qu'on demande donc d'abord : «Qu'est-ce qu'on peut véritablement accomplir par l'éducation ?» Certains pensent que tout ce qu'on devrait faire doit être fait. S'il était possible de développer entièrement ces principes à partir de l'éthique, on pourrait traiter les deux questions à partir d'un seul point et les résoudre par une seule réponse.

Cependant, nous ne pouvons pas, ici et maintenant, expliciter les principes éthiques et nous ne pouvons pas non plus réclamer un système d'éthique, car il n'existe pas un système universel qui serait partagé par tout le monde. Si un tel système nous était octroyé, nous pourrions tout simplement déduire ses «Lemmata» pour y accrocher nos propos. Mais comme nous ne sommes pas dans cette situation, nous devrons donc distinguer ces deux questions et nous devrons accepter une réponse générale et subordonnée.

En outre, on pourrait envisager de discuter ces deux questions en des termes purement généraux. La réponse à la question «qu'est-ce qu'on devrait accomplir par l'influence ?» serait en conséquence la moralité de la génération suivante; et la réponse à la question «qu'est-ce qu'on peut accomplir ?» serait la même, mais on devrait ici prendre en considération les limites désignées par les lois du progrès de la nature humaine. Et pourtant, cet accord ne se réalisera pas non plus.

Donc, nous devrons nous entretenir sur le sens de la moralité et déterminer ainsi les lois du progrès. Nous pouvons aller bien plus loin par ce procédé, mais il provoque de nouvelles questions. En conséquence, nous devons donc chercher la réponse à nos deux questions ailleurs. Par exemple, on pourrait s'en approcher par des investigations particulières et multiples.
<14>Mais attirons tout d'abord l'attention sur le fait que notre tâche, jusqu'alors abordée de façon très générale, se compose d'un côté intérieur et d'un côté extérieur. On interroge donc les points de départ et d'arrivée de l'éducation par une question intérieure et une question extérieure. Si nous avons pu préciser la question intérieure du début et de la fin de l'éducation par ces deux questions : «Qu'est-ce que peut et qu'est-ce que doit accomplir l'éducation ?», nous pouvons ainsi formuler la question extérieure : «quelles sont les limites extérieures de l'influence pédagogique ?», ou bien, en d'autres termes, la question extérieure, c'est-à-dire «quand commence l'influence ?», «quand arrive-t-elle à son terme ?» concernerait le point d'arrivée extérieur. Il est facile d'y répondre. Seulement, les réponses faciles et communes ne sont pas pertinentes et ouvrent ainsi la voie à des explications divergentes.

Demandons-nous «quand commence l'influence pédagogique ?», tout le monde serait tenté de répondre : «quand la vie commence». Mais c'est justement une réponse à double sens; elle dépend de déterminations contradictoires. On peut dire que, dès que l'enfant paraît, la vie commence. Cependant, cette vie n'est pas la vie humaine au sens fort. L'influence sur l'enfant à ce moment-là n'est pas assez liée à l'influence intellectuelle dont nous parlons et dont elle pourrait faire partie. Nous disons donc : dès que la vie humaine commence, c'est-à-dire quand ce n'est plus simplement une vie animale, mais qu'elle se déclare comme une vie humaine par la manifestation de l'intelligence, alors l'éducation commence, parce que notre influence peut s'appuyer sur l'intelligence. Cependant, en parlant ainsi, nous séparons, à vrai dire, complètement

la vie intellectuelle de la vie animale. Si on admet que toutes les extériorisations intellectuelles ne sont pas seulement conditionnées par la vie animale, mais forment avec elle un ensemble, on devrait faire reculer la limite recherchée. Car l'influence pourrait déjà commencer dès que la vie se meut dans le sein de la mère, si on savait seulement ce qu'il faut faire et ce qu'il faut laisser faire en cette période-là. Nous voyons ainsi que le point de départ se présente de façon triptyque.

Il en est de même pour la question concernant le point d'arrivée : «quand cesse l'influence de l'ancienne génération sur la nouvelle ?» D'un côté nous serions tentés de répondre : «jamais». La vie humaine se compose toujours de ces deux facteurs, c'est-à-dire de l'activité vivante agissant de l'intérieur de l'individu et de l'influence des autres sur lui. Rien ne justifie l'hypothèse qu'un des deux facteurs pourrait se réduire à rien. Sous cet angle, l'influence cessera au même moment que la vie, comme elle commence au même moment que la vie. Une autre opinion dit bien que l'influence continue, mais on arrive alors à un point où cette influence n'a plus d'efficacité formative, car la force intellectuelle interne de l'individu introduit alors toujours une réaction appropriée qui a déjà intégré cette influence. **<15>**L'individu est ainsi parfaitement armé pour réagir à partir de son propre intérieur. Ce thème fait partie intégrante de la vie morale de chacun. Mais les règles de cette morale n'appartiennent plus à notre théorie, puisqu'elles ne se réfèrent plus au développement de la force intellectuelle, à sa formation qui serait toujours le propre de l'influence pédagogique. Si nous voulons rester dans nos limites - et si nous ne le faisons pas, nous resterions trop dans le vague - nous devons soutenir la dernière perspective, c'est-à-dire que l'influence éducative proprement dite cesse avant l'influence morale dans son ensemble.

Où donc trouver le point d'arrivée de l'influence éducative ? Voilà tout de suite la réponse : dès que l'homme arrive à sa majorité, l'influence pédagogique cesse; c'est-à-dire quand la génération nouvelle est au même niveau que l'ancienne génération en collaborant de façon indépendante à l'accomplissement de la tâche morale, alors il n'y a que la collaboration des deux générations. On emploie ce mot de majorité dans son sens politique, car tous les Etats déterminent une date à partir de laquelle l'individu est admis par la loi à cette collaboration, chez les uns plus tôt, chez les autres plus tard. Et pourtant, nous ne pouvons pas seulement subordonner la pédagogie à la politique; c'est pourquoi nous ne devons pas nous sentir liés par cette limite politique. Nous ne pouvons donc pas accepter une date déterminée par la politique. Définir la fin de l'influence pédagogique ne relève pas des tâches de l'Etat ; et la solution du problème ne se trouve surtout pas liée à la déclaration de la majorité. Si nous considérons l'individu dans sa relation avec la communauté de l'Eglise, nous y trouvons aussi une date analogue qui ne correspond cependant pas à la date politique. Et si nous revenons au cadre domestique, l'enracinement commun de la communauté citoyenne et de la communauté paroissiale, nous ne trouvons pas une date fixe, mais une disparition graduelle. L'autorité parentale s'estompe progressivement, mais maintient son influence même après la déclaration de la majorité, car l'obédience infantile ne s'arrête pas à ce moment-là.

On constate alors deux opinions concernant le côté extérieur du point d'arrivée. Une opinion défend que la fin et le début de l'éducation coïncident avec une date fixe; l'autre suppose que, de la même façon que le point de départ apparaît graduellement, le point d'arrivée disparaît aussi graduellement. Il saute aux yeux que, la question sur les points de départ et d'arrivée extérieurs, dépend de la réponse à la question intérieure. De même, le mode d'éducation ne se définit pas plus précisément par les points de départ et d'arrivée extérieurs, mais seulement par la définition de ce que l'éducation pourrait et devrait accomplir. Nous continuons donc par la question **intérieure**. Elle se déduit de deux autres questions : «L'éducation peut-elle **<16>**présupposer faire tout ce qu'elle veut de l'homme», et : «peut-elle le faire selon la nature de la chose ?»

La première question : «la pédagogie doit-elle enseigner à faire de l'homme ce que l'on veut», se déduit de la différence entre le Bien et le Mal. On ne peut pas répondre sans respecter l'éthique, l'Idée de Bien. La supposition que la différence entre le Bien et le Mal et l'Idée de Bien sont reconnues, peut nous procurer une réponse.

En passant, on constate que le Mal se trouve en l'homme. Nous devons aussi considérer qu'il vient de sa propre intériorité, bien que nous ne puissions pas nier la contribution de l'influence extérieure. C'est pourquoi nous reformulons notre tâche en soulignant que, dès que le Mal se manifeste, on ne le soutient pas, mais toutes nos influences extérieures vont à son encontre.

Par cette réponse à la première question, nous induisons la seconde, c'est-à-dire si la pédagogie peut faire de l'homme ce qu'elle veut. Cependant, concernant la différence entre le Bien et le Mal nous rencontrons un vaste domaine d'immenses disparités. L'activité pédagogique doit les prendre en considération. Nous voyons, chez l'individu, qu'une foule d'activités intellectuelles très diverses se manifestent - parfois plus proche de l'intellectuel pur, parfois par l'intermédiaire du sensuel, mais toutes ses activités se trouvent être des ressources au cœur de la nature humaine. Ces manifestations s'avèrent chez les uns très fortes, chez les autres faibles et parfois même inexistantes. Si on présuppose comme base de ces différences l'intériorité même, nous les appelons dons naturels de l'homme, et s'il y a un empêchement qui fait que l'une ou l'autre de ces activités ne peut pas se manifester, nous disons qu'il y a un manque de dons naturels.

Concernant ces différences au cœur de la nature humaine et leur rapport à l'influence pédagogique, les opinions sont partagées jusqu'aux extrêmes. Les uns supposent une omnipotence de l'influence pédagogique, tandis que les autres ne lui accordent que peu d'importance.

On a dit que tout ce qui appartient à la nature humaine doit se retrouver chez l'individu, sinon celui-ci serait handicapé. Si l'un ou l'autre don manque, il y a forcément une manifestation organique. S'il n'y a pas de manifestation organique, on présuppose que tous les dons doivent être disponibles. Le manque de développement de certains dons est attribué à l'influence que l'individu a subie au tout début de sa vie. Cette influence les aurait freinés. Et parce que, au début, l'influence extérieure domine sur l'activité intérieure, c'est à cause de l'éducation, si une activité intérieure de l'enfant n'accède pas à la lumière. Peut-être est-ce même **<17>**à cause de l'éducation qu'un homme ne cherche plus à développer ces activités par lui-même. Cette réflexion poussée à l'extrême suppose donc une omni-puissance de l'éducation. Par conséquent, on pourrait ainsi présumer faire tout ce qu'on veut de chaque homme. Dans un certain sens, cette hypothèse est appliquée quand on soumet des foules entières à une influence homogène et que l'on obtient des résultats identiques. Mais il s'agit d'un procédé purement mécanique, comme par exemple le traitement que subissent les recrues dans l'armée russe. En particulier, ce sont les parents qui contraignent leurs enfants à une virtuosité artistique. On présume que - supposant la base organique - un enfant deviendra un musicien ou un peintre si on lui administre le traitement adéquat. Mais si on demande «et poète ?», l'affaire s'obscurcit et les débats éclatent. On croit que la poésie n'est pas encore à la portée de la force de l'enfant.

Proposons donc également cette autre définition extrême qui suppose qu'on ne devrait pas agir ainsi, qui voit même une sorte de sacrilège dans un tel acte jugé arbitraire. Cette perspective conduirait à la limite de toute éducation. On aboutit à la formule suivante : les fins de l'éducation doivent correspondre à la relation originelle des dons naturels de l'être humain. On suppose qu'on ne peut pas modifier cette relation. Et pourtant, dans une certaine mesure, on devrait pouvoir

développer chaque activité humaine chez tous les hommes. La nature humaine est la même chez tous les hommes, ce qui n'est pas contredit par la différence provenant de la spécificité de chacun.

La recherche d'une solution par des raisons plus fondamentales nous amènerait sur le terrain de la psychologie et de la physiologie. Comme nous avons donc dû présupposer auparavant l'éthique, nous devons maintenant présupposer l'anthropologie afin de pouvoir déterminer les dispositions physiques. Mais cette situation s'avère pire dans le cas de l'éthique. Sur le plan anthropologique, on n'a pas pu décider si au début de la vie tous les hommes sont parfaitement égaux par rapport à leur développement, ou bien si l'individu, depuis le début, apporte déjà une spécificité déterminante. On ne pouvait pas s'attendre à autre chose, car on ne peut ici rien déduire à priori sans retomber dans le transcendant. On ne dispose pas d'expériences sur le tout premier début de la vie. On fait semblant de trouver une solution à cette question en considérant que le début de la vie humaine individuelle n'est pas un pur début. Elle s'enchaîne à l'acte de deux autres êtres humains qui disposent déjà d'un être déterminé. La vie, donc, serait le produit de cet acte, et par conséquent dépendant de la constitution propre de ces deux êtres humains. Mais on pourrait contester que **<18>**l'engendrement n'est que l'occasion et chaque nouvelle vie serait toujours une toute nouvelle création. C'est ainsi que nous parvenons sur le terrain du transcendant. Et pourtant, si nous ne voulons pas rester dans le vague relatif à ce sujet, il nous faudra nous déterminer. Regardons donc ce qu'implique l'une et l'autre de ces opinions.

Supposons un des points de vue extrême : la toute-puissance de l'éducation. Supposons que par l'éducation seule on puisse développer - comme on veut - toute activité chez l'homme. Quelle serait la conséquence pour la pédagogie ? Dire : dans n'importe quel individu, on peut développer chaque don naturel, au moins jusqu'à une certaine perfection, mais cela aux dépens de ses autres dons ; n'est pas la même chose que supprimer cette dernière restriction, et dire que l'on peut élever tous les dons naturels jusqu'à un niveau souhaité. Il nous faut donc préciser. Si on suppose la première possibilité, on doit s'interroger sur les critères de l'éducateur par rapport aux dons naturels qu'il sacrifierait afin de pouvoir en promouvoir d'autres. Nous ne trouvons pas de critère valable. Si on décide sur la base du contexte social auquel appartient l'individu, nous ne trouvons jamais de combinaison adéquate si l'éducateur n'est pas en même temps le planificateur et on pourrait ainsi diriger une multitude par la même perspective vers un même champ où il y aurait un manque. Et s'il n'y avait déjà un tel manque dans un domaine de la vie sociale, on n'aurait sûrement pas d'enseignants aptes à éduquer pour ce but précis. On n'aurait donc pas d'autres repères que les préférences de l'éducateur même. Dans ce cas, la décision dépendrait uniquement de l'arbitraire et de la subjectivité de l'éducateur et ferait ainsi de l'apprenant simplement son appendice. Ce serait parfaitement immoral. Et comme cette perspective ne propose donc pas de réels critères, l'éducation serait réduite à zéro. La deuxième opinion semble présenter les choses différemment, mais en regardant plus précisément, on verra qu'elle aboutit au même résultat. Si on présume que tout le monde dispose de tous les dons naturels et, par conséquent, qu'on peut les développer chez chacun, mais que l'attention pédagogique doit se diriger seulement sur quelques-uns et abandonner les autres à eux-mêmes, on se trouverait en contradiction. Même si une certaine quantité de dons naturels peut se développer sans l'éducateur, ce ne serait pas forcément un avantage pour les autres vers lesquels l'éducateur dirige ses soins. En argumentant ainsi, on nie simplement le problème traité ici. Si on défend, par contre, qu'il faut développer tous les dons naturels au maximum par l'activité pédagogique et ainsi faire ressortir la virtuosité de tous les côtés, on présuppose l'égalité absolue des êtres humains. Mais on devrait ensuite présupposer l'égalité absolue de la condition physique et nous n'avons pas ce droit. De plus, les deux facteurs, l'extérieur et l'intérieur, peuvent être très différents. On n'a donc jamais une véritable égalité. L'égalité physique n'est présupposée par personne. Mais à l'inverse, nous n'avons pas non plus le droit de ne présupposer que l'inégalité

physique.

<19>Regardons maintenant l'autre extrême, la limitation de l'éducation. On suppose que chaque homme porte en lui une différence pertinente, d'une détermination dans la relation de ses dons naturels spécifiques. La pédagogie se restreindrait alors à cette relation précise. On disposerait enfin d'un critère clair qui manquait à la première opinion, et pourtant l'éducation est ici mise en danger sous un autre rapport. Car on devrait impérativement connaître ces dons naturels spécifiques avant de pouvoir orienter l'activité pédagogique et la régler selon la relation donnée. On produit à nouveau une passivité, car au moment où on pourrait déterminer cette relation avec sûreté, la période de l'influence dominante, venant de l'extérieur, et la période de la malléabilité pédagogique avaient déjà pris fin.

La conséquence de toutes ces réflexions est claire. S'il y a une pédagogie, il doit y avoir une détermination qui lie ces deux extrêmes. On trouve cette détermination sur le plan de la théorie ; et pour la trouver, il faut recourir aux données réelles. Ces données réelles ne sont rien d'autre que l'indétermination des conditions anthropologiques. La pédagogie devrait être construite de telle façon qu'elle ne manque pas son but, peu importe si l'une ou l'autre des opinions est vraie.

On le développera ultérieurement, mais indiquons encore qu'on doit toujours prendre en compte ce fait inchangeable que l'homme est un être vivant, même si on suppose la toute-puissance de l'éducation. Il dispose donc dès le début d'une auto-activité en relation à tout ce qui appartient à la nature humaine. L'influence pédagogique se manifesterait donc toujours d'une double façon. Elle provoquerait de prime abord cette auto-activité et elle chercherait ainsi à la conduire. L'influence provocatrice s'adresserait à tous les dons naturels et l'influence guidante se dirigerait vers les dons naturels à partir du moment de leur apparition afin de les faire progresser. La première influence se rapporterait alors à l'indécision des conditions naturelles.

Nous trouvons ainsi une définition plus précise de notre tâche, en nouant le processus de l'éducation à une activité qui est au début provocatrice et par la suite guidante, reliée à l'Idée de Bien et en prenant en compte que les conditions anthropologiques restent indécises.

Mais de cette façon, ni le procédé, ni le point de départ, ni le point d'arrivée de l'éducation ne sont désignés. Avant donc de désigner ce procédé plus précisément par le développement des conditions originelles, la base de l'éducation et de leur but éthique, nous devrons encore élaborer le point évoqué tout à l'heure.
Dans ce contexte, plusieurs questions s'imposent alors. Connaissant, comme nous l'avons décrit, le cadre des conditions anthropologiques, et, de plus, **<20>**sachant que le but éthique n'est pas défini de la même façon par tous les systèmes éthiques, on se demandera : quel degré d'universalité peut alors atteindre notre théorie ? Est-ce possible de construire une pédagogie universellement valable, c'est-à-dire dans toutes les époques et en tout lieu? Nous sommes obligés de répondre : «non». Cette question se lie à une autre : «quelle forme devrait avoir notre théorie ?» Devrait-elle être purement empirique en ce sens que toutes les maximes résulteraient de l'expérience; ou bien devrait-elle être spéculative, en ce sens qu'on déduirait toutes ses règles de la nature humaine ?

Si nous affirmons cette dernière proposition, nous répondons aussi en même temps à la première question. La nature humaine est toujours la même et si toutes les règles de l'éducation sont déduites d'elle, elles seraient valables et identiques pour tous les être humains partout et à chaque époque, en tout temps et en tout lieu. Mais si la première opinion est vraie, c'est-à-dire que toutes les maximes résultent de l'expérience, alors, la pédagogie est quelque chose

d'absolument spécifique, différente dans chaque situation, soumise à des changements permanents.

En niant la première, nous n'affirmerions pourtant pas la deuxième question du moins quant à sa première partie. Car si la pédagogie est quelque chose d'absolument particulier, il n'y aura rien dans cette théorie qui puisse exiger un caractère scientifique. L'expérience pure ne peut pas être scientifique, bien qu'elle permette d'assembler une foule d'observations sages et perspicaces. La base de l'éducation est dans le spéculatif, car la question «comment l'homme devrait-il être éduqué» trouve sa réponse exclusivement à partir de l'Idée de Bien. Cependant - et sur ce point nous nous mettons facilement d'accord - tout ce qui vient immédiatement de cette idée contient seulement la formule générale qui établit le lien entre la théorie de l'éducation et de l'éthique. Mais de la même façon que le particulier est introduit dans la théorie, nous postulerons aussi des conditions réelles sans lesquelles la théorie ne pourrait pas subsister. Car la théorie de l'éducation n'est rien d'autre que l'application du principe spéculatif de l'éducation sur les conditions réelles données et déterminées. Ces conditions réelles se réfèrent d'une part à la condition de l'apprenant et d'autre part au but de son éducation. La formule générale de l'éducation humaine serait ainsi : L'éducation doit opérer sur l'homme dans la condition où il se trouve - on ne décide pas pour le moment de la question de l'égalité ou de l'inégalité originelle des hommes - et le former par ses influences le plus exactement selon l'Idée de Bien. L'application des formules dépend des faits donnés.

Mais on doit quand même éduquer. Les questions «Comment éduquer ?» et «Qui peut éduquer ?» sont inséparables. Nous avons indiqué que l'éducation **<21>**est l'influence de l'ancienne génération sur la plus jeune. Dans cette formule, on parle d'un ensemble. Et pourtant, cet ensemble se compose des particuliers. Présumons donc, pour l'instant, que la génération à éduquer constituerait une intégralité et pourrait ainsi être considérée comme totalité. On se rend vite compte que la génération à éduquer n'est en aucun cas cette «totalité/intégralité»; elle se décompose en individus. Cela se remarque d'autant plus qu'on la regarde assez tôt. En conséquence, l'éducation doit commencer par le particulier et chaque apprenant se trouve ainsi confronté à un éducateur. Dans cette perspective, il y a donc deux façons très différentes de formuler la tâche de l'éducation. La première serait que toute l'ancienne génération éduquerait en tant qu'intégralité la plus jeune en respectant le fait que cette dernière soit un agrégat de particuliers. Le sujet éducateur serait ainsi toute la génération. Le sujet à éduquer par contre serait les particuliers. La deuxième opinion défend l'avis qu'il y a toujours des particuliers dans la forme de la particularité quand la génération éducatrice exerce son métier. Pour le dire autrement, dans le premier cas, on défend l'opinion que l'éducation serait en principe une œuvre publique et étatique; dans l'autre cas, on défend qu'elle serait l'œuvre de la famille et de la vie d'une maison, car elle est l'unité singulière du politique. Il va de soi que la mère est la première unité singulière. La première supposition n'est réalisée nulle part dans son plein sens. Nous rencontrons dans la réalité une répartition différentielle de l'œuvre entre la famille et l'Etat. Par contre, la théorie de l'éducation en tant qu'éducation étatique est explicitée dans toute sa pureté et intégralité dans *La République* de Platon. Bien que ce soient toujours des individus qui exercent ce métier au nom de l'Etat, ils ont besoin d'une toute autre méthode que celle de l'éducation domestique. Je ne veux même pas toucher à ce point de l'amour naturel, la motivation de l'éducation familiale et qui semble manquer dans l'autre cas; mais j'indique seulement que, au cas où l'éducation commencerait par le particulier, la famille aussi devrait s'adresser aux individus sans intermédiaire et pourrait aussi procéder dans chaque cas différemment. Si, par contre, l'éducation est à l'initiative de l'Etat, on procèdera seulement selon des règles générales. Nous ne pouvons donc pas isoler ces deux extrêmes qui sont l'éducation étatique et l'éducation familiale. Et pourtant, l'éducation penche parfois plutôt d'un côté, parfois de l'autre et si un côté est prépondérant, les méthodes divergent. On ne propose pas encore des généralisations car on n'a

pas encore défini la relation entre l'individu, le particulier, et la société par rapport à une éducation reconnue universellement. Soit on ne s'occupe plus de l'éducation jusqu'à ce que cette relation définitive soit établie. Par la suite, on pourra proposer une théorie universelle par rapport à cette relation. Mais on peut aussi éduquer de façon à ce qu'on respecte les données présentes. En agissant ainsi, on suppose que la théorie appliquée ne pourrait pas avoir de valeur universelle.

<22>Non seulement le regard sur ces conditions amène à un tel résultat, mais également la formule éthique que l'éducation doit former selon l'Idée de Bien serait définie de façon inébranlable. Et même si on présuppose que l'Idée de Bien soit parfaitement reconnue, cette formule nécessiterait toujours une précision par rapport à son application qui s'oriente d'après la condition à laquelle l'éduqué devrait accéder. Et pourtant, même dans ce cas, on a besoin d'une base réelle; la relation entre l'individu (particulier) et la totalité doit être définie. L'homme peut seulement correspondre à l'Idée de Bien en tant qu'acteur. On se demande donc s'il pourrait répondre aux exigences les plus différentes. Dans une communauté qui intervient dans l'action collective en déterminant le plus possible tout ce que les particuliers doivent faire, il ne reste pas beaucoup de place pour une activité libre de l'individu. Il ne lui reste, à proprement parler, que ce que sa relation avec la totalité lui commande. Tout ce qu'il fait de plus serait si peu qu'il n'en vaudrait pas la peine de parler. Le particulier disparaît à peu près dans la totalité. Si la communauté est ainsi organisée et structurée selon l'Idée de Bien, on n'a plus trop besoin de s'occuper de l'individu. Si, par contre, la communauté est moins serrée et ne détermine pas grand-chose dans la vie de l'individu, il se profile plus clairement comme acteur. On doit dans ce cas veiller à ce qu'il soit bien équipé. Une théorie se rapportant à cette dernière condition serait complètement différente d'une théorie se rapportant à une condition où agiraient des liens communautaires serrés. Par conséquent, nous ne pouvons donc pas établir des énoncés universellement valables avant d'avoir établi de façon universellement reconnue la relation entre la vie communautaire et la vie de l'individu et comment cette relation correspond au mieux à l'Idée du Bien. Si donc une telle relation n'existe pas réellement, nous devrons abandonner la théorie, à moins de pouvoir la définir par rapport à une condition donnée.

Nous arrivons encore une fois au point de devoir reconnaître qu'il est impossible de disposer d'une théorie universellement valable.

Après avoir proposé cet énoncé, il reste à nous demander ce que doit encercler notre théorie qui se voudrait avant tout praticable ?

Plusieurs chemins sont à notre disposition pour trouver ce cercle. Mais notre propos actuel se préoccupe de la méthodologie. Nous restreignons donc nos explications à un seul point.

Notre théorie appartient aux théories qui se communiquent par le langage à la différence des théories qui s'expriment par des signes mathématiques. Ainsi est-elle de prime abord liée au terrain d'une langue. Elle n'est donc pas automatiquement adaptable au terrain d'une autre langue. Le passage d'un terrain langagier à celui d'une autre langue change la valeur de chaque enseignement particulier, car aucune langue ne s'épanouit jamais **<23>**parfaitement dans une autre langue et toute traduction d'une langue vers une autre n'a qu'une valeur approximative. Le terrain d'une langue pourtant est identique avec le terrain d'une particularité d'un peuple. Chaque enseignement d'éducation ne s'applique donc que sur le terrain d'une nationalité.

Et ces propos définissent aussi quelque chose dont nous ne savons pas encore si nous devrions le postuler. Car si nous disons que nous voulons partir d'une nationalité distincte, nous disons de façon indirecte que notre théorie concernerait le terrain de cette nationalité comme nous l'avons rencontrée. Si nous regardons la vie humaine par rapport aux différents terrains de

nationalité, nous trouvons partout et en tout temps des changements. Sur un niveau inférieur, les peuples sont plus enfermés en eux-mêmes, au début en petits groupes, après en plus grands, mais toujours de façon à ce qu'ils arrivent à séparer et à expulser tout ce qui ne s'accorde pas à leur nationalité. Nous ne pouvons nous résoudre que difficilement à intégrer une telle condition dans notre théorie. Nous devrons au moins exiger de notre art d'éducation que la génération suivante soit formée de manière à ne pas haïr les autres à cause de sa propre nationalité. Dans ce cas, la théorie transcenderait déjà la nationalité enfermée en elle-même. Et si nous disons que même un développement plus poussé formerait toujours un cercle national, c'est le sentiment humain général qui s'éveille, et la résistance mesquine contre tout ce qui est étranger qui recule. Elle ne provoque plus d'hostilité immédiate ; et nous ne devrons jamais oublier que dans les grandes nations les différences les plus importantes se trouvent à l'intérieur même. Pendant qu'une partie du peuple ou une classe, une corporation, est encore porteuse de la plus grande haine nationale et regarde tout ce qui est étranger avec un œil hostile, d'autres groupements ou corporations du même peuple méprisent leur propre nationalité et se servent même d'une langue étrangère qui facilite leur commerce avec les peuples étrangers. Ainsi l'humain en général a triomphé sur le propre d'un peuple. Notre constat que la théorie de l'éducation se base sur la nationalité n'est donc pas exhaustif. Car si l'éducation devrait avoir ses limites au sein d'une nationalité, on devrait d'abord décider si la théorie est différente pour les différents groupements de la société et adaptée à chacun ou bien si elle doit travailler dans ce sens qui fait disparaître progressivement ces contradictions. Ensuite, il faudrait veiller à ce que les deux extrêmes, c'est-à-dire reconduire tout à la haine nationale ou bien au sentiment général de l'humanité, soient bien équilibrés.

On voit une fois de plus notre tâche s'ouvrir sur plusieurs voies. Il semble qu'elle ne serait en rien autonome et présupposerait donc toujours quelque chose qu'elle ne pourrait pas décider d'elle-même. Aussi le recours à une éthique déterminée n'éradique pas la possibilité que nous nous trouvions confrontés à l'incertitude par rapport à ce problème. Une éthique **<24>**reconnue généralement pourrait toujours nous proposer qu'une nationalité qui hait tout ce qui est étranger soit fautive, c'est-à-dire dans une condition dont il faut sortir. Et elle nous enseignerait de même qu'une communauté nationale qui défait son lien naturel et se dissémine n'est pas non plus dans une condition adéquate. L'éthique ne peut donc pas négocier entre ces deux extrêmes. Ici surgit une nouvelle tâche, compliquée en elle-même, mais dont le résultat - souvent à l'encontre de la volonté - se trouve assez vite. La pédagogie devrait proposer des maximes qui permettent une application adéquate aussi bien dans le cas où l'éducation doit soutenir l'état existant que dans le cas contraire.

Beaucoup de choses devraient donc rester indéterminées. Souvent, le procédé qui devrait être choisi ne serait pas clair. Si nous maintenons la proposition qu'une nationalité déterminée est le terrain de la validité d'une pédagogie, l'influence de deux opinions que la nationalité est à préserver ou à surmonter se ferait remarquer dès les débuts de l'éducation. Admettons qu'on ne sache pas si la spécificité nationale est innée ou pas. Il est pourtant évident que cette spécificité se fixe très tôt par l'environnement, la langue, les répartitions du temps, etc. En même temps on peut travailler à leur encontre. Si on entoure un enfant de choses étrangères et accepte qu'il se meuve dans plusieurs langues, la nationalité se développe beaucoup plus faiblement; l'attirance vers le commerce général prend le dessus. Dans un tel cas, la différence se fait très tôt remarquer. Si on a postulé dans la théorie que la nationalité est à préserver, on devrait désapprouver cette acceptation précoce des nationalités étrangères. Dans le cas contraire, on la louerait et on veillerait à pouvoir la rendre très tôt possible.

Toutes ces questions se réfèrent immédiatement à la pratique. Mais c'est sur le plan théorique qu'on doit décider afin de pouvoir développer l'art de l'éducation à proprement dit.

Si nous voulons déterminer le cercle pour l'application de notre théorie, nous ne devrons pas nous restreindre aux seules différences nationales, mais nous devrons aussi prendre en compte d'autres différences et veiller à ce que ces différences, dans la mesure où elles sont originales et innées, déterminent un autre procédé pédagogique que ces différences qui se sont développées et se développent dans le temps, et auxquelles l'éducation doit se fermer. Car, de la même manière qu'on résume le caractère commun des membres d'un peuple par la désignation «caractère national», on regarde communément comme faisant partie des différences les choses innées qui ne sont pas produites par le temps et, donc, pas par l'éducation. Il y a pourtant une **<25>**différence et une inégalité encore plus importantes. C'est la différence des races. Cette différence est sans doute plutôt innée, enracinée physiquement dans quelque chose qui n'est pas soumis aux influences que la pédagogie enseigne à exercer. Cette différence se manifeste même dans les parties les plus dures du corps, dans l'ossature. La nationalité est subordonnée à cette diversité raciale. Et pourtant, au dedans de celle-ci, on trouve des diversités personnelles qu'on pourrait classer de façon très générale. On reconnaît ainsi qu'elles traversent toutes les nationalités et même toutes les races. Si on regarde par exemple ce qu'on appelle le tempérament chez l'homme, on s'aperçoit qu'il est inné et concerne à la fois le physique et le psychique, sans pour autant provoquer toujours des déviations pathologiques. Supposons qu'on aurait à déterminer et à développer physiologiquement un certain nombre de tempéraments. Chaque étude de ces tempéraments montre qu'on les retrouve dans tous les grands groupes bien que le climat contribue à la formation d'un type dominant. Si on disait par exemple qu'il y a des nations qui sont surtout colériques, on devrait quand même supposer qu'il y a aussi des individus d'un tempérament mélancolique, flegmatique. Dans quelques nations, ce sont plutôt les masses qui se ressemblent, tandis que dans d'autres, ce sont les individus. La proportion vient du fait que quelques êtres humains présentent de fortes dissemblances individuelles, tandis que chez les autres, l'individualité n'est pas aussi forgée et le type national prévaut. Dans un peuple, la différence individuelle peut dominer, aussi bien que l'identité nationale. Son empreinte particulière dépend du trait de caractère le plus répandu. Il faut remarquer que, en ce qui concerne les tempéraments, l'intégralité d'une nation demande que tous coexistent.

L'homme développe beaucoup d'autres diversités qui ne sont sûrement pas innées. On doit donc se demander si l'influence éducative devrait varier selon l'origine des diversités. Doit-elle être différente en traitant quelque chose d'inné et en traitant quelque chose qui ne l'est pas ? Cette question n'est pas facile à résoudre. Nous ne voulons pas pénétrer sur un terrain encore si controversé. Renouons plutôt avec quelque chose de généralement affirmé.

Les différentes morales font donc partie des diversités humaines. Il y a des attitudes qui correspondent à l'Idée de Bien et d'autres qui n'y correspondent pas. L'éducation doit s'opposer à ces dernières. Peut-on dire que les diversités innées n'appartiennent jamais à l'ordre moral, tandis que les diversités qui ne sont pas innées y appartiennent toujours ? Nous ne pouvons pas l'affirmer. Comme il y a des maladies innées et des dispositions aux maladies **<26>**auxquelles l'éducation physique doit s'opposer, l'éducation ferait de même par rapport aux maladies intellectuelles. Elle s'opposerait de manière intellectuelle.

L'éducation doit mettre en rapport certaines différences avec le point de départ et d'autres avec le point d'arrivée. La pédagogie serait conduite par ces différences des deux côtés dans la mesure où elles ne s'opposent pas à l'Idée de Bien. On remarque que d'une certaine manière nos questions concernant le point de départ et le point d'arrivée ou le but de l'éducation coïncident. Nous pouvons ainsi dire que dès que la constitution d'un homme est ainsi qu'on le trouve en négation par rapport à l'intellectuel on doit s'y opposer. Cette différence nous intéresse bien plus que celle entre «inné» et «acquis». L'homme, en tant qu'objet, serait livré à l'éducation tel qu'il est, l'éducation doit s'opposer à tout ce qui s'oppose au but envisagé, sans regarder l'origine des

contrariétés. Si nous rencontrons au cours de l'éducation quelque chose qui contredit le concept du Bien, nous le mettons toujours sur le compte de l'éducation et nous disons qu'elle aurait dû s'y opposer, justement à partir du moment où l'on a pu le remarquer.

Mais nous ne devrions pas négliger la différence des destinées. Une éducation qui remarque le germe du contraire du Bien très tôt et le supprime est plus parfaite qu'une éducation qui reconnaît le Mal seulement à un stade bien développé et commence seulement tardivement à s'y opposer par des mesures pédagogiques. Et si nous disons que l'apercevable auquel il faut s'opposer est original et inné, ou bien s'il se développe seulement avec le temps, avant que l'éducation n'ait pu agir, toutes ces questions n'ont aucune importance par rapport aux règles à trouver. L'éducation doit se diriger vers tous les germes, afin de pouvoir détecter le plus tôt possible ceux qui s'opposent au but. Tout ce qui appartient à l'homme se développe successivement. Dès qu'on s'est aperçu d'une chose, on pourra commencer à s'y opposer, et pas plus tôt.

Comme nous partons du constat que le point fixe de notre théorie est l'opposition entre le Bien et le Mal, et comme la théorie de l'éducation est décrite comme un processus éthique, nous pouvons donc formuler ce canon : d'un point de vue éthique, il faudrait s'opposer à tout ce qui est une imperfection, une variable négative.

Mais peut-on dire de la même façon que tout développement qui est d'un point de vue éthique **<27>**positif devrait être encouragé ? Et encore y a t-il quelque chose de plus difficile : l'éducation devrait-elle négliger ces différences entre les hommes, bien qu'elles mènent d'une certaine façon à la déviance, qui ne se résument pas sous le concept du négatif moral ? Ces questions se posent dans un contexte éthique. Nous ne pouvons donc pas trouver d'autres réponses que des réponses éthiques. Nous formulons ainsi le principe suivant : tout ce qui, dans la nature humaine, n'est pas mauvais, devrait y exister; par conséquent, aucune spécificité, aucune diversité qui se trouve chez un particulier ou dans un groupe, une communauté, si elle n'est pas mauvais, présente en soi quelque chose à laquelle l'éducation devrait s'opposer. Les diversités, les spécificités des êtres humains, en dehors du cadre du Mal, devraient donc exister. La nature humaine n'est parfaite que si toutes ces diversités s'extériorisent. Sur le terrain de la nature humaine devrait se déployer la totalité des phénomènes humains. L'homme déploie donc ce qu'il a à déployer, pour ainsi dire. L'homme ne peut être l'objet de l'éducation qu'en tant que subsistant en lui-même et actif à partir de lui-même. L'éducation doit prendre en considération tout ce qui est en voie de développement et tout ce qui fait partie de l'autonomie humaine dans la mesure où ces choses ne s'opposent pas à l'Idée de Bien et devra les intégrer dans son but. On voit ainsi qu'il n'y a pas d'autres règles pour l'éducation que celle qui s'applique à la vie morale en tant que telle. Tout ce que nous n'avons ni le pouvoir ni l'intérêt de perturber plus tard, nous ne devons pas non plus l'inhiber pendant la période de l'éducation. On pourrait objecter qu'on aurait peut-être raison de soutenir une spécificité qui se développe en produisant une activité morale et un état déterminé de vie, au lieu de la supprimer : il y a quand même déjà dans la première enfance des preuves des spécificités déterminées dont on ne pourrait pourtant pas dire qu'elles proviennent de l'activité individuelle. Apparemment, l'influence pédagogique qui s'adresse aux spécificités reconnaissables dès le plus jeune âge ne serait donc pas soumise aux mêmes règles morales. Mais soulignons encore une fois que la passivité n'est jamais pure. Il y a toujours une collaboration ou une opposition. L'activité individuelle n'est jamais exclue. L'être humain est fondamentalement actif; même face à quelque chose provoqué surtout par l'influence des autres. On peut consentir que cette activité est graduellement différenciée et que l'homme pourrait en prendre conscience ou pas. Si l'homme en prend conscience, nous devons présupposer que ce qu'il est, il l'est devenu avec son consentement. Du fait que l'homme n'a pas encore une conscience pleinement développée, à un moment donné, ne permet pas de conclure que la

direction de sa vie ne fait pas partie de sa propre activité.

<28>Tout dépend donc de la limite que nous dressons pour opposer le Bien et le Mal, afin de pouvoir orienter le procédé dans son ensemble. Mais comme nous ne tâchons pas de proposer ici une théorie éthique générale par rapport à cette opposition, nous la laissons dans sa relative indétermination. La pédagogie repose sur la compréhension des us et coutumes, d'une vie entière et déterminée pour laquelle cette pédagogie sera donnée. Elle s'en occupe aussi bien en détail qu'en gros. Si on tient pour bonnes, dans une entité sociale, des choses qu'on ne juge pas ainsi ailleurs, nous ne pouvons pas éduquer la plus jeune génération selon la deuxième opinion et disséminer ainsi cette opinion dans la masse. Ce serait une faute d'éducation. Mais nous ne pouvons pas en faire le reproche, si l'éducation insiste là-dessus, car il s'agit surtout d'une faute de compréhension des us et coutumes. L'éducation est bonne si elle correspond au point de vue moral de la société.

Une fois de plus s'impose ainsi une limitation de la validité universelle de notre théorie. Elle ne peut être déterminée que pour le terrain d'une compréhension morale déterminée et se modifierait selon cette compréhension : plus cette compréhension morale sera perfectionnée, plus elle correspondra à l'Idée de Bien; plus se perfectionnera par la suite la théorie de l'éducation.

On pourrait mettre en doute cette dépendance de la pédagogie par rapport à la théorie morale. Mais si la pédagogie s'imposait comme un ensemble, en tant que tout, intégral, avec un caractère scientifique, on devrait prendre en considération que, bien que la compréhension morale particulière soit soumise au changement, cette soumission au changement recule quand on voit l'ensemble. La plus grande différence se situe toujours entre l'éducation de ceux qui vivent déjà dans un état et doivent être éduqués pour cet Etat et les êtres humains qui ne se sont pas encore soudés en un Etat. La théorie ne vacille pas sur ce point-là : on doit éduquer pour l'Etat.

Essayons quand même de délimiter la validité universelle de la pédagogie. Dans ce qui précède nous avons déjà dégagé certains points généraux et fondamentaux. Par rapport au point de départ, ces limites ne se distinguent pas trop clairement; par contre, les limites prises de la prospective du point d'arrivée sautent d'autant plus clairement aux yeux, car notre regard embrasse exactement ce avec quoi il faut renouer. C'est la communauté dans laquelle l'homme doit s'insérer en tant que personnalité authentique. Demandons donc par rapport au point d'arrivée l'éducation pour notre temps : Qu'est-ce que l'éducation devrait accomplir pour revendiquer une validité ?

L'éducation, dans le sens restreint, se termine au moment où l'indépendance prévaut l'influence de l'autre. Elle devrait livrer l'homme comme son œuvre pour la **<29>**vie entière, à la fois dans l'Etat, dans l'Eglise, dans le commerce général, libre et social et le connaître ou le savoir.

Par rapport à la connaissance, on se demanderait si ce n'est pas quelque chose qui se dissout entièrement dans l'Etat ou dans l'église et se réfère ainsi toujours à la vie sociale. Elle ne pourrait donc pas exister indépendamment. Les réponses diffèrent selon les organisations de la vie, dirigée par la science de référence, l'éthique. Considéré dans toute son ampleur, on voit que le connaître est un bien commun; il agit par rapport à la transmission d'une tradition d'une génération à l'autre. Chacun doit y prendre sa place. Si on maintient la position du départ, on réalise que les communautés en dehors de celles que nous avons indiquées s'inscrivent quand même dans l'un ou l'autre de ces domaines.

Supposons donc que ces quatre domaines représentent l'ensemble des tâches d'éducation. Nous devrons quand même ajouter quelques importantes observations avant d'aller plus loin et d'en déterminer toutes les règles.

On doit veiller à ce que ne s'installe pas une opposition entre les objectifs éducatifs de l'Etat, de l'Eglise, de la vie sociétale et du Connaître. Mais combien de fois observons-nous une réelle ou apparente disharmonie entre ces différentes communautés ? Si l'Etat et l'Eglise entrent dans un rapport de méfiance mutuelle et que l'Etat croit que ce qui se passe dans l'Eglise serait nocif pour lui ou bien l'inverse, ce rapport présuppose déjà un sentiment intérieur d'une malproportion dont il faudrait rechercher la raison, dont on ne sait pas si elle serait justifiée ou injustifiée. Souvent, l'Etat regarde aussi d'un œil méfiant le libre commerce socétial. C'est aussi une contradiction, de même que quand les hommes se plaignent de l'Etat. Et on voit la même chose dans la relation entre l'Eglise et la Science d'un côté et l'Etat et la Science de l'autre côté. Qu'est-ce qu'il faudrait donc dire ? Comment trancher, si entre les différentes communautés de vie émergent des contradictions ?

C'est l'éthique scientifique qui devrait jeter sa lumière sur ces contradictions, car elle doit déduire d'un seul principe tout ce que les hommes devront effectuer pour eux-mêmes et pour les autres. Ainsi, on pourrait discerner si ces différentes circonstances sont fondées dans ce principe ou ne le sont pas. Si elles le sont, la contradiction n'est qu'apparente et les communautés devront rester ensemble. Les contradictions surgissent des circonstances imparfaites dans ces domaines.

<30>Mais qu'est-ce qu'on peut faire s'il nous est impossible de présupposer une éthique scientifique universellement valide ? C'est là où on voit les différences les plus importantes. Tantôt on nous dit que l'Etat est la chose réellement organique, la quintessence de toues les institutions morales, tantôt on nous explique que l'Etat est un mal nécessaire. Mais peu importent les différents points de vue, peu importe l'abîme qui sépare les enseignements moraux entre eux : nous nous référons à notre conscience intime de la vérité et de la nature humaine. Bien qu'il faille reconnaître que l'éthique scientifique ne peut pas encore donner des réponses claires et certaines concernant les différents domaines moraux de la vie et leur relation mutuelle : on cherche quand même à structurer cette relation morale de façon scientifique, car ce serait la garantie pour la vérité et la nécessité du défi : ce qui manque à la démonstration scientifique doit être suppléé par la foi, qui, pourtant, n'est rien d'autre dans ce cas-là, qu'une conscience intérieure et vivante de la vérité de l'aspiration à la structuration de la communauté morale selon l'Idée de Bien. Cette aspiration est une véritable activité morale. Elle n'a jusqu'à maintenant produit que des perspectives et systèmes les plus différents et divergents. Ce fait montre seulement que l'aspiration en question n'est pas encore perfectionnée et n'a pas encore atteint son but. Le défi d'une démonstration harmonieuse de toutes les relations morales, de tous les courants moraux, qui égalisera toutes les différences, devrait être relevé. Les différents domaines de la communauté humaine existeraient en harmonie s'ils correspondaient à leurs Idées respectives.

Si donc ces malproportions ont lieu, quelle serait la tâche conséquente de la pédagogie ?

Si on dit que l'éducation doit former la jeunesse grandissante de façon à ce qu'elle soit versée et apte pour l'Etat dans sa condition actuelle, on ne ferait rien d'autre que rendre éternelle l'imperfection. On n'améliorait rien. Toute la génération plus jeune entrerait avec son être entier et avec un consentement parfait dans cette imperfection et nous voilà dans une nouvelle contradiction. Notre théorie découlerait de la théorie qui dit que la libre activité humaine est entravée ; et elle serait marquée par la formule suivante : afin que la génération plus jeune soit contente des conditions actuelles elle ne devrait surtout pas ressentir le désir de quitter l'imperfection.

Supposons pourtant le contraire. Disons que, partant de la conscience de l'imperfection, la tâche de la pédagogie soit que chaque génération ait, en elle-même, après une éducation réussie, l'instinct et l'adresse d'améliorer les imperfections dans tous les domaines de la vie humaine : mais ainsi, nous entrons encore une fois dans l'indéterminé dont nous tâcherons de nous **<31>**abstenir. Si nous pouvions diriger l'éducation vers la condition actuelle et renouer avec, nous aurions une certaine base et des points de contact. N'oublions pas que cette formule renferme beaucoup de dangers. Car si on s'acharne à éduquer la jeunesse afin que tous deviennent des réformateurs, ce serait dans la contradiction la plus frappante avec la tâche de l'éduquer afin qu'elle puisse s'intégrer comme personnalités authentiques et actives dans la condition actuelle. Ces interventions seraient, au contraire, dangereuses.

Nous n'arriverons à une véritable solution qu'en réunissant ces deux éléments. Conserver et améliorer ne s'opposent que mutuellement si on s'arrête à la lettre morte. Mais dès qu'on regarde la vie elle-même et développe cette formule par l'intuition, on remarque toute de suite que ces deux éléments vont toujours ensemble, bien que dans des relations opposées. Parfois, l'améliorer dans sa fonction destructrice prédomine et le conserver recule. C'est ce qu'on appelle le révolutionnaire. Dans la forme opposée, le conserver prédomine et l'améliorer dans la fonction destructrice ne se montrerait que dans des situations particulières. Tenons-nous à l'observation de la vie et disons que, dans la nature, il y a une permanente destruction; plus l'améliorer se renoue à cette façon de détruire, plus il s'approche du conserver, de sorte que la forme opposée dans laquelle prédomine le détruire, le révolutionnaire ne serait plus nécessaire. Plus l'améliorer se joint au conserver, moins grande serait la différence. Nous pouvons donc dire que la tâche propre est d'améliorer tout ce qui est imparfait de façon à ce que la forme opposée, le révolutionnaire, ne se montre plus jamais. Là où il se montre quand même, ce serait toujours fondé dans l'immoral qui a précédé. Si on avait agi dès le début de façon morale, le révolutionnaire n'aurait jamais vu le jour.

Nous proposons donc la formule suivante : L'éducation devrait être arrangée, de manière à ce que ces deux éléments soient réunis le plus harmonieusement possible ; que la jeunesse devienne apte à pouvoir entrer dans les conditions prédisposées, mais en même temps capable de mettre en oeuvre les améliorations qui s'offrent. Plus on perfectionnera cette tâche, plus la contradiction disparaîtra.

Je ne peux quand même pas abandonner ce sujet sans avoir ajouté quelque chose sur la signification spécifique de notre théorie.

Renouons avec un phénomène de l'antiquité et passons ensuite à notre temps. Platon, dans sa *République,* avait construit son Etat sur le fondement de l'éducation, de façon à ce que tous les autres domaines, toute l'administration et la législation soient relégués au second plan. Il établit la règle que si dans un Etat l'éducation est organisée de façon appropriée, on n'aura plus à se **<32>**soucier de rien. Il présuppose justement une éducation efficace qui sert à éviter tout changement dans l'Etat. L'Etat, une fois organisé de façon juste, resterait toujours dans cette condition. Si on éduquait la génération suivante d'après les mêmes règles que la génération précédente, les conditions resteraient toujours les mêmes. Cela présuppose, bien évidemment, que Platon aurait aussi conçu une éthique scientifique parfaite ; au moins il en fait semblant. Si on présume l'Idée de l'Etat en correspondance parfaite avec l'Idée de Bien, on reconnaît que le procédé de Platon est juste et approprié. De même, Platon a dû supposer qu'il y aurait toujours le même rapport entre les régents et ceux qui trouvent leur place dans l'obéissance ; et que la force qui habite l'être humain serait toujours la même. Si on présuppose donc que les sciences éthiques sont arrivées à la perfection, et si on présuppose que les dons de la nature humaine sont constants

et que l'Etat est l'ensemble et le rassemblement des activités humaines, il s'ensuit que l'opinion de Platon est juste. Mais nous ne pouvons bien évidemment pas être totalement d'accord avec tout cela. Pour nous, la différence essentielle consiste dans notre vision de l'Etat. Nous ne voyons pas vraiment la quintessence de toute l'activité humaine. En plus, aucun Etat n'est isolé comme on le présume pour l'Etat platonicien.

Et pourtant, en réfléchissant bien à l'opinion de Platon, nous réalisons quelle nous fraie le chemin pour pouvoir souligner la signification spécifique de notre théorie. Pensons la science éthique arrivée à son perfectionnement, et, de plus, l'Idée de l'Etat, de l'Eglise, de la vie sociétale et l'Idée du savoir, arrivées à leur perfectionnement; bien que l'on ne puisse pas établir une forme unique pour tous les Etats à cause des différences entre les êtres humains, présupposons encore la modifiabilité; et présupposons en même temps qu'on aurait réglé la mesure de la force qui réunit chaque communauté et leur relation mutuelle et qu'on aurait organisé le tout selon les différentes races humaines, afin que tout ce que les hommes font correspond forcément à l'Idée de Bien : ne devrions-nous donc pas dire la même chose, c'est-à-dire que l'éducation est l'essentiel et que tout se résume en elle ? Mais si on présuppose l'imperfection dans tous les domaines, et si on présuppose que les deux tendances, le conserver et l'améliorer, sont réunies dans la meilleure harmonie possible par l'éducation, il en serait de même de l'éducation : on n'aurait plus besoin de rien en dehors. Par elle sera mis en route le processus de perfectionnement de toutes les conditions humaines d'une génération vers une autre. Tout ce qui se montrerait comme effet opposé à l'ensemble serait inutile; il n'y aurait pas de conditions déréglées, aucun paternalisme ne serait nécessaire, car chacun vivrait en consentement avec le Tout suite à l'éducation reçue; chacun prendrait la place qui lui est destinée par son inclinaison et par le désir du Tout.

<33>En un seul mot - la chose, regardée de ce côté-là, c'est la théorie de l'éducation qui est le principe à partir duquel la réalisation de tout le perfectionnement moral devrait prendre son départ. Pour la vie humaine, pour la formation humaine dans son intégralité, il n'y a rien qui aurait plus d'importance que l'éducation. Les défauts qui se produisent lors de l'éducation renforcent les imperfections humaines. Si on ne rate plus le droit chemin dans l'éducation, les multiples difficultés, qui s'introduisent si facilement dans les communautés humaines, disparaîtront. On s'imagine mieux une telle existence bien ordonnée, si on part des fictions isolantes comme le fait Platon; mais on pourrait, en principe, l'appliquer à chaque condition humaine.
Prenons un tout autre point de vue, et arrivons quand même à un résultat identique. Parmi ces masses d'hommes, dans lesquelles ne se trouvent qu'un minimum d'évolution, nous ne rencontrons pas d'éducation à proprement dite, mais seulement une influence mécanique sans conscience, sans direction précise, sans principe idéal. Dans toutes les conditions incultes, on trouve que l'imitation dirige les générations postérieures vers des conditions identiques à celles dans lesquelles se trouvaient les générations antérieures. Imaginons encore une autre situation. Adoptons le point de vue d'un désordre général et d'une dissolution de tous les liens sociaux. Si nous réfléchissons sur la raison et le commandement d'une telle condition anarchique, nous trouvons d'innombrables petits incidents qui ne présentent aucun lien entre eux. Chacun, pris en soi, ne semble pas pouvoir effectuer quelque chose. Mais nous sommes obligés de dire que, s'il n'y avait pas eu ces influences perverses d'une génération sur une autre depuis déjà un certain moment, il n'y aurait pas eu de tels désordres et de changement si brusque. Les désordres ont pour raison des influences perverses.

Parvenus à ce point, nous avons donc devant les yeux l'essence de notre tâche sans jamais oublier le but de l'éducation. Tout avancement substantiel de toute la vie humaine est basé sur l'éducation. Et cette importante signification de notre tâche nous fait aussi découvrir sa grande difficulté. Par conséquent, la façon dont nous traitons habituellement notre sujet, c'est-à-dire ne

regarder que les particularités et les petites choses, ne s'accorde point à la dignité et à l'essentialité de notre tâche à proprement dite. Mais si on la prend d'une toute autre manière, alors cette théorie pourrait accomplir ce qu'on attend d'elle.

Nous avons présumé jusqu'alors qu'on devrait éduquer la personne individuelle pour un Etat bien précis. Admettons quand même que l'éducation développe toujours une certaine particularité nationale; une appartenance à un Etat précis. Il arrive aussi qu'elle rencontre une disposition pour une certaine particularité nationale. **<34>**Etat et particularité nationale vont toujours ensemble. L'Etat est le représentant du spirituel, et la particularité nationale représente le domaine physique. L'éducation doit donc prendre en compte que l'individu est toujours déjà déterminé éthiquement et physiquement. Ainsi, il est équipé d'une inclinaison pour la vie dans l'Etat. Notre ancien point d'arrivée se révèle comme point de départ si on le place dans une autre relation. Mais quel est le point d'arrivée qui correspond à notre position actuelle ?

Regardons l'homme dans son accomplissement personnel : au terme de l'éducation, chaque personne particulière d'un ensemble doit se distinguer, même si ce n'est que graduellement. Sa propre détermination définit en même temps le degré de l'accomplissement de son développement tout entier. Au plan d'un peuple, la norme du stade de développement culturel est indiquée par la mesure où se montre la spécificité des individus. Si la spécificité personnelle est encore subjuguée dans le peuple, ce dernier se trouve encore à un stade subordonné de développement. Ceci est aussi valable pour les différentes sections d'un peuple.

La perspective développée ici nous amène au constat suivant : la fin de l'éducation est l'élaboration de la spécificité personnelle de chaque personne particulière.

Nous devons cependant réconcilier ce que nous venons de dire avec le point d'arrivée de l'éducation constaté préalablement. D'après cette première détermination, nous disons : L'éducation doit former l'individu selon l'image du plus grand ensemble moral auquel il appartient. L'Etat reçoit des mains des éducateurs les individus, formés à l'image de l'Etat, afin qu'ils puissent entrer dans la vie de l'ensemble comme si c'était leur propre vie. D'après l'autre approche, nous disons : l'éducation reçoit l'individu déjà façonné à l'image de l'Etat. L*4*individu devra, dans cette image, représenter un être singulier, individuellement formé. Proposé de cette manière, personne ne pourra plus voir une contradiction entre les deux perspectives. La spécificité d'un peuple n'est pas une prédisposition qui rendrait superflue l'éducation, bien qu'elle se développe toute seule. Car on ne pourra jamais greffer la spécificité personnelle de façon arbitraire. On doit suivre les indices qui se montrent petit à petit. C'est ainsi que l'entreprise de l'éducation se partage entre un côté plutôt universel et un côté plutôt individuel.

Comment coordonner ces deux tâches de l'éducation ? Est-ce qu'elles sont équivalentes ou est-ce qu'on doit faire prévaloir l'une sur l'autre ? Nous ne disposons pas de toutes les données qui permettraient de trancher cette question. A la limite, tentons la posture sceptique. Supposons que **<35>**le physique, le caractère national, colorié déjà par un moment psychique, soit donné avec l'être humain. Il en est en même temps entouré et se meut là-dedans. On pourrait alors dire : les effets involontaires soutenant cette influence sont déjà tellement forts, qu'on n'avait plus besoin d'y diriger l'éducation de façon spéciale. On la subordonnerait donc. Par contre, si on considère le nombre de personnes dans un peuple qui ne paraissent qu'en tant que foule sans spécificité individuelle, on s'aperçoit qu'il faut contrarier l'inertie humaine par l'éducation. La formation de l'individualité nécessite de l'aide; l'excitation de l'individuel contrebalance la domination de l'homogène. D'un autre côté, on pourrait dire : parce que la spécificité personnelle ne peut pas être plantée de façon arbitraire, et, de plus, ne pourrait être reconnue que très difficilement et très tard, ce serait inutile d'y diriger l'éducation. On n'agirait que négativement

afin de ne pas poser obstacle à la nature. On doit laisser libre cours à la nature. Pourtant, l'éducation pour la communauté demande beaucoup d'activités et d'autres choses résultant d'activités. Sa soutenance positive par l'éducation s'avèrerait ainsi vraiment nécessaire, si on voulait réellement accomplir la socialisation. Chacun des points de vue comporte des parcelles de vérité. Pour le moment, nous n'abandonnons ni l'un ni l'autre. Nous devrons combiner les deux ou bien les séparer afin de pouvoir dire que l'un est juste pour quelques objets d'éducation, l'autre pour d'autres.

Ces réflexions nous amènent à une nouvelle question. On ne peut la décider qu'au moment où il faut pousser plus loin la théorie dans son application pour les deux domaines, c'est-à-dire la direction universelle et la direction individuelle de l'éducation. C'est la question suivante : Les êtres humains sont-ils égaux par rapport à la direction universelle et individuelle ou ne le sont-ils pas ? C'est-à-dire, que, dans un peuple, la relation de chaque particulier avec le contexte intellectuel de ce peuple ou avec l'Idée de l'Etat est-elle égale ou inégale ? Et, de l'autre côté, la relation de chaque particulier à l'Idée de la personnalité individuelle, est-elle pareille ou différente ?

Si nous nous déclarons à l'égard de ces positions pour l'identité, nous construisons un système d'égalité originaire de tous les êtres humains. Si nous nous prononçons en faveur de l'inégalité, nous construisons une aristocratie à la fois des capacités intellectuelles et de docilité intellectuelle. Nous supposons donc qu'il soit impossible que chacun puisse atteindre le même niveau à l'égard de chaque relation. Regardons d'abord le côté universel de l'éducation. On aurait deux classes dans le peuple. Une classe disposerait d'une relative incapacité pour l'Idée de l'Etat. L'autre **<36>**classe, par contre, disposerait d'une relative prépondérance pour cette Idée. Deuxièmement, si on présuppose cette inégalité sur le plan individuel de l'éducation, cela voudrait dire qu'un grand nombre de particuliers seraient déterminés par la nature à rester toujours dans la masse. Ils se séparent et se distinguent des autres seulement par les positions qu'ils occupent. Et il y aurait donc une autre classe, composée de personnes qui développent leur véritable spécificité. Mais déterminons maintenant l'autre perspective plus exactement. On n'a pas besoin de comprendre par système d'égalité que tous les hommes, dans les deux relations, de l'universelle et de l'individuelle, seraient égaux par rapport au degré et à la mesure, et, donc, parfaits : on peut toujours supposer des différences originaires. Ces différences ne seraient pourtant pas de vrais degrés, mais plutôt des transitions. S'il n'y a donc pas de graduation déterminée au début, il n'y aurait pas de possibilité et de devoir pour la séparation des sujets au début de l'éducation. Par contre, si on suppose des graduations, on devrait procéder à la séparation.

Il vaut la peine de regarder cette question sous une perspective historique. Nous trouvons dans la vie commune des êtres humains, des différents peuples et à différentes époques, certaines institutions déterminées par une des deux opinions. Partout, par exemple, où il y a une servitude au sens propre de ce mot, on présuppose une graduation. On ne la voit bien évidemment pas comme une organisation arbitraire ou volontaire, mais on la déclare reposer sur une base naturelle. Un serf est, selon l'explication des anciens, un outil vivant, c'est-à-dire un outil humain, équipé d'une âme, qui doit toujours recevoir ses impulsions d'un autre. On lui coupe donc la libre autodétermination, ou bien on présume qu'il n'en a jamais eu. Dans un Etat, on est obligé de s'efforcer à ce que toutes les impulsions pour les libres activités et les libres mouvements partent de l'Idée de l'Etat même. Une institution qui n'attribue pas à toutes les personnes des impulsions propres, les juge incapables d'en avoir. On présume donc qu'il y a des sujets qui sont inaccessibles à l'Idée de l'Etat. Mais souvent, la servitude est liée aux différentes origines. Ce cas serait excusable, car il manquerait la nationalité qui est la condition de l'appartenance à un Etat. On dit donc que ces hommes ne doivent pas du tout être autonome; ou bien, parce qu'ils sont

inaccessibles à l'Idée de l'Etat, ils ne peuvent avoir une autonomie. Mais quand l'origine étrangère s'est amenuisée par la suite des générations, la servitude cessera. Si la servitude ne se base pas sur la nationalité, sur l'origine étrangère, on partage apparemment l'opinion qu'il y a à l'intérieur d'une même nation des graduations. L'inégalité **<37>**est supposée dans la relation à l'Idée d'Etat. Nous n'avons pourtant pas besoin de nous arrêter à la servitude. Une inégalité déterminée dans les droits civiques indique aussi une condition d'assujettissement. Sa base serait toujours la présomption que les uns sont compétents pour la politique, et les autres ne le sont pas. En effet, la disposition d'égalité existe seulement s'il n'y a pas de servitude des natifs et s'il n'y a, parmi les citoyens qui sont nés dans l'Etat, aucune inégalité à l'égard des droits politiques. Il semble donc qu'on suppose plutôt une disposition de l'inégalité. Reconnaissons quand même qu'on ne peut que rarement reculer assez loin dans l'histoire afin de pouvoir affirmer qu'il n'y aurait pas eu une inégalité tribale à l'origine qui aurait finalement fait surgir l'inégalité politique. Le plus souvent, il y avait deux tribus. L'une avait pris le dessus sur l'autre, ce qui avait produit l'inégalité. Mais auparavant, ni dans l'une ni dans l'autre, on avait des dignités différentes.

Après ce préliminaire général, nous sommes dans la mesure de poser la question de façon adéquate et nous différencions les cas. Seulement, faisons attention, car nous nous rapprochons encore une fois des investigations physiologiques.

Quels sont les résultats, pour notre tâche, que nous tirons de la présupposition d'égalité ? Nous avons vu qu'on pouvait comprendre l'égalité de façon différenciée. Ici, nous partons d'une égalité décidée. On présume donc que toutes les différences dans l'aptitude pour l'Etat résultent de la formation et des conditions extérieures. Qu'est-ce que serait donc l'obligation de l'éducation ? Elle pourrait apparemment emprunter deux chemins. L'éducation prend toujours le relais d'une situation déjà marquée par des différences. Elle doit les comprendre comme issues des conditions extérieures qui auraient privilégié plus l'un et moins l'autre. L'éducation elle-même survient en tant que facteur nouveau. Devrait-elle faire des investigations sur ces conditions extérieures ou non ? Devrait-elle agir selon la maxime qui demande qu'elle ne se préoccupe pas de celui qui n'était pas privilégié par les conditions extérieures ? Devrait-elle donc privilégier d'autant plus ceux qui sont déjà privilégiés afin d'obtenir des résultats réellement significatifs ? Ou bien, doit-elle plutôt contrarier les conditions extérieures ? La première maxime est le principe aristocratique, la deuxième est le principe démocratique. Dans le premier cas, on ne demande pas si les différences sont innées ou provoquées par les conditions extérieures. Les inégalités déjà existantes, peu importe leur origine, se développent toujours à nouveau dans la plus jeune génératio; elles pourraient même s'aggraver. Cela indiquerait que l'inégalité a déjà été présupposée. Par contre, si on applique le principe démocratique qui veut que tout le monde dispose, après une éducation accomplie, de la pleine aptitude pour l'Etat et l'Eglise, ceux qui se sont préparés pour un degré plus élevé se sentiraient mal, car on devrait les renvoyer à **<38>**un degré inférieur. Donc, même sous la présupposition de l'égalité, l'éducation doit laisser libre cours aux conditions extérieures. Il n'y a pas d'autre solution. L'éducation doit seulement veiller à ce que personne ne soit obligé par la force des conditions contre sa condition naturelle. L'éducation ne devrait jamais contrarier la condition originelle d'un être humain. Elle ne devrait que freiner ce qui contredit l'Idée de Bien.

Quels seront les résultats pour notre tâche, si on présuppose l'inégalité ? Imaginons deux cas. Imaginons une inégalité qui précède toutes les conditions extérieures et toute l'éducation. L'inégalité peut être innée, mais de façon personnelle. Elle peut aussi être innée par l'appartenance à une tribu. La grande différence entre ces deux cas est évidente. On regarderait seulement la supposition d'une inégalité personnelle. Elle incite l'éducation à reconnaître la différence le plus vite possible. L'autre supposition s'arrangerait de façon plus commode. Si les différences résultent de l'appartenance à une tribu, on les connaît à l'avance. On sait que les

hommes de l'une ou de l'autre classe seraient déjà prédestinés par la naissance pour une position basse ou élevée. La difficulté théorique est donc résolue. On sépare simplement dès le début les élèves. Ils seront après éduqués de façon différente. On se demande si on ne pourrait pas développer quelque chose de général, englobant les deux présuppositions. Elles auraient ainsi une valeur égale pour le domaine de l'éducation. La pédagogie ne peut pourtant pas décider sur la composante physiologique impliquée ici. Mais si chaque présupposition mène à un chemin différent, la validité générale de notre théorie se trouve encore plus délimitée. Une théorie qui part de la supposition d'une inégalité innée et personnelle ne serait pas valable dans une communauté où règne une autre présupposition. Essayons là donc de regarder chaque présupposition pour elle-même afin de pouvoir en distinguer les composantes générales.

Considérons d'abord l'hypothèse d'une inégalité liée à l'appartenance tribale. L'histoire nous montre souvent les Etats plus ou moins grands dans un passage entre la présupposition de l'inégalité et celle de l'égalité. Il s'agit toujours de ce passage, jamais de l'inverse. Bien évidemment, l'inverse a aussi lieu, c'est-à-dire que l'inégalité surgit de l'égalité ; mais ceci se positionne au-delà de l'histoire. Regardons encore le cas d'un passage qui ne rentre pas dans ce cadre : si une petite tribu humaine, bien disposée au travail, qui a vécu jusqu'à un moment donné dans l'isolation, cherche - soit parce que son lieu d'habitation est devenu trop petit, soit qu'elle se sentait pressée de quitter ces lieux - un autre emplacement et se soumet **<39>**ainsi à une autre tribu. Ce n'est pas un passage de la présupposition de l'égalité vers celle de l'inégalité. Il s'agit ici d'une liaison de deux inégalités tribales. La présupposition d'une inégalité tribale repose presque partout sur ce fondement de la fusion de deux peuples avec différents droits. Tant qu'il existera donc une telle inégalité, l'organisation de l'Etat et l'éducation toute entière sera conditionnée en fonction de cette inégalité. Mais toujours, plus tard ou plus tôt, on arrive à une époque de perte de cette présupposition. La contradiction s'égalise. Un tel changement s'effectue toujours contre la volonté de la tribu dominante. S'il arrive quand même, il présuppose obligatoirement un très fort fondement naturel. C'est un indice de la prépondérance du principe spirituel sur la nature. Les deux qui étaient différents dans l'Etat par rapport à leur appartenance tribale sont devenus un par le principe spirituel. Si nous considérons combien de frottements se dégagent d'un tel processus dans l'Etat et combien de vies s'y détruisent, avant qu'une telle restructuration puisse s'effectuer, on se mettrait facilement d'accord sur la nécessité de choisir une procédure qui saurait éviter les perturbations et produire la restructuration de façon progressive. En fait, beaucoup d'Etats qui présentent ces différences graves et déterminantes dans leur société ont tendance à ne pas seulement l'accepter, mais, de plus, ils veulent que les frontières, une fois érigées, ne soient jamais transgressées. Dans plusieurs cas singuliers on est allé très loin. On a interdit de façon définitive l'enseignement à la jeunesse d'une autre classe certains savoirs sous prétexte qu'elle ne pourrait jamais les appliquer. Cela veut bien évidemment dire qu'on sacrifie l'homme particulier à sa relation avec l'Etat, car chaque personne singulière peut très bien utiliser pour soi-même sa propriété acquise par l'éducation sans pour autant avoir besoin de ces connaissances pour l'Etat. Le règne de cette opinion produit aussi une forte opposition contre les systèmes de progrès de la masse. Et la classe basse s'efforce d'autant plus d'atteindre à cette formation d'esprit interdite. Il s'ajoute encore un autre phénomène. Si l'Etat présuppose une inégalité due à l'appartenance tribale, cette présupposition incite les personnes favorisées au plaisir. Elles se vantent ainsi facilement de ce que l'éducation ne fait pas grand-chose pour eux, car toute leur supériorité provient de leur excellence tribale. Mais il est évident que chaque Etat est obligé de reconnaître les talents là où ils se trouvent. Ainsi il est dans une condition d'auto-contradiction. Cette contradiction colorie tout l'Etat et la vie citoyenne d'un caractère révolutionnaire ou anarchique. **<40>**Afin d'éviter tout cela, on doit bien réfléchir sur la marge attribuée à l'éducation publique. Dès le début, on doit décider comment il faut traiter l'inégalité. Un Etat soudé des éléments inégaux doit apparemment dès le début agir selon la règle qui impose l'effacement progressif de l'inégalité. Ainsi, on barre la route pour ces frottements. La solution d'une grande tâche politique

ne repose sur rien d'autre que sur l'organisation adéquate de l'éducation. Tout ce qui est révolutionnaire surgit de son organisation inadéquate. Nous rencontrons une fois de plus la noble importance politique de la pédagogie. Bien plus, nous avons pu nous convaincre que la présupposition d'une inégalité tribale n'empêche pas le résultat, généralement valide, que le principe spirituel pourra vaincre cette inégalité. Et elle devrait cesser pour ne pas provoquer des conditions révolutionnaires.

Ajoutons encore une autre considération. Acceptons encore une fois la position d'une telle inégalité politique du point de vue de la classe supérieure. Présumons qu'elle soutient de façon permanente l'opinion qui dit que l'Etat surgit du désir de vouloir dominer les autres. De ce point de vue, nous trouvons une autre formule qui permet d'éviter les frottements et de prévenir la restructuration. L'Etat continuera à exister dans sa forme définitive par le principe qui l'avait construit. Il sera maintenu par la même force qui avait subjugué la basse classe à la domination de la classe supérieure et de lui-même. Mais chaque évolution sera ainsi inhibée. Une part opprime toujours les autres, tandis qu'eux restent dans la pensée qu'ils ne peuvent pas se soustraire à cette oppression. Restons fidèle à la présupposition d'une inégalité tribale et disons que la basse classe dispose réellement d'une force politique inférieure. Plus cette différence est grande, plus facilement la condition de l'oppression continuera; plus elle est petite, plus rapidement cette condition cessera. Pensé jusqu'au bout, cela voudrait dire que certains se retrouvent dans une condition d'esclavage totale. En plus de leurs droits civiques, ils se retrouvent privés de leurs droits personnels. Et ainsi se manifeste la contradiction à la base de toutes les conditions surgissant de ces inégalités tribales que l'Etat veut maintenir. C'est ça, cette contradiction : si l'Etat, comme unité, est quelque chose de bien et de fonctionnel, il saura se faire valoir comme unité. Et cela voudrait dire qu'obligatoirement, quelque chose de son être, de sa vie d'ensemble, pénétrera dans les éléments plus bas et moins valorisés. Si donc l'inégalité doit persister, cette pénétration devra être évitée. La basse classe ne doit pas avoir d'autres droits que les droits personnels et liés à la maison. Elle ne doit en aucun cas se mêler à la politique. Ainsi l'Etat sera sécurisé au maximum. Sans pousser **<41>**l'inégalité à ce point-là, on ne peut jamais espérer de la maintenir : autrement, on devrait attribuer un manque de force à l'Etat. Nous voyons donc que la règle qui dit qu'on traite l'inégalité tribale comme une chose destinée à disparaître est identique à la foi en la force politique. Car l'inégalité ne disparaîtra seulement pas si on empêche que les basses classes soient influencées par le Tout.

Partons de l'autre cas d'une inégalité innée sur le plan personnel. Prenons en compte que l'éducation ne doit pas contrecarrer les conditions extérieures ni la force intérieure de l'individu. Elle doit se placer en harmonie avec lui afin de permettre à chacun de devenir ce qu'il peut : on comprend donc facilement que toute inégalité qui persiste dans la vie courante ne disparaît pas par la seule éducation, car il y a des inégalités qui résultent d'une dissemblance personnelle et innée. Elles reposent donc sur des différences de force intellectuelle. Par contre, ce qui se maintient dans l'Etat comme effet de l'inégalité tribale et continuelle n'est pour l'éducation qu'une de ces circonstances extérieures qui devront disparaître. Et cela se produit en conséquence d'une force intérieure qui se développe aussi dans ces personnes qui appartiennent à la basse classe.

De cette manière, nous sommes dispensés de l'investigation physiologique concernant la vérité de l'une ou de l'autre présupposition. Nous avons trouvé quelque chose de réellement général qui serait valable pour tous ces cas et présuppositions. La règle pour les deux présuppositions de l'inégalité, compté sur le plan tribal et personnel, sera donc : l'éducation soutient la force intérieure qui se développe chez les élèves. Mais elle doit laisser agir les conditions extérieures. Elle traiterait donc les signes de l'inégalité tribale comme choses vouées à la disparition progressive.

Si on accepte le fait que l'inégalité des êtres humains par rapport à la capacité intellectuelle disparaît dès que les différentes classes de la société rentrent en contact, la règle que nous venons de formuler s'avère nécessaire. Car ce serait un sacrilège d'organiser l'éducation de façon à maintenir consciemment et violemment cette inégalité au point où elle est. Cela indiquera un empêchement de la nature humaine. Et ce qui s'oppose à la progression de la nature humaine combat aussi l'Idée de Bien.

Quoique l'éducation doive avoir pour tâche de diminuer - voire de surmontée complètement -l'inégalité, elle doit la présupposer et la respecter **<42>**lors du choix de ses propres méthodes. Les dissemblances dans la nature humaine qui ne se font pas connaître à la naissance, mais qui se profilent plus tard, devront être prises en compte dès qu'elles se manifestent. On distingue deux cas. Soit on dit : l'inégalité n'est pas reconnaissable au début. On devrait établir quand même certains principes de vraisemblance qui permettent de les considérer dès le début. Ainsi, l'éducation serait tout de suite différenciée. Ou bien on dit : pendant que l'inégalité ne se fait pas connaître, on doit éduquer tout le monde de la même façon. Et dès qu'une inégalité se manifeste, on devrait discriminer.
Laquelle des deux maximes est la plus appropriée ? Apparemment, la dernière a plus d'avantages que la première. Elle est construite à partir de la présupposition d'une inégalité, soit innée, soit la conséquence d'une longue influence. Car il y a des enfants de la classe inférieure qui ne peuvent pas s'élever à un niveau supérieur. Il y a donc tout naturellement une inégalité originaire. Leurs ancêtres ont été si longtemps dans cette situation d'infériorité que même les enfants doivent y rester. Cette deuxième maxime s'approche plutôt de la présupposition d'une égalité universelle. Elle a un caractère plus démocratique, comme la première a un caractère plutôt aristocratique. La confrontation de ces deux maximes ne voudrait dire que nous préférions l'une des deux. Seulement, avant qu'on puisse même construire une théorie, la pratique devrait déjà avoir lieu. Et la pratique doit partir d'une des deux présuppositions, même si elle ne le sait pas. Dès qu'on retrouve l'une ou l'autre maxime, on doit s'y référer le plus possible pour mieux assurer la théorie par son applicabilité.

Notre situation actuelle par rapport à ces réflexions se trouve au milieu, entre les deux maximes. En général, nous optons pour le procédé qui se rapproche de l'égalité universelle. Car, presque tous les élèves ont reçu d'abord une formation élémentaire générale. Plus tard, on ajoute une formation spéciale. Mais on a toujours des éléments qui partent de la maxime opposée. Regardons par exemple le procédé des parents concernant le temps avant la fin de la formation générale. On constate que les enfants des classes supérieures ne sont presque jamais formés dans les écoles élémentaires publiques. Ils reçoivent toujours la formation élémentaire selon la formation traditionnelle, c'est-à-dire dans le cercle de la maisonnée, bien que cette instruction dans la maison paternelle obéisse aux mêmes principes que celle de la **<43>**classe inférieure dans les écoles élémentaires. Mais est-ce qu'il n'y a pas de changement par rapport à ce qui a été autrefois ? Il vaut la peine de regarder un demi-siècle en arrière. A l'époque, c'était plutôt inhabituel que les enfants des soi-disant «nobles» entrent aussi dans les institutions supérieures de formation générale. Ils recevaient même la formation supérieure séparément. La différence est donc en train de s'amenuiser. On a dit que l'éducation ne doit rien empêcher qui n'est pas contre l'Idée de Bien. Rapprocher la situation d'aujourd'hui de la situation d'autrefois et reculer ainsi le temps serait donc contre notre canon de base. Mais nous demandons tout naturellement pourquoi le progrès est inhibé et arrêté sur ce point-là ? C'est à cause de l'imperfection de nos établissements de formation élémentaire et de la disproportion entre eux et la formation dans la vie domestique. Les parents de la classe supérieure sont d'accord avec les principes de la formation élémentaire comme ils le sont avec les principes de l'instruction supérieure. Mais ils se plaignent de ce que, à cause de la grande foule d'enfants, l'immoralité se manifeste trop dans les établissements publics. Ainsi, l'école transmet l'immoralité de la vie domestique des basses

classes. Les parents des classes éduquées ne veulent pas que leurs enfants adoptent les mauvaises mœurs qu'ils présupposent là où on enseigne une jeunesse mélangée de toutes les classes. Il faut donc de prime abord un changement à cet égard. Le niveau moral et les soins apportés à la fois à la vie domestique et à l'éducation donne la mesure pour une formation supérieure du peuple : l'immoralité reculera parmi les enfants. On aura donc moins à craindre cette mauvaise influence. On pourra par la suite procéder à l'élargissement de la formation commune.

Nous avons ainsi trouvé un élément de plus. Continuons donc à construire. Cherchons à reconnaître le type de deux niveaux différents de formation. Renouons ainsi nos propos tout en tâchant de généraliser l'unité au premier niveau de formation. Elle soumettra ensuite le Tout. Il vaut la peine de se demander quelle serait la maxime qu'on pourrait le mieux réaliser. La maxime de juger l'inégalité selon la pure vraisemblance est surtout empirique. Si donc, on trouverait quand même une formule qui déterminerait le procédé, il y aurait toujours beaucoup d'exceptions. C'est le cas partout où se mêle l'empirique. L'autre maxime présuppose l'égalité. Elle ne veut commencer à différencier que quand une inégalité se fait connaître. N'est-ce pas aussi empirique ? La différenciation présuppose un jugement sur chaque individu. Mais ce jugement restera toujours dépourvu de sûreté. Si nous présupposons deux **<44>**niveaux différents, il faut prévoir un passage déterminé entre eux. On organise la première étape de l'éducation de façon à ce que prédomine le commun. On règlera aussi le passage à la formation spécialisée. On doit fixer un moment déterminé. Mais l'insécurité de la décision augmentera ainsi. Présupposons, par exemple, un âge général, entre la douzième et la quatorzième année. A cet âge, on peut très bien différencier les retardés des excellents. Mais on ne peut jamais dire que ces derniers ne régresseront pas et que les premiers ne recevront jamais une impulsion qui les poussera en avant. Et pourtant, on ne peut que difficilement apprécier de façon sûre ceux qui se situent juste au milieu. Et si on établirait une formule pour la deuxième maxime afin de régler le procédé, elle subirait aussi un grand nombre d'exceptions. Ces deux maximes seront donc égales à cet égard. Quand on a accepté et institué l'éducation en deux niveaux de façon à ce que la formation élémentaire soit générale et, après son achèvement, on sépare, on se trouve devant une belle, quoique difficile, tâche. Comment juger avec la plus grande sûreté ? Car ce jugement attribuera à chacun son futur mode de vie et son futur cercle d'action. En jugeant quelqu'un seulement apte à l'action de vie inférieure, on l'exclut presque de toutes les autres actions intellectuelles. Si jamais plus tard quelque chose de supérieur se meut en lui, il doit surmonter d'infinies difficultés avant d'y arriver. Dans la grande masse entière, il y en a sûrement beaucoup qui ont été jugés ainsi par l'éducation. Ils se retrouvent ensuite à un niveau inférieur de vie, bien qu'ils aient été aptes à prendre une place dans l'activité supérieure de la vie. Ils n'avaient plus la force de surmonter les difficultés et de faire leur chemin jusqu'au bout. Et pourtant, ils ont subi une injustice. Et dans le cas contraire, le danger n'est pas moindre. Si la génération qui éduque revendique un individu pour les cercles supérieurs de vie, il ne pourra pas remplir sa place si le jugement a été faux. S'il ne correspond pas à ce jugement porté sur lui, toute la communauté sera endommagée. Si l'intelligence des personnes au niveau supérieur n'est pas bien formée, les personnes au niveau inférieur ne pourront pas être dirigés par eux. La génération qui éduque doit donc soigneusement et sûrement établir ces jugements. Pour cela, il faut des prémisses claires afin d'éviter de telles erreurs.

Revenons à un point que nous avons déjà abordé. De toute évidence, nous avons le même droit de présupposer égalité **<45>**ou inégalité pour la tendance individuelle de l'éducation. On pourrait présupposer que chaque être humain dispose d'une spécificité propre. En d'autres mots, chacun s'enracine dans sa façon spécifique de vivre : et il n'y a que la malchance des conditions si cette spécificité de l'individu ne se forme pas. On pourrait aussi présupposer l'opposé et dire que, même ici, il y a inégalité. Par exemple, on présume une inégalité tribale. On dit qu'une partie de l'humanité sera destinée à vivre sans spécificité, à rester seulement une masse. Une

autre partie serait destinée à cultiver sa spécificité de la façon la plus déterminée et à transmettre ce caractère différent à sa postérité. On pourrait présupposer le milieu des deux. On dirait donc qu'il y a une spécificité originaire, innée et inégale, mais elle n'est pas tribale. Et comme nous ne pourrons pas pénétrer sur le terrain physiologique, nous allons seulement considérer ce qui a été dit lors de la présentation de la tendance universelle au sujet de l'égalité et de l'inégalité. Nous obtenons ainsi les mêmes résultats. Mais nous pouvons nous servir de la tendance individuelle pour séparer les deux degrés de l'éducation. Et comme l'inégalité des individus sous la perspective d'une spécificité propre, se développe seulement avec le temps, ainsi, dans l'éducation, aussi longtemps qu'on n'aura pas encore découvert cette spécificité, on ne pourra pas la prendre en compte. L'éducation, dans son ensemble, sera donc générale au début. Plus tard, on y ajoutera un autre type qui se préoccupera de l'apparition de la spécificité personnelle.

La détermination de la relation entre ces deux aspects a une très grande influence sur l'organisation de l'éducation, car on vise à la fois le développement des manifestations de la spécificité propre et l'aptitude à la vie dans les grandes communautés morales. Est-ce que ces deux buts sont identiques et s'atteindraient de la même façon ? Nous ne pouvons rien décider avant d'avoir répondu à une autre question.

Les deux objectifs de l'éducation discutés tout à l'heure sont identiques ou ne le sont pas - ce qui importe c'est que chaque influence pédagogique remplit un moment de vie du sujet à éduquer en calculant déjà sur le futur. Sa valeur consiste en ce qu'elle produira dans le futur. D'un côté, c'est facile à comprendre, car l'enfant, quand cette influence a commencé, n'a pas encore une conscience de l'Etat et de l'Eglise. Il ne pourra donc pas, de lui-même, vouloir une action qui aurait seulement une relation à l'Etat, à l'Eglise, etc. Cependant, l'enfant veut sûrement, à chaque moment, une activité vitale **<46>**certaine. Dans chaque moment pédagogique, on produit donc toujours quelque chose que l'enfant ne veut pas. Chaque moment précisément pédagogique s'avère ainsi comme un clin d'oeil inhibant. La conscience immédiate est égale à zéro. Et il en serait de même par rapport à la nature spécifique. Pourtant, la propre spécificité n'est jamais égale à zéro. Nous ne pouvons cependant pas mettre sur le même plan une action dont l'enfant extériorise sa propre spécificité personnelle et l'action qui doit tirer ce qui n'est pas encore phénoménal. L'enfant vit par rapport aux choses entièrement dans le présent. Il ne vit pas pour le futur. Il ne peut pas le comprendre et il ne peut donc pas porter un intérêt sur le développement de sa propre spécificité personnelle. Nous avons donc à résoudre une contradiction des deux côtés. Le contenu de l'activité pédagogique s'avère dans les deux cas, à chaque moment singulier, comme ce que l'élève ne peut pas vouloir. Chaque influence pédagogique se présente comme le sacrifice d'un moment précis pour un moment futur. On se demande donc si on a le droit d'effecteur de tels sacrifices.

Déjà, le sentiment commun se prononce contre cela. Plus les élèves s'opposent à l'éducation de cette façon, plus on la désapprouve et on la tient pour amère. Et l'intensité de cette résistance n'est pas importante, mais son fait.

Regardons ensuite l'aspect théorique de ce problème. Il se transforme ainsi en une question éthique : doit-on admettre qu'un clin d'œil de vie soit sacrifié comme moyen pour un autre ? Toute notre activité vivante manifeste une résistance permanente contre un tel procédé. Prenons comme exemple la nutrition. Cette action, conçue comme remplissant en soi un moment tout entier, sans rien de plus, nous semble indigne d'un être humain. Si l'homme éprouve un plaisir sensuel au goût de la nourriture et des boissons, l'action est déjà supérieure à l'absorption inconsciente, mais seulement sous la perspective vitale. Cette action ne doit jamais remplir un moment tout entier. Nous y associons donc des conversations et transformons ainsi ces moments de repas en moments communautaires. Nous humanisons de cette manière ce processus. Cet

exemple en décrivant tous les aspects négatifs peut remplacer tous les autres.

Nous devrions seulement prononcer tous les aspects négatifs. Soulignons encore un aspect immédiat. L'être humain, vu dans sa phénoménalité, est soumis au changement perpétuel. C'est la caractéristique des choses temporaires et en développement. A strictement parler, à aucun clin d'oeil il n'est le même qu'au moment précédent. De même, l'activité intérieure qui apparaît également, est soumise au changement. Prenons donc deux moments bien éloignés l'un de l'autre. Prenons un moment de l'enfance et un **<47>**autre de la vie ultérieure quand l'activité, consciente de soi, se manifeste de façon la plus déterminée. Chacun reconnaîtra ainsi la différence entre ces deux moments. Dans un moment isolé, l'être humain se montre de façon déterminée. Cependant, il reste toujours une partie du tout. Il a toujours besoin du secours de la communauté. La relation de l'ensemble au particulier est un défi éthique précis. On présume que chaque moment de la vie devrait être secouru en tant que tel. La projection de la vie même dépend de ce qu'elle puisse manifester son essence à travers l'appartenance à un domaine commun. Le défi éthique n'est donc pas du tout relevé si on sacrifie complètement un moment à un autre moment futur. Comment sortir de cette disharmonie ?

Et c'est encore plus difficile si on regarde toute une série de moments, tout l'espace temporel que remplit l'éducation. Rappelons aussi que chez un nombre important d'élèves les moments du futur envisagés n'apparaissent jamais, car la mortalité pendant la période qui est destinée à l'éducation est très élevée. Le sacrifice du moment antérieur reste donc sans relation pour ceux qui meurent tôt. Quelques uns présument que, même si les enfants s'opposent à l'influence pédagogique dirigée vers le futur, ils arrivent quand même à un âge où ils y consentent. Et cet âge serait celui avec le plus de perfection. Par conséquent, il faut ignorer le stade inférieur de l'enfance. Pis encore, si on arrête l'influence pédagogique à la suite de cette opposition, le sujet lui-même le dédaignera ultérieurement et l'éducateur en sera le responsable : cette déduction justifiant le sacrifice du moment est juste seulement si l'enfant est réellement content de l'apport de l'influence pédagogique. Mais c'est, justement, ce que l'on ne peut pas savoir. Et toute cette justification s'évanouit pour ceux pour qui le temps de la reconnaissance n'arrive jamais.

Nous devrons donc emprunter un autre chemin. Renouons avec la justification esquissée, et présumons donc qu'il va y avoir un moment où l'élève prononcera son consentement au procédé pédagogique. Mais ce temps-là, n'arrive-t-il que quand on exerce ce qui a été stimulé par l'influence pédagogique comme travail professionnel ? Ne nous restreignons pas là-dessus. La vie présente et immédiate n'est que dans la douce, toute première enfance. Le souvenir et la prospection vers l'avenir se développent petit à petit, les deux de la même façon. Le moment de consentement s'approche. Le futur s'approche certainement de l'élève. Il devient apte à reconnaître et à concentrer **<48>**ainsi ses efforts à ce qu'il devra achever plus tard. Il souhaitera que l'éducation prenne en compte le futur. Selon ces présupposés, l'éducation suivra son cheminement normal, en combattant de telles résistances juste au début. Plus elle s'approche de la fin, plus elle s'affermit, et, finalement, elle n'aura plus aucune résistance à surmonter. Ainsi, si l'éducation est juste, la résistance se révèle comme fugitive. Mais cela ne retranche rien de notre réflexion ci-dessus, car même la résistance du début ne pourra pas être approuvée éthiquement. D'après ce que nous avons déjà dit, il suit que ce correctif de la résistance sera aussi quelque chose de fugitif.

Soulignons que l'éducation a toujours une relation au futur. Car c'est la nature de l'influence pédagogique de se diriger vers le futur. En supprimant la direction vers le futur, on supprime l'influence pédagogique en tant que telle.

Nous pouvons relever cette contradiction seulement quand nous décidons de façon éthique : L'activité de vie qui sera satisfaite dans l'avenir, doit en même temps déjà satisfaire au présent. De la même façon, chaque moment pédagogique qui se définit dans sa relation au futur doit en même temps satisfaire l'être humain présent. La perfection éthique de l'activité pédagogique dépend de ce qu'elle arrive à enlacer ces deux aspects. Moins on sacrifie un moment pour un autre, mieux les deux s'enlacent. Une activité pédagogique qui impose de façon conséquente, même à l'enfant en opposition, qu'il doit, pour l'avenir, renoncer à la satisfaction du moment présent et immédiat, serait, sur le plan moral, imparfait et nuisible. Mais un relâchement de l'activité pédagogique qui permettrait la satisfaction de l'instant même déplacerait seulement la difficulté et la contradiction. En d'autres mots, on suppose que l'activité pédagogique devrait être techniquement imparfaite afin de pouvoir être moralement parfaite. Nous tâcherons donc d'avoir une union qui ne demande plus de sacrifice.

Cette union est possible seulement si, d'un côté, nous évitons chez l'enfant tout ce qui pourra exciter son opposition. Il ne peut pas encore consentir à prendre en compte le moment futur, car il lui manque encore la conscience. Il ne peut pas encore établir une relation avec ce qui vient. D'un autre côté, dès que l'élève consent et qu'il ne s'oppose pas à la prise en compte du futur, nous reconnaissons dans ce consentement même l'accomplissement du moment. Ainsi, la vie de l'élève sera traitée moralement, comme fin, même si elle est interrompue au milieu de la période de l'éducation. L'influence pédagogique s'avère ainsi comme satisfaction du vécu. Soit la satisfaction surviendra tout de suite au moment même, soit elle sera identique au consentement. Toute l'éducation est une chaîne de ces moments satisfaits dont l'un passe après l'autre.

Et pourtant, nous ne pouvons pas passer sous silence la contradiction intérieure qui affecte notre formule. Nous devrons la résoudre. Considérons donc le temps, où le futur existe déjà pour l'élève mais il ne pourra pas encore le prendre dans son plein sens. Il fera pourtant confiance à ses dirigeants et ainsi il aura un pressentiment de ce qui est la fin. Enfin, il faut, dans le procédé pédagogique, seulement ce qui satisfait le moment. L'influence pédagogique en elle-même propose, par la manière dont le futur est inhérent à l'âme de l'élève, la satisfaction. La satisfaction la plus immédiate du moment se fait dans un temps d'interruption de l'influence pédagogique, car la vie de l'élève ne se compose pas exclusivement des moments à dominance pédagogique. Mais les autres moments n'appartiennent pas à notre terrain proprement dit. Recourons, à la différence de ce stade de vie, à un moment antérieur où le futur n'a pas encore pris place chez l'élève. Dans ce cas, nous ne pouvons plus dire que la satisfaction se trouve dans le contenu pédagogique du moment. La satisfaction de l'activité vitale toute entière, à l'instant même, sans relation au futur, est ainsi la plus importante. Nous avons donc deux parties complètement différentes dans cette relation. Il faut encore prendre en compte qu'il n'y a pas de point précis et remarquable qui définit quand le futur entre dans la conscience. Il nous faut peut-être deux formules. La première se compose de deux membres : le moment est satisfait par la préparation du futur et par ce qui satisfait le présent. La deuxième formule n'a qu'un seul membre : le moment est satisfaction du présent. Et pourtant, l'éducation doit être entière et parfaite. Chaque moment isolé doit s'épanouir dans une même formule. Considérons aussi que ces deux parties ne se séparent pas dans la vie. C'est **<50>**donc d'autant plus important de résoudre notre problème pour une seule formule avec un pareil contenu. Comment trouver cette solution ?

Quand le consentement de l'élève sera installé, on aura cette proportion entre le tout premier début et le développement ultérieur de l'éducation : lors du processus de l'éducation, l'occupation qui se réfère au futur se sépare définitivement de la satisfaction immédiate du présent. Au début de l'éducation, elles ne sont pas séparées. L'une est dans l'autre. La séparation de ces deux moments s'effectue tout doucement. Ce développement progressif se manifeste parfaitement quand l'élève consent à prendre en compte le futur. Il vaut peut-être mieux faire une gradation

aussi ici. L'éducation, comme la vie, est une traversée qui se fait doucement. La capacité à pouvoir regarder le futur ne se montre pas tout de suite. Expliquons ce phénomène.
Nous appelons **« jeu »** dans un sens très général tout ce qui est, dans la vie de l'enfant, destiné à la satisfaction du moment. Il ne considère pas encore l'avenir. Par contre, l'acceptation qui se réfère au futur, est appelée **« exercice »**. En vue d'une réconciliation entre éducation et fin éthique, nous indiquons la formule suivante : au début, l'exercice accompagne le jeu. Tout doucement, les deux se séparent. L'élève développe un sens pour l'exercice. L'exercice lui-même le réjouit. C'est ce que nous avons appelé ci-dessus « consentement de l'élève ». Cette formule se retrouve aussi dans la langue de l'antiquité. C'est un seul mot qui désigne les exercices qui se rapprochent plus du jeu et ceux qui se rapprochent plus du sérieux. La gymnastique et la musique sont, toutes les deux, un exercice de jeu et un exercice sérieux, exercice léger du jeu et occupation sérieuse. Nous avons ainsi libéré l'éducation de toute contradiction de ce côté là. Elle est réconciliée avec la tâche générale et éthique. L'élève est traité à chaque instant en tant qu'être humain.

Demandons-nous encore si notre solution est possible. Au début, l'exercice est-il vraiment un jeu ? Voilà la réponse : de prime abord, tout ce que l'on peut comprendre par l'expression «jeu» est une activité. Une activité est une fonction définie ou bien plusieurs fonctions qui forment une unité par leurs relations mutuelles. Les occupations dans le jeu sont des exercices, car c'est une loi de toute activité humaine qu'elle sera facilitée par la répétition. Ainsi on arrive à renouer ce qui est difficile à ce qui est devenu facile. Dès que nous pensons le jeu en tant que progression, il se montre déjà comme exercice. Deuxièmement, toute force dans l'être humain est soumise au développement. L'homme a seulement une **<51>**parfaite conscience de lui-même quand il a eu en même temps ce caractère et l'exprime aussi. Si l'homme est conscient du développement, ce serait la satisfaction à la fois du présent et du futur. Pourtant, l'homme commence par la pure inconscience. Les premières apparitions de la conscience sont purement instantanées. Une certaine comparaison des moments plus ou moins noués entre eux doit se développer dès que cette forme imparfaite disparaît. La conscience s'enchaîne à cette compréhension. De là surgit enfin la conscience du fait que les forces humaines sont soumises au développement. Dès que le jeu, selon son organisation, est en même temps un exercice, il devient aussi la parfaite satisfaction de la conscience présente de l'élève. Il est donc déjà dans le jeu conscient de ses forces et du développement de ses capacités.

Avant de pouvoir construire la théorie à partir de ce que nous venons de dire, demandons-nous encore : Les influences pédagogiques sont-elles vraiment une unité ? Contiennent-elles en elles-mêmes une raison déterminante pour la séparation, la multiplication ? Le point de vue anthropologique offre la réponse la plus naturelle. Mais dans notre contexte, on peut le laisser de côté, car la question répond à elle-même. L'influence pédagogique s'adresse à la vie entière de l'élève. C'est pourquoi elle est une unité, comme la vie elle-même. Et elle se divise, comme la vie, en plusieurs fonctions qui se joignent mutuellement. Chacune de ces fonctions est un objet de l'activité pédagogique. C'est ici qu'il y a la raison pour la division matérielle de toute l'entreprise. On montre donc ces différentes fonctions dans leur rapport à l'unité de la vie. De même, on est obligé de montrer comment elles sont objet de l'influence pédagogique. Nous allons expliciter ce thème plus tard.

Prenons un autre aspect de cette question. L'influence pédagogique est-elle une ? Ou bien se différencie-t-elle en fonction des choses qui influencent l'élève et, donc, le sens de sa vie qu'elle doit diriger ? J'ai déjà employé les termes de collaboration et de soutien pour désigner le caractère de l'influence pédagogique. Et j'ai également déjà mentionné, dans ce contexte, la résistance. Nous sommes maintenant arrivés au point où il faut reprendre et résoudre cette question. L'éducation doit apparemment s'opposer à certaines choses. On aura donc au moins

deux activités pédagogiques différentes et de caractère tout à fait opposé. Si la différence n'avait pas de raison, on **<51>**n'aurait pas non plus de raison pour une telle séparation générale.

Imaginons l'être humain, qui vit dès sa naissance dans la société humaine. Il ne subit pourtant pas encore d'influences intentionnées et bien coordonnées. Il est livré de façon chaotique à toutes les impressions qu'apportent un moment. Les personnes qui influencent son être intérieur ne sont pas conscientes de la nécessité d'une règle déterminée. Une réponse définitive n'est donc pas vraisemblable dans ce cas-là. On ne réfléchit pas à l'avance sur les résultats de ces influences. Si ces personnes ont une certaine formation intellectuelle et respectent certaines impulsions morales, on obtient, même sans influence pédagogique intentionnée, un bon résultat. Si, par contre, l'influence pédagogique doit ensuite se battre contre les mauvaises dispositions produites par les influences d'un contexte amoral et inculte, le résultat ne sera pas aussi bon. Une grande différence se fera développer dès que cette forme imparfaite disparaît. La conscience s'enchaîne à cette compréhension. De là surgit enfin la conscience du fait que les forces humaines sont soumises au développement. Dès que le jeu, selon son organisation, est en même temps un exercice, il devient aussi la parfaite satisfaction de la conscience présente de l'élève. Il est donc déjà dans le jeu conscient de ses forces et du développement de ses capacités.

Avant de pouvoir construire la théorie à partir de ce que nous venons de dire, demandons-nous encore : Les influences pédagogiques sont-elles vraiment une unité ? Contiennent-elles en elles-mêmes une raison déterminante pour la séparation, la multiplication ? Le point de vue anthropologique offre la réponse la plus naturelle. Mais dans notre contexte, on peut le laisser de côté, car la question répond à elle-même. L'influence pédagogique s'adresse à la vie entière de l'élève. C'est pourquoi elle est une unité, comme la vie elle-même. Et elle se divise, comme la vie, en plusieurs fonctions qui se joignent mutuellement. Chacune de ces fonctions est un objet de l'activité pédagogique. C'est ici qu'il y a la raison pour la division matérielle de toute l'entreprise. On montre donc ces différentes fonctions dans leur rapport à l'unité de la vie. De même, on est obligé de montrer comment elles sont objet de l'influence pédagogique. Nous allons expliciter ce thème plus tard.

Prenons un autre aspect de cette question. L'influence pédagogique est-elle une ? Ou bien se différencie-t-elle en fonction des choses qui influencent l'élève et, donc, le sens de sa vie qu'elle doit diriger ? J'ai déjà employé les termes de collaboration et de soutien pour désigner le caractère de l'influence pédagogique. Et j'ai également déjà mentionné, dans ce contexte, la résistance. Nous sommes maintenant arrivés au point où il faut reprendre et résoudre cette question. L'éducation doit apparemment s'opposer à certaines choses. On aura donc au moins deux activités pédagogiques différentes et de caractère tout à fait opposé. Si la différence n'avait pas de raison, on **<51>**n'aurait pas non plus de raison pour une telle séparation générale.

Imaginons l'être humain, qui vit dès sa naissance dans la société humaine. Il ne subit pourtant pas encore d'influences intentionnées et bien coordonnées. Il est livré de façon chaotique à toutes les impressions qu'apportent un moment. Les personnes qui influencent son être intérieur ne sont pas conscientes de la nécessité d'une règle déterminée. Une réponse définitive n'est donc pas vraisemblable dans ce cas-là. On ne réfléchit pas à l'avance sur les résultats de ces influences. Si ces personnes ont une certaine formation intellectuelle et respectent certaines impulsions morales, on obtient, même sans influence pédagogique intentionnée, un bon résultat. Si, par contre, l'influence pédagogique doit ensuite se battre contre les mauvaises dispositions produites par les influences d'un contexte amoral et inculte, le résultat ne sera pas aussi bon. Une grande différence se fera remarquer surtout sur le terrain bien précis du technique. Il faut ici une influence pédagogique, car la maîtrise de quelque chose dépend d'une instruction concluante. C'est pourquoi on ne voit souvent que le technique comme objet d'éducation. Mais

dans une vie parfaitement libérée, les dons intellectuels sont aussi libres. Avec le temps donc, se révèlent aussi les inclinaisons de l'élève. Dès que ces inclinaisons se sont assez fortifiées, l'individu va s'octroyer lui-même des exercices par rapport aux fonctions qu'il cherche à développer. Ainsi, il arrive à acquérir ces capacités. On appelle ce procédé «autodidacte». La principale différence se situe sur le plan du temps. Si un être humain développe ses dons sans éducation, ces capacités s'installent plus tardivement. Il reste que les personnes dépourvues de tels dons seront toujours défavorisées. En outre, si l'environnement n'a pas encore acquis un degré suffisant, personne ne peut nier la nécessité d'une influence pédagogique. Sans elle, aucun résultat favorable ne pourra se produire. La jeune génération reflétera tout simplement l'imperfection morale de l'ancienne. L'imperfection s'empare d'elle par imitation. L'homme commence toujours par l'imitation. L'imitation est contrebalancée par le développement vers l'indépendance, la détermination spécifique de soi-même. Mais elle produit des résultats difficiles à surmonter par sa propre force.

<53>Nous apprenons au moins que, pour l'entreprise de l'éducation, plusieurs points de vue sont possibles. On peut proposer que l'éducation soit superflue lorsque l'ensemble se retrouve sur un niveau suffisamment élevé et intellectuel. De l'autre côté, lorsqu'un niveau bas imprime des choses basses, l'éducation s'avère nécessaire. Elle serait ici réduite à la réaction. Elle aurait pour seul but de déjouer l'immoral et de neutraliser les effets néfastes de l'environnement. Tout le reste se produira après tout seul. Regardons ensuite une autre perspective. Présupposons que même des circonstances favorables apportent de grands désavantages s'il n'y a pas d'influence voulue et n'oublions pas que le progrès dépend de l'exercice. On obtient donc une deuxième série d'activités pédagogiques. Dès qu'on s'imagine le concept «exercice» dans toute sa signification, on doit admettre qu'il ne se réfère pas seulement au domaine technique. Toute activité libre en tant que telle est élevée par l'exercice. De plus, la conscience de soi est constituée de façon à ce qu'elle se développe et se manifeste dans la vie en communauté. Dès qu'on retient ces points, on doit aussi admettre que les influences extérieures peuvent soutenir ou inhiber ce développement. On peut effectivement proposer des visions complètement contradictoires. L'éducation peut se débarrasser de toute réaction si elle est le meilleur soutien du développement de ce que constitue l'âme de la nature humaine. Et pourtant, elle peut aussi être décrite comme pure réaction.

Ces deux présuppositions ne proviennent pas de la réalité des faits, mais de la disposition intérieure. Nous les opposons de la façon suivante : la maxime de l'un des points de vue dit que l'éducation se réduit à l'éveil et au soutien du Bien. Elle se concentre sur la préparation à l'adhérence aux plus grands domaines moraux de vie et au développement de la spécificité personnelle. La suppression du Mal suit tout naturellement. L'autre point de vue aboutit à la maxime que l'éducation doit seulement réagir, c'est-à-dire supprimer le Mal. Pour le Bien, les germes reposent déjà dans le caractère universel et individuel de l'homme. Ils se développent dès que l'éducation supprime parfaitement tout ce qui pourrait les freiner.

Quelle est la base de différence essentielle entre ces deux maximes ? L'une semble présupposer que le Mal est inné; l'autre semble présupposer que le Bien est inné. Dire que la suppression du Mal est la conséquence naturelle de l'éveil du Bien présuppose **<54>**bien évidemment que le Mal se produit exclusivement de façon secondaire. Par contre, dire que le Bien se développe tout seul dès qu'on supprime le Mal présuppose qu'il y a déjà un penchant naturel vers le Mal. On devrait s'opposer à ce penchant afin de le supprimer.

Nous ne pouvons pas nous soucier maintenant de cette question. Nous ne pouvons pas décider ici si le Bien ou le Mal sont congénitaux ou pas. Nous nous intéressons seulement à l'apport de la pédagogie concernant ces deux maximes.

Et pourtant, l'activité pédagogique entretient une relation spéciale avec l'intériorité de l'élève et avec les influences extérieures qu'il subit. Tout au début, nous ne pouvons pas différencier ces deux choses. Elles se séparent progressivement. Plus tard, la personnalité de l'élève apparaît définitivement. Elle se distingue clairement des influences extérieures demandant l'activité pédagogique. Mais ces oppositions sont déjà en marche avant que l'activité pédagogique ne commence. Nous n'avons donc toujours pas de base pour décider entre ces deux théories. Peut-être pour quelques-uns l'une est juste, l'autre pour d'autres. On pourrait donc conclure que l'éducation doit être composée d'activités positives. Elle doit collaborer et soutenir ce qui agit à l'intérieur de l'élève et l'influence de l'extérieur. De même, elle doit réagir contre les inhibitions. Par ailleurs, il n'est pas important de savoir si ces inhibitions, chez l'élève, sont congénitales ou déduites des influences extérieures.

Cependant, on y voit surgir une nouvelle difficulté. Si on présuppose que les deux activités - le soutien et l'opposition - sont des éléments et des moments de l'éducation tout à fait différents l'un de l'autre, nous aboutissons à une impasse totale. Car on pourrait faire l'un ou l'autre à chaque instant. Si nous ne trouvons donc pas de loi qui détermine quand il faut choisir l'un ou l'autre, la théorie disparaît. L'arbitraire s'installe. Nous devrons donc les combiner. L'essence de l'éducation se situe donc dans l'enlacement des deux capacités. Soutenir et opposer doivent marcher ensemble. Nous reconnaîtrons qu'il ne suffit pas d'isoler ces deux choses. Et pourtant, nous devrons établir une relation définie entre les deux et trouver une règle qui décide ce qu'on doit faire dans des situations précises. C'est notre tâche essentielle. La solution sera entièrement théorique.

Notons d'abord une généralité. Ce n'est pas une tâche exclusivement pédagogique de déterminer quand des actions différentes sont possibles et quand elles doivent se produire. C'est une tâche éthique générale. La tâche morale de l'homme se décompose en une pluralité de parties et d'**<55>**activités, car, à chaque moment de ma vie, je pourrais faire ceci ou cela. L'éthique doit décider sur ce qui est approprié dans chaque moment. Nous devons donc emprunter ici un principe de l'éthique. L'activité générale morale surgit de la volonté humaine. Cette volonté est l'instinct moral proprement dit. Ainsi, il se dirige vers la totalité du moral, non pas à une particularité. Mais une action est toujours une chose particulière. Nous arrivons à une activité déterminée qui relie la volonté générale avec une particularité. La volonté générale doit obtenir une direction déterminée. Ceci se fait par une excitation, un défi qui apparaît comme quelque chose d'extérieur en opposition à la force la plus intérieure de la volonté. Chaque pratique est en conséquence composée de deux fonctions, l'une intérieure, l'autre extérieure.

Appliqué à notre domaine, on obtient des critères généraux pour tous les cas particuliers de la pédagogie. Nous avons admis que l'éducation trouve toujours déjà quelque chose dans l'élève. Et cette intériorité est, par rapport au moment particulier, le défi lancé vers l'extérieur. Considérons ensuite le parcours de la vie dans sa forme temporaire de devenir. Nous devrons dire que, à côté de l'éducation, tout ce que l'élève devient, se compose aussi de ces deux facteurs -de la force vitale intérieure et des influences extérieures. C'est le donné, auquel se renoue l'éducation. Mais partout où il y a, dans le domaine de la temporalité, une duplicité, un équilibre absolu n'est jamais possible. L'éducation se réfère donc parfois plutôt à l'activité intérieure de l'élève, parfois plutôt à l'influence extérieure. Pourtant, dans l'activité intérieure et dans l'influence extérieure pourraient être le Bien ou le Mal. L'activité ou le développement intérieurs de l'élève appellent ainsi parfois une influence de soutien, parfois une influence de freinage. C'est pareil pour l'influence extérieure sur l'élève. Elle nécessite une activité pédagogique parfois de stimulation, parfois de retenue.

En ce qui concerne notre préoccupation théorique, nous n'avons qu'à formaliser les activités pédagogiques d'opposition et de soutien. Ensuite, nous montrons leur relation réciproque. Nous abandonnons à la vie même la gestion de chaque instant. La théorie remplit seulement ce service

que la conscience réfléchissante remplit partout dans la pratique. Partout dans la vie, quand on réfléchit vraiment, on respecte toujours la complexité d'une tâche. On ne s'oriente jamais d'après l'instant actuel.

<56>Cette difficulté se résout donc par le constat que ce qu'il faudrait faire à chaque instant - soutenir ou opposer - dépend du défi que le moment apporte avec lui-même. C'est pareil pour chaque opposition similaire.
Nous avons déjà développé une autre duplicité. Nous avons dégagé la double tâche de la pédagogie. Elle doit livrer l'élève aux grandes communautés de la vie parfaitement apte pour les activités de responsabilité, et former sa spécificité propre. L'un doit être inclus dans l'autre. Chaque activité pédagogique vise les deux par des rapports différents. Sans doute, il est important de savoir : comment se positionnent les deux formes de l'activité pédagogique, le soutien et l'opposition, par rapport aux deux tâches de l'éducation, l'universelle et l'individuelle ?

Nous devons présumer que le Mal ne peut pas être dans la spécificité personnelle. Elle ne demande donc jamais une opposition. Nous l'avons déjà explicité d'un autre point de vue. Si nous voulions présupposer le contraire, nous devrions présumer une relation différente des hommes au Bien et au Mal. Mais notre conscience y résiste, car cette opposition entre le Bien et le Mal est autant une généralité que le concept de la nature humaine même. Les dons, la spécificité propre du vécu, n'auront jamais besoin de l'opposition ? Elles ne demandent qu'une activité de soutien ? L'éducation doit seulement s'opposer à ce qui empêche le développement de la spécificité propre ?

Regardons l'autre domaine de l'éducation, la formation de l'homme pour les grandes communautés de vie. On y retrouve la même duplicité, et plus spécialement l'opposition. Dans les grandes communautés, nous trouvons partout, même dans les relations de ceux qu'il ne faut plus éduquer, des institutions incluant l'opposition contre le Mal. L'Etat doit établir une législation pénale quand on lui livre des individus sans formation convenable. Et c'est pareil dans l'Eglise par rapport à tout ce que doit évoquer une mauvaise conscience et une repentance. Partout dans la vie sociétale générale, nous rencontrons les principes généraux de louange et de réprimande, de l'approbation et de désapprobation. Chaque désapprobation qui vise un individu, renvoie aux temps de l'éducation car c'est dans ces temps-là que l'on aurait dû inhiber tout ce qui pourrait déranger ultérieurement. L'éducation doit exercer son opposition afin que l'élève, quand il rentre dans la vie, n'ait plus besoin d'être freiné par la loi. C'est dans ce domaine-là où on a le plus d'opposition éducative.

<57>Et maintenant, considérons une comparaison similaire. Nous avons déjà développé l'opposition entre satisfaction instantanée et la relation du moment au futur. Face à cette duplicité, nous demandons donc : quel est le rapport entre les deux formes de l'éducation - soutien et opposition - et le sacrifice du moment ?

Au début, la satisfaction du moment et sa relation au futur sont enlacées sans intermédiaire. Plus l'éducation s'approche de son point d'arrivée, plus cette union disparaît. La satisfaction immédiate et instantanée et l'occupation dirigée vers le futur se séparent visiblement. Une opposition est seulement possible quand la formule avancée s'avère inhibée, d'une manière ou d'une autre, dans son efficacité. Dès qu'il y a un conflit chez l'élève entre la satisfaction du moment et la relation au futur, l'un doit être sacrifié à l'autre. L'éducation se manifeste aussi comme opposition. Dès que les deux se sont séparées, aucune opposition n'est plus nécessaire.

Nous avons présupposé que, à part l'éducation, l'élève est exposé à beaucoup d'influences. Elles s'accordent parfois à l'éducation poursuivie, mais parfois elles s'y opposent.

On doit abandonner à ces influences extérieures tout ce que l'éducation ne peut pas effectuer. Quelle est donc la relation entre les deux formes de l'éducation et l'autre influence sur l'élève ? Les influences venant de l'environnement naturel ne peuvent que concerner le physique dans ses aspects animaliers. Cela n'évoquerait pas l'opposition entre le Bien et le Mal, mais entre le nocif et l'utile. Pour le moment nous en faisons complètement abstraction. Nous nous référons à l'influence provenant de la société et des individus humains.

Les particuliers sont des membres des grandes communautés de vie. S'ils en sont membres, ils sont aussi les représentants de ces communautés. Dans le cas où les terrains moraux de la vie dont ils font partie sont organisés de façon parfaitement morale, et, de plus, les particularités influencent la génération montante entièrement dans le sens et l'esprit de ces communautés, l'opposition de l'éducation se restreint aux mauvais penchants que l'élève développe en son intérieur. Bien plus - et tout le monde l'admet - sous une parfaite influence des conditions extérieures, l'élève n'aura plus besoin d'une opposition à son développement intérieur, car le particulier n'est qu'une partie infiniment petite par rapport au Tout. Le petit sera facilement vaincu par le grand sans efforts spéciaux.

<58>Cependant, nous ne pouvons pas retrouver la perfection présupposée dans la vie. La vie humaine s'en approche seulement. Mais cette présupposition permet quand même la conclusion suivante : plus l'organisation des grandes communautés de vie est parfaite, plus l'harmonie entre le Tout et les membres est grande, moins l'éducation exercera une opposition, et vice versa. Notre tâche et la condition globale de ces terrains moraux de vie sont ainsi mises en relation très exacte. Dans la mesure où l'opposition à la suite d'une condition parfaite de la communauté recule, l'éducation prend la forme de soutien.

Bien plus encore, plus la perfection de la condition globale est grande, moins le soutien sera intentionné et méthodologique. Les grandes communautés de vie sont déjà organisées de façon morale. Il y a une harmonie entre elles, c'est-à-dire entre l'Etat, l'Eglise, la vie sociétale et les domaines du savoir. Tout est devenu une coutume. Présumons que cette condition saura se maintenir. L'influence sur la jeune génération sera donc le débordement des coutumes qui existent sans théorie et méthodologie spéciale. L'influence sera ainsi le traitement de la jeune génération par la plus âgée selon l'Idée de la moralité.

Bien plus. La perfection de ces communautés humaines se compose de deux moments. L'un est la perfection de la forme en elle-même, de sa constitution, de son institution. L'autre est l'adaptation du particulier au Tout. Plus ces deux composantes sont équilibrées, plus parfaite est la condition. Une absolue perfection rend l'éducation, en tant qu'activité spéciale, accompagnée d'une théorie propre, superflue. Dès qu'on descend de ce sommet de perfection, se manifestera un manque d'équilibre entre ces deux moments. La nécessité de l'éducation réapparaîtra.

Quelle est donc la relation entre les deux formes de l'éducation et ces deux moments ? Moins les particuliers sont adaptés au tout, plus donc le clivage entre le particulier et l'Idée du Tout se manifeste, plus l'opposition est nécessaire. Plus il y a des manques à la perfection de la constitution, plus il est nécessaire qu'on implante quelque chose à la jeune génération qui manque à la masse, afin de permettre à la constitution de se perfectionner. Cela relève de la tâche du soutien.

Une nouvelle difficulté **<59>**surgit de la recherche et de la détermination des rapports différents que l'éducation doit prendre en compte et qui entraînent son institution.

Le déséquilibre entre les individus et l'organisation du Tout demande que l'éducation soit

une réaction réglementée. Qui donc doit instaurer cette réaction ? On doit supposer que, dans la génération éduquante, il y a toujours une élite qui n'est pas ainsi tiraillée. Elle peut fournir des éducateurs capables d'exercer une réaction appropriée. Considérons ensuite l'autre présupposition qui dit que la direction doit soutenir l'activité intellectuelle. On implante ainsi dans la jeunesse des choses qui peuvent contribuer à une amélioration des institutions. Il faut donc, dans la génération éduquante, une élite qui porte dans ses pensées le meilleur de ce qui n'est pas encore développé. C'est elle qui doit éduquer. La première élite se distingue par sa force de volonté ; la seconde par sa connaissance. Présumons provisoirement que là où il y a une des deux élites, l'autre n'est pas complètement absente. Si donc un double exercice de l'éducation s'avère nécessaire parce que ni l'organisation du Tout ni le comportement de l'individu vis-à-vis du Tout est correcte, elle n'est possible que sous la présupposition d'une distinction de ces élites. Il est sûr que ces personnes distinctes se trouvent parmi les intellectuels et non parmi l'informe et robuste masse. Mais qui pourra les reconnaître ? C'est celui qui les reconnaît qui exerce, de prime abord et à vrai dire, l'activité éducative. Qui doit donc éduquer ?

L'homme naît dans une famille. Dès le début, son existence physique demande soutien, et réaction contre tout ce qui est désavantageux pour sa tendre vie. Les parents exercent ces soins ; d'abord la mère, secondée par le père. C'est le début de l'éducation et ici, elle progresse. L'éducation appartient donc originairement au domaine domestique; la direction du Tout incombe aux parents. C'est ainsi que se présente la chose.

Présupposons, afin de pouvoir surmonter un point de vue trop bas, que la famille entretient des échanges sociaux. Peut-être appartient-elle à une association citoyenne, ou à une communauté religieuse. Ce point de vue permet même d'établir une opinion complètement contraire à ce que nous venons de dire. Car bien que la génération future appartienne d'abord à la famille où elle naît, l'Etat peut dire : «elle est née pour Moi. Et, donc, je devrais déterminer si et dans quelle mesure les parents doivent guider l'éducation». S'il y a donc un conflit entre les individus et l'Idée du Tout, les parents eux-mêmes peuvent être pris dans ce conflit. Ils ne peuvent **<60>**pas assumer la réaction appropriée dans ce cas-là. L'Etat ne peut laisser l'éducation entre les mains des parents que dans la mesure où ils reconnaissent le meilleur et où il n'y a pas de conflit en eux. Cela est aussi valable pour les communautés religieuses. Seulement les relations sociales les plus communes ne revendiquent rien d'autre qu'assimiler la jeunesse le plus vite possible, car c'est l'association la plus informelle.

Comment donc pouvons-nous équilibrer ces différentes prétentions ? Comparons maintenant les normes unilatérales. Présumons premièrement, que l'Etat et l'Eglise se retirent et abandonnent l'éducation aux parents, car leurs revendications se contredisent et ils n'arrivent pas à se mettre d'accord avec les parents. L'Etat et l'Eglise se privent donc du meilleur de ce qu'ils pourraient accomplir. Et pourtant, l'Etat s'oppose par les lois aux défauts résultant d'une éducation déficitaire. Il y a des citoyens bien formés et d'autres qui sont incultes. De même, il y a des pieux et des moins pieux. Donc, c'est sûr que les derniers entravent l'éducation, même si cette organisation est avantageuse pour les premiers. Le conflit s'amplifiera. Regardons la deuxième opposition unilatérale surtout sous le point de vue de l'Etat, l'application à l'Eglise se fera ensuite toute seule. Là voilà : il y a des familles individuelles qui peuvent remplir le devoir d'éducation et d'autres qui ne le peuvent pas du tout. Même si on arrive à distinguer les familles habiles des autres ce n'est pourtant pas possible de les laisser éduquer leurs enfants et de faire éduquer les enfants des autres par l'Etat, car une telle séparation ébranlerait la constellation de l'ensemble. Et pour l'éviter, l'Etat doit aussi enlever le droit d'éduquer ses enfants aux citoyens cultivés. Transmettre les enfants tout de suite, dès la naissance, à l'Etat, semble donc vraiment être la meilleure solution. Platon la soutient dans sa «République». Il n'y aura plus de foyer proprement dit. Toute alliance entre les hommes et les femmes ne sera que temporaire ; soumis aux lois de l'Etat. Mais on enlèvera ainsi un élément essentiel de la vie humaine et on agira au plus haut

degré contre la coutume, la moralité.

Nous ne sommes donc à l'aise avec aucun des deux extrêmes. On doit les lier. Tout à l'heure, nous avons déjà trouvé quelque chose d'utile qui peut nous aider. Bien que l'éducation forme, du début jusqu'à sa fin, un tout en ce qui concerne son caractère, elle se compose de deux périodes différentes. Les soins physiques commencent avec le début de la vie. La nature les a confiés aux mains des parents. Ces soins accompagnent toute la première période et diminuent **<61>**progressivement. Pendant la première période, l'éducation relève ainsi du domaine domestique. Pendant la deuxième période surgit une nouvelle tâche. Des besoins s'ajoutent qui demandent de l'aide. Les parents seuls ne peuvent pas accomplir cette tâche et satisfaire ces besoins. C'est à ce point-là que l'Etat amène sa contribution à l'éducation. L'Etat intervient avec le soutien nécessaire. C'est l'Etat qui doit décider s'il veut le minimum, c'est-à-dire désigner les personnes qui viennent en aide aux parents; ou le maximum, c'est-à-dire enlever totalement l'éducation des parents pendant cette deuxième période.

Notre situation actuelle veut construire un tel équilibre. Nous l'avons pourtant modifié. Il n'y a pas de limite entre les deux périodes et pas non plus de relation définie de la partie publique en ce qui concerne son influence pendant la toute première période. De même, on n'a pas défini la portée de l'influence des parents sur l'éducation publique. Vouloir décider là-dessus voudrait dire que l'on considère la tâche de réfléchir sur la vie publique des différentes formes d'Etat et d'organisations domestiques comme une réflexion politique. L'acceptation de ce point de vue est vraiment nécessaire et important mais elle nous conduit en dehors de nos limites. Je ne vois rien d'autre que de conseiller d'interrompre ici notre investigation. Disons donc que nous devrons renouer notre théorie à la forme existante de l'éducation. Le développement ultérieur de la théorie éclairera aussi ce point jusqu'alors obscur.

Avant d'expliciter les maximes générales de notre théorie, réfléchissons encore sur une autre question importante : l'éducation est-elle - et si oui, en quels points - identique pour les deux sexes ?

On ne peut répondre à cette question que très généralement, et il ne faut pas oublier de respecter la double tâche de toute éducation, c'est-à-dire développer pareillement la capacité de vivre dans les grandes communautés et la propre spécificité de chaque enfant.

Concernant ce dernier, il n'y a pas de très grande différence entre les deux sexes. On peut alors appliquer pour les filles les mêmes principes que l'on applique pour les garçons. Bien que la différence de la nature sexuée est tellement importante que l'on s'attendrait à ce qu'une fille ait une relation différente à sa propre spécificité qu'un garçon, on garde néanmoins les mêmes maximes pour le traitement de cette spécificité.

Dès que l'on regarde le deuxième aspect, c'est-à-dire les qualifications nécessaires pour la vie commune, la chose se présente tout à fait différemment. Dans l'Etat, le sexe féminin ne se met pas en avant. Les femmes **<62>**semblent porter un moindre intérêt à l'égard de l'Etat. Par contre, en ce qui concerne l'Eglise, on prétend que les femmes sont plus attirées par la religion que les hommes. Et pourtant, notre situation culturelle est dans presque toutes les communautés de l'Eglise dominée par la devise : «mulier taceat in ecclesia».

Venons-en à la vie sociétale en général. Ici, on n'avance pas de généralités avant d'avoir défini notre point de vue, car c'est le lieu des plus grandes différences selon les régions et l'époque. Il y a des peuples qui excluent totalement les femmes de la vie sociétale, ainsi que de la participation immédiate aux affaires communes de l'Etat et de l'Eglise. Il y en a d'autres qui

attribuent aux femmes un rôle primordial dans les échanges sociétaux et, semble-t-il, les femmes règnent d'autant plus quand elles s'effacent dans l'Etat et dans l'Eglise. Décider ce qui est juste dans cette relation dépasse notre cadre, mais nous ne pouvons pas la laisser complètement indéfinie. Expliquons-nous. L'éducation et la condition sociétale s'influencent mutuellement et sans cesse. Si nous n'avions aucune idée sur la relation du sexe féminin à la condition sociétale, nous n'aurions aucune mesure pour les maximes de l'éducation applicables au sexe féminin.

Approchons encore cette question d'un autre point de vue. La différence sexuelle traverse tout l'être. Il faut donc séparer le côté intellectuel du côté corporel. L'aspect corporel est donné avec et par la naissance, bien que les fonctions ne se manifesteront qu'ultérieurement. De même, la différence intellectuelle existe dès le début. Et même si on la nie, et on s'efforce de l'anéantir par l'éducation, elle va se développer progressivement. Mais quand elle n'est pas encore développée et se laisse seulement prévoir par l'aspect corporel, l'éducation ne peut pas encore se référer à elle. Pendant une certaine période de la vie, la différence des sexes demande donc clairement une éducation différenciée, mais il semble qu'à une autre période, l'éducation peut être la même pour les deux sexes. Mais ne prenons pas ce constat pour absolu. Nous avons déjà fait abstraction de l'éducation physique. Plus nous nous approchons de l'application, plus nous devons aussi respecter le côté corporel de l'éducation. S'il y a donc une différence corporelle entre les deux sexes, l'éducation doit traiter les enfants différemment aussi lors de la première période. Nous concluons donc que, pendant cette période, la co-éducation **<63>**cesse dès qu'on s'approche davantage du domaine corporel.

Comment s'explique cette différence ? En quoi diffère l'éducation du sexe féminin de l'éducation du sexe masculin ? Le sexe féminin se retire presque complètement des affaires de l'Etat. Et pourtant, le foyer familial est le premier élément organique de l'Etat et sa base nécessaire. L'Etat n'est qu'un agrégat des foyers familiaux. Sa vie dépend de la vie domestique. Que la valeur des femmes soit limitée à leur activité dans la vie domestique ne nie en aucun cas l'intérêt que l'Etat leur porte. Dans l'Etat, elles ne se mettent pas en avant. Mais cela est pareil pour un grand nombre d'hommes qui, pourtant, exercent un travail rémunéré. On peut réduire la différence sexuelle à la différence des vocations. Le sexe féminin a une vocation spéciale dans l'Etat. Son retrait se limite au fait que l'Etat n'a aucun intérêt à ce que le sexe féminin développe les compétences nécessaires à ceux qui prennent une position de direction de l'Etat. Cela est pareil pour la communauté de l'Eglise.

Cependant, la vocation spéciale du sexe féminin et ce qu'elle exige ne sera pas discuté lors de la première année de la vie. On constate donc au moins déjà que l'éducation féminine n'est pas différente en tout rapport. Ceci se réfère à l'étape de l'éducation avant que les élèves destinés à une éducation supérieure, soient séparés des autres. Prenons garde de ne pas confondre «éducation selon les mêmes règles et le même modèle» avec «éducation mixte». Bien que l'éducation doive être identique, elle ne doit pas obligatoirement être mixte.

Et nous pouvons dire encore beaucoup plus. Le sexe féminin exerce, indiscutablement, une activité pédagogique importante à l'intérieur du foyer familial. Il porte la plus grande charge de cette période d'éducation. Et cela est, par rapport au Tout, une responsabilité. Il est donc de première importance que le début de l'éducation qui incombe complètement à la mère, soit juste. Nous avons dit qu'une délimitation précise n'est possible qu'arbitrairement. Nous avons dû présupposer qu'il peut assez souvent arriver que les premiers éléments d'une telle activité pédagogique qui fait normalement partie de l'étape supérieure se trouvent déjà dans la période où les deux classes ne sont pas encore séparées les une des autres. Si donc l'éducation n'est pas seulement selon le même modèle, mais aussi mixte, on ne pourra plus exclure le sexe féminin des savoirs de ces éléments. Si donc **<64>**l'éducation n'est pas mixte, on pourra exclure tous ces

éléments qui appartiennent à la deuxième période. Pourtant, même au premier degré de l'éducation, on pressent déjà ce qui suit. La direction du premier degré incombe, comme nous venons de le dire, surtout au sexe féminin. Les mères doivent donc comprendre les relations entre les étapes de l'éducation. Il est donc souhaitable que le sexe féminin ait quelques notions de ce qui se passe au degré supérieur de la formation. Ajoutons encore que tout ce qui concerne la science appartient à la deuxième période. Pourtant, des pré-exercices sont insérés à la première période. Nous n'avons donc aucune raison d'exclure le sexe féminin de ces pré-exercices. Ainsi, la différence diminue de plus en plus.
Demandons encore : **Est-ce essentiel et naturel que le sexe féminin démissionne dans la société des citoyens ? Ou bien relève-t-il du hasard, de l'arbitraire ?** On ne pourra pas répondre facilement à ces questions. Les critiques de nos coutumes et de notre constitution ne datent pas d'aujourd'hui. Dès le début, il y avait des défenseurs du contraire. Et encore -si on réfléchit bien, on constate que cette question dépasse nos limites. Mais puisque nous nous sommes déjà tellement rapprochés d'une situation si proche du résultat, nous ne pouvons pas nous arrêter en route.
Nous devons considérer deux grands phénomènes. Le premier est le fondement naturel, la distinction du sexe féminin par rapport à la reproduction. La grossesse, l'accouchement et la première nourriture demandent un retrait partiel de la vie publique. Ainsi, la vie publique du sexe féminin est déjà délimitée, d'une certaine façon, par la nature. Le deuxième aspect relève de l'histoire. Revenons aux temps anciens. Souvenons-nous du développement progressif du genre humain. On retrouve donc, au niveau le plus bas de la culture, la femme repoussée jusqu'au quasi-esclavage. Mais l'inégalité diminue presque partout où on a accepté un degré élevé de formation. Donc, aussi longtemps que notre culture progresse, nous devrons considérer comme naturel et nécessaire que l'inégalité et la démission du sexe féminin diminuent. Nous ne pouvons dresser d'autre limite que celle déterminée par la nature même. Ainsi la relation différente du sexe féminin à la vie publique repose en partie sur une raison nationnelle et en partie il fait le diagnostic de conditions différentes de formation.

Et le résultat de tout cela ? C'est encore très imprécis. Retenons quand même : on aura dans l'éducation une période qui ne demande de respecter la différence que lorsque c'est nécessaire à cause des différentes constitutions corporelles. **<65>**Et après, on devrait respecter certains degrés par rapport à l'assistance du sexe féminin en ce qu'il fait avancer le développement du sexe masculin. Notre théorie doit donc renouer avec la condition donnée. Mais même ici, tout comme le demande la situation morale, l'éducation devra s'opposer ou soutenir. Après, par rapport au deuxième degré de l'éducation, posons la question : comment devra-t-on donc organiser l'éducation féminine ? D'un côté, on veille à ce qu'il ne se passe rien qui empêche la destinée naturelle de la femme. De l'autre côté, on devra promouvoir le sexe féminin autant que ce sera nécessaire pour une amélioration de sa position et de son influence sur la future génération. Ainsi, si le développement général emprunte ce chemin, l'éducation ne s'y opposera plus. Nous ne pouvons pas aller plus loin dans les généralités.

Dès le début jusqu'à la fin, l'éducation forme une unité. Si on traite donc tout de suite les périodes et étapes différentes, on est obligé de se répéter. Afin d'éviter de telles répétitions inutiles, nous commençons par les maximes générales qui sont valables pour toutes les périodes et pour chaque étape. Nous y enchaînerons le découpage en périodes, qui nous intéresseront par la suite.

<66>Partie générale.

Afin de pouvoir expliciter les maximes générales, nous devrons avoir à l'esprit les points principaux que nous avons déjà développés, c'est-à-dire la différence dans l'activité pédagogique elle-même. Elle est à la fois soutien de ce qui arrive de soi-même, laissant de côté l'éducation ; et opposition à ce qui arrive, se développant de l'intérieur ou de l'extérieur de la jeunesse. De même, on a abordé la finalité de l'éducation, c'est-à-dire la relation entre l'universel dans l'éducation et l'individuel. L'individu doit devenir apte pour la vie en communauté et développer sa propre spécificité.

I. L'activité de protection

Commençons en considérant le rapport entre l'activité pédagogique et les influences qui vont à son encontre. D'après ce que nous avons déjà constaté, nous devrons prendre en considération deux choses, ce qui sera provoqué par l'extérieur et ce qui surgit de l'intérieur. Est-ce qu'on pourra les déduire d'un seul principe universel ? Nous nous occuperons de ces questions plus tard. Nous présupposerons que les activités pédagogiques sont entourées d'influences aléatoires. L'élève subit des stimulations venant de l'extérieur ou bien surgissant de son intérieur. Ces stimulations contredisent souvent les finalités pédagogiques, car tout le monde ne partage pas la même idée de vie communautaire. Quand la résistance se répète davantage, et s'enfouit plus en profondeur, l'opposition aussi doit être plus forte et moins fortes les influences encourageantes. L'éducation n'arrive que difficilement à sa fin.

Nous avons une double possibilité de prévenir cet échec. Premièrement, on peut s'opposer tout de suite, dès qu'une telle influence s'annonce. L'ampleur de cette réaction s'oriente d'après la force de l'opposition, car elle doit être suffisamment puissante pour la vaincre. Deuxièmement, on peut essayer de distraire la manifestation de cette force d'opposition pour qu'elle ne dérange pas le projet éducatif.

<**67**>Et cette dernière possibilité semble, à première vue, être la meilleure. Mais on peut seulement prévenir quand on met à part l'élève. Cet isolement n'inhibe pas les autres activités. Elles peuvent se poursuivre librement. Le soutien donc n'est pas empêché. Par contre, si on accepte que les influences néfastes s'installent, on devra s'y opposer ensuite. Et pendant cette opposition, on ne peut pas continuer le soutien. Ajoutons encore une autre réflexion. Tout ce qui est provoqué dans l'intériorité de l'élève et qui perturbe l'éducation en contredisant son objectif, est accompagné par une activité de l'élève même. L'éducation donc s'oppose à cette activité de l'élève et doit l'affaiblir. Et pourtant, l'éducation doit renforcer et soutenir cette même activité. On est donc confronté à une rupture de l'activité favorisante et une perturbation de cette relation entre l'éducateur et l'élève qui se construit sur la base de la notion de soutien, bien que l'éducation arrive parfois à préserver l'unité de son objectif. Mais l'élève perd son équilibre, car on alterne l'excitation et l'inhibition de son propre activité intérieure.

Voilà le premier aspect de cette problématique. Considérons maintenant le deuxième. On a dit que la prévention doit s'effectuer par un isolement partiel de l'élève. Mais la vie et ses influences multiples sont très compliquées. L'isolement ne sert donc à rien s'il n'est pas maintenu de façon parfaite et systématique. L'éducation est donc amenée à calculer chaque influence éventuelle sur l'élève. L'environnement tout entier dans lequel l'élève vit doit être identifié avec l'éducation. C'est très difficile. Et cela devient encore plus difficile si l'élève développe lui-même une opposition à l'éducation. L'activité de vie se compose de deux facteurs, l'un intérieur et l'autre extérieur. L'intérieur ne se développe donc qu'en rapport à l'extérieur. En conséquence, l'excitation néfaste intérieure s'évade et sèche progressivement dès qu'on a supprimé sa source extérieure. Mais comme on ne peut jamais connaître tous les mouvements intérieurs de l'élève,

qui servent pourtant d'ancrage pour telle ou telle influence extérieure, tout cela reste très redoutable. Cependant, si le plus difficile est le meilleur, on doit l'accepter.

Eh bien, supposons que l'on a résolu les problèmes les plus difficiles et réduit toute la vie à l'éducation de façon à ce qu'elle soit en harmonie avec l'environnement : quel serait le succès ? Nous n'avons même pas besoin de le préconiser, car c'est une expérience générale : le frais, le libre, le vivant, l'immédiat se perdent. La liberté, l'activité de la volonté, dans la mesure où elle est originelle et personnelle, là où elle ne doit pas être le reflet d'un ordre généralement défini, ne peut plus prospérer. On l'a **<68>**perturbé. Si on maintient parfaitement un tel système de protection, on perd de l'autre côté ce qu'on gagne d'un côté, c'est-à-dire l'unité de vie de l'élève avec le Tout. L'élève n'a plus rien de lui-même qui pourra contredire la vie communautaire. Mais la nouvelle génération doit entrer dans la vie communautaire armée de fermeté et de force de volonté. Pourtant, elle ne le pourra jamais si elle est constamment protégée.

Si on n'est pas encore d'accord avec nous, on doit s'imaginer un système d'isolement complet. Platon, par exemple, en a développé les principes dans sa *République* . Concevons même un éducateur accompli, il est quand même évident que l'élève n'a pas habitude et exercice pour résister à ce qui contredit la vie communautaire. S'il n'y a, dans la vie dans laquelle il entre, rien de contradictoire, l'élève n'a pas de combat. Le système d'isolement aura ainsi accompli quelque chose de bien. Mais on ne peut pas présupposer une perfection absolue de la communauté religieuse et politique. L'élève entre donc sans exercice dans une condition dans laquelle il doit agir de façon indépendante. L'éducation aurait dû le préparer. Allons plus loin. Présupposons que, dans de telles circonstances, l'Idée de l'Etat ait pris vie dans l'intériorité de la jeunesse, mais sans combat et contradictions. Par conséquent, elle doit abandonner toute Idée d'Etat, et, entrant dans la vie commune, en développer une nouvelle.

Regardons la position contraire, c'est-à-dire une éducation qui ne veut rien savoir de l'isolement et de la protection en présumant qu'on doit laisser agir sur l'élève la vie comme elle est. Seulement après, on peut exercer la contre-action appropriée. Dans cette approche, l'harmonie entre éducateur et élève sera neutralisée.

Comment peut-on y remédier ? Peut-on combiner ces deux opinions et partager le terrain de l'influence pédagogique entre les deux ?

Essayons-le, de la manière suivante : regardons à partir de la fin de l'éducation. Premièrement, on déterminera le degré de la compréhension et de la puissance de volonté, dont l'individu doit disposer pour occuper sa position dans la vie. La vertu et l'entendement doivent être dûment développés. Celui qui ne connaît pas le Mal qui contredit l'Idée de la vie en commun manque de compréhension. Il ne sera efficace de façon bénéfique pour l'Etat qu'après une série d'expériences défavorables. Sa compréhension n'est juste que dans la mesure où l'Idée du Tout se réveille en lui. Il prend ainsi conscience de ce combat. Et la vie va se charger de lui présenter le combat auquel il ne peut pas tenir tête s'il lui manque **<69>**l'exercice dans l'affrontement. Facilement séduit, il révélera aussi ici sa faiblesse.

On doit donc y prévenir. Il faut être détourné de la méconnaissance et de la faiblesse avant l'entrée dans la vie indépendante. Mais cet exercice ne peut pas commencer avant que l'éducation n'ait averti des terrains où siège la contradiction contre l'Idée du Tout. Une présentation de ce qui contrarie l'idée et provoque l'affrontement n'est pas nécessaire tout de suite. Pendant ce temps préparatoire, le principe majeur est la protection. Mais il s'efface progressivement et finit avant la fin de l'éducation, car la libération de la vie a sa place et s'accomplit pendant la dernière période. Ainsi, l'exercice de l'indépendance dans le combat est pleinement mise en route. De l'autre côté, il semble qu'il y a un temps où il ne faut pas encore protéger, car l'intériorité de l'élève n'est pas encore éveillée. Les circonstances extérieures ne l'influencent pas encore d'une manière désavantageuse. Aussi, on n'a pas encore le fondement

pour éveiller l'activité de soi-même afin qu'elle puisse détourner ce désavantage. L'enfermement n'est qu'une chose artificielle.

Au début de l'éducation, protection et sauvegarde ne sont qu'un souci inutile. De même, à la fin de l'éducation, l'élève doit être introduit et exercé au combat et avoir fait l'objet d'exercices. Mais pendant la période intermédiaire, la protection est un remède. La nature même s'y accorde. Car toutes les activités déterminantes de la vie sont faibles au début; elles ont besoin d'être ménagées. Tout combat les détruirait. Mais plus elles sont affermies et plus elles se sont développées grâce à la protection même, plus on doit chercher à les exposer au combat.

Explicitons-le par un exemple clair. Supposons que c'est l'égoïsme dans l'être humain qui contrarie l'Idée de la vie commune. On doit donc pendant un certain temps empêcher les influences qui peuvent l'exciter. Mais après, il y a un temps où on doit admettre ces influences. Afin de pouvoir lutter contre elles, l'enfant doit faire leur connaissance et prendre conscience de son activité morale. Mais si l'enfant n'est pas encore entré dans l'opposition contre la vie commune, c'est-à-dire s'il n'a pas encore une représentation de la propriété et d'une contradiction entre sa volonté et une autre volonté, toute protection est superflue. Dès que l'enfant a quelque chose qui lui appartient, et, donc, aussi une volonté propre, commence la période de protection, c'est-à-dire l'empêchement des exemples qui montrent une confrontation entre sa propre volonté et la volonté commune. Ainsi, aucune séduction **<70>**contradictoire au bien commun ne pourra le toucher. Il restera toujours habitué à l'harmonie. Mais à une autre période, on ne doit plus empêcher la présence de ces choses devant l'enfant. Par contre, il ne faut bien évidemment jamais soutenir l'avènement des influences désavantageuses. Il est aussi logique qu'il n'y ait pas de ruptures, mais des transitions progressives.

Nous avons donc tout dit de ce que nous avons à dire au sujet des différentes relations de protection dans la suite du temps. Répondons encore à la question de savoir s'il ne doit pas y avoir aussi une relation différente par rapport aux éléments concurrentiels, donc par rapport au matériel.

Afin de pouvoir répondre à cette question et trouver une formule générale, il faut classer les phénomènes par rapport à l'exercice d'une activité pédagogique d'opposition ou de protection. Il ne faut rien d'autre que l'inventaire de tous les domaines éthiques, c'est-à-dire de tous les domaines où se trouvent les phénomènes qui provoquent une activité pédagogique et par rapport auxquels on doit acquérir des compétences. Mais nous ne pouvons pas procéder ainsi. Nous devons chercher à formuler quelque chose de général.

Tout ce qui nécessite protection ou opposition se résume à deux formes principales, le «non-correct» et le «non-beau». On applique cette distinction dans tous les domaines dont il est question dans notre contexte. Dans le domaine éthique, il y a deux formes de «non-correct» : ce qui se heurte aux principes éthiques, et ce qui est plutôt nauséabond (comme être grippe-sou). Le «non-correct» contredit aux principes bien établis. Mais le «non-beau» contredit aux choses qu'on ne peut pas subordonner à des formules et des règles précises. On ne peut donc pas déterminer ni son commencement, ni sa fin. C'est pareil pour le domaine des compétences. Une contradiction aux règles d'une langue est «non-correcte». Mais un style rébarbatif est «non-beau». Une troisième voie ne sera pas facilement donnée. Car chaque contradiction contre une activité pédagogique est perçue soit sous la forme d'une pensée - donc comme «non-correcte» -, soit sous la forme d'un sentiment - donc comme «non-beau». Nous ne disposons pas d'une troisième perception. Cependant, dans des cas particuliers, on peut toujours chercher à déterminer ce qui appartient au «non-correct» et ce qui appartient au «non-beau». Mais regardons d'abord si cette répartition est adaptée à nos besoins. Permet-elle d'aller plus loin ? Est-

ce qu'on peut positionner ces deux rubriques dans une relation déterminée vis-à-vis des deux autres, c'est-à-dire la protection et l'opposition ?

<71>On n'a pas besoin de beaucoup d'expérience pour constater que le non-correct est utile sur tous les plans. Il aide à expliquer le correct, c'est-à-dire la règle contre laquelle il s'oppose. On peut même dire que c'est impossible de réfléchir sur une règle précise sans réfléchir sur son reflet, son contraire, le non-correct. Ici donc, la méthode de protection est mal appropriée. Si on établit une loi ou une interdiction, on évoque tout de suite la pensée : « je dois faire ceci, je dois m'abstenir de faire cela ! ». On donne donc avec le correct tout de suite l'incorrect. Ainsi, la pensée du contraire est déjà co-établie. Actuellement, nous laissons de côté la question des expériences. Et nous procédons de la même façon quant à notre regard sur les compétences. Les règles qui expriment une certaine manière de faire, expriment toujours déjà des cas précis du faux. Si je donne la règle de construire un verbe avec un cas précis, j'ai tout de suite donné le non-correct, avec le correct. Avec le fondement de la règle, est donné un certain cycle. Ce qui le dépasse contredit la règle. Avec la règle, l'exception rentre dans la conscience. Peu importe si s'ajoute la perception, une expérience réelle !

La maxime de la protection s'étend sur le domaine du non beau. Le non-beau se distingue en ce qu'il se soustrait d'une détermination mesurée. Par exemple, si je présente à quelqu'un un exemple de belle écriture, il ne m'indique pas forcément le nombre des dérives possibles. On doit disposer d'un certain penchant vers le non-beau afin de pouvoir le produire. Ce penchant sera ensuite renforcé par des exemples. Si on sait avec détermination qu'un élève dispose d'une force productive pour le Bien et le Beau, on doit obligatoirement lui présenter autant d'exemples que possible afin de le garder sur le droit chemin. Et si on s'aperçoit d'un penchant vers le non-beau, on y remédiera en écartant les exemples pouvant l'exciter.

Regardons ce thème encore sous un autre angle. On constate une contradiction qui éclate en deux contradictions différentes. Nous opposons le correct et le «non-correct» ainsi que le beau et le «non-beau». Les deux membres, le «non-correct» et le «non-beau», n'établissent pas une simple négation, mais une réelle opposition. Cette opposition égale à l'opposition entre le bien et le «non-bien» ou le mal. Au mal, appartiennent le «non-correct» et le «non-beau». Et nous pouvons aller plus loin et distinguer le bien et le mal du domaine moral, du bien et du mal du domaine technique. Quand la conscience de la contradiction **<72>**entre le bien et le mal et le mauvais n'est pas encore éveillée dans l'âme, on appelle cela «innocence». S'il n'y a pas encore conscience de cette opposition, il n'y a pas encore péché. Bien qu'on réfère le concept «innocence» essentiellement à la pulsion sexuelle, il désigne quand même ce sens élargi. Préservons donc son innocence à la jeunesse le plus longtemps possible. Si cette maxime était inconditionnellement vraie, nous devrions abandonner la différenciation entre un temps pendant lequel on applique la maxime de protection et un temps où on ne l'applique pas. Il faut donc examiner comment se justifie l'exigence de préserver l'innocence. Ce serait le test pour la justesse de la différence et de la règle que nous venons d'établir.

Regardons donc la finalité de l'éducation. Est-ce que c'est sain de vouloir abandonner aux grandes communautés de la vie l'élève dans l'état d'innocence ? L'individu, une fois entré dans son domaine, n'aurait pas d'inclinaison et de raison de commettre des infractions aux règles. Il peut rester à l'état d'innocence sans dommage. Coutume et loi auraient dû organiser la vie politique d'une manière qui exclut l'immoral et le laid. Indiquons tout de suite le domaine où nous devrons l'abandonner. Car dans le domaine de la connaissance, on doit développer les oppositions et prendre conscience. Pour l'être humain, c'est la condition pour maintenir la différence entre sa connaissance et son activité déterminée. La chute est le passage de l'être humain de la condition d'innocence vers une connaissance plus complète. Mais dès qu'on

présuppose une connaissance, on suppose aussi la conscience de l'opposition. Chez les individus qui conduisent l'éducation et exercent le métier de gardien et déterminent la coutume et la loi, cette conscience de l'opposition doit être pleinement développée. Soit nous présupposons qu'à un certain degré ce serait la tâche de tous les adultes, soit nous présupposons une classification où quelques-uns disposeront de l'état de connaissance afin de pouvoir diriger tout, tandis que d'autres se retrouveront à l'état d'une absolue innocence. Et ces derniers ne se sentiront pas prisonniers, car ils ne ressentiront nulle part des inhibitions à leurs actions. Leurs actions seront bonnes, car elles seront mises en harmonie avec l'habitude et la protection. Mais dans la perspective des autres, ils seront les absolument «non-libres». Et il n'y aura pas de possibilité de communication entre ces deux groupes, si on maintient que les uns développent la connaissance, tandis que les autres ne le font pas. Or, la communication se **<73>**fait par la parole. La parole exprime les pensées. Mais dès qu'il y a pensée, il y a connaissance. Si on exclut une partie de la population de la connaissance, on réduit à zéro eo ipso le partage social. Dans ce cas-là, on ne peut donc pas maintenir l'extrême. Et pourtant, plus cette partie du tout est éloignée de la pensée dans sa forme stricte, plus on peut la guider sur le chemin de garde et de l'innocence vers une harmonie avec le Tout.

Ici, donc, a lieu une différence importante entre le sexe masculin et le sexe féminin. Les uns sont plus brillants dans le domaine de la pensée, les autres excellent dans les sentiments et sont plus dirigés par le sentiment que par la pensée. En attendant, nous pourrions donc dire que, pour le sexe féminin (quant à sa séparation pendant l'éducation du sexe masculin) l'éducation nécessite l'emploi de la maxime de l'isolation et de protection. Cette méthode lui fera moins de dommage qu'elle n'en fera au sexe masculin. Nous pouvons nous expliquer cette différence par les termes que nous venons de choisir. Comparons donc les deux sexes au même niveau de leur développement. Nous constatons chez les hommes la tendance à réduire l'opposition entre le beau et le «non-beau» à l'opposition du correct et de l'incorrect. Ils emploient donc toujours la forme stricte de la pensée. Par contre, les femmes ont tendance à rapporter l'incorrect à la formule du «non-beau».

De toute façon, l'emploi conseillé pour le principe de la protection sera dépendant des conditions dans lesquelles doit survenir la nouvelle génération. Est-ce que l'individu sera plutôt lié par le Tout ou bien plutôt libre ? Dans le premier cas, la maxime de l'isolement sera naturellement plus appropriée. Dans le deuxième cas, la protection doit diminuer plus tôt. Elle sera très limitée. Ainsi, l'apparition de l'incorrect et du laid ne tardera pas. Le fondement de la résistance est ainsi posé.

Nous arrivons maintenant au point de devoir réfléchir encore sur une autre différence. A l'égard des phénomènes auxquels on doit s'opposer, nous avons dit que l'ingérence pourrait venir de l'intérieur ou de l'extérieur. Entre-temps, nous avons trouvé une nouvelle dualité et des résultats définitifs. Cherchons donc leur relation avec ces deux différentes influences, l'opposition entre l'influence intérieure et l'influence extérieure. L'opposition entre l'incorrect et le laid s'impose de façon relative. On a aussi vu que la méthode de la réaction s'applique surtout dans le domaine de l'incorrect, tandis que la protection se prête surtout par rapport au laid. Et on a constaté que les deux maximes doivent être appliquées différemment pour les différents sexes. Leur usage dépend **<74>**de la situation dans laquelle la génération à éduquer doit entrer. Ainsi, nous avons présenté nos constats définitifs. Continuons par le regard sur l'opposition entre les influences extérieures et intérieures. L'influence extérieure reste stérile s'il n'y a pas une activité intérieure qui s'y ajoute. De même, aucune impulsion ne se transforme en activité sans incitation venant de l'extérieur. Bien qu'elle soit donc relative, c'est une opposition. L'influence qui appelle l'activité pédagogique est produite de l'extérieur si elle n'est pas apparue sans cause extérieure. Une influence, une apparition vient de l'intérieur si nous pouvons dire qu'elle se développe à

partir de l'intériorité même sans intervention extérieure. Cette opposition éclaire-t-elle le rapport entre ces deux procédés, c'est-à-dire de protection et d'opposition ?

Mettons de côté tout ce qui est congénital. Transformons-le en quelque chose que l'éducation rencontre à un moment donné. Imaginons un penchant déjà dans l'intérieur même vers l'incorrect et le «non-beau». A partir de cet instant, la protection et l'isolement ne sont plus nécessaires. La connaissance de la chose existe déjà dans l'intérieur même. On ne peut donc plus empêcher le savoir concernant le «non-beau» et l'incorrect. Mais à partir de l'instant où ce penchant passe à une activité déterminée, la protection devient nécessaire pour que ce penchant ne soit pas nourri par l'exemple. Cela semble être contradictoire. On ne peut donc pas appliquer la méthode dans ce domaine-là ? Nous devrons probablement regarder les phénomènes qu'on veut repousser de deux angles différents. Ainsi nous arrivons à séparer, pour l'application, les relations qui en résultent. La contradiction se résout par la possibilité de pouvoir séparer entre la conscience en tant que telle et l'excitation opérant sur la volonté.

Nous déduisons la possibilité d'une telle séparation d'un survol de tous les cas différents. Pour simplifier cette investigation, réduisons ces cas à notre répartition entre l'incorrect et le «non-beau». L'incorrect en tant que tel n'a normalement pas d'attrait. Il apparaît donc surtout lié à autre chose. Et pourtant, regardons le domaine éthique. Ici, toutes les actions illégales sont en même temps aussi incorrectes. L'incorrect en tant que tel a un certain attrait. Mais ce n'est pas l'illégal qui attire. Il y a quelque chose dans le matériel de l'action qui le produit. Dès que la jeunesse entre donc dans le domaine de la connaissance, de la loi, elle reçoit la connaissance de l'incorrect. Mais l'attrait n'y est pas impliqué. Il vient toujours d **<75>**'ailleurs. C'est donc possible de séparer les deux et nous trouverons la même réponse par rapport au «non-beau». Avec la connaissance du Beau, on n'a pas tout de suite la connaissance du «non-beau». On devrait donc empêcher qu'une telle conscience s'installe. Mais personne n'en a le pouvoir.

Considérons maintenant l'excitation provenant de l'incorrect et du «non-beau» dans l'ensemble et demandons : qu'est-ce qui peut se développer de cette manière, d'autant plus quand l'influence extérieure ne domine pas : nous devrons donc dire que, si un tel penchant vers l'incorrect et le «non-beau» se développe à partir de l'intérieur, c'est quelque chose de maladif. L'inhibition consiste donc en une vigilance, car une telle chose ne doit pas se produire avant que l'influence pédagogique commence. Il vaut mieux que l'activité pédagogique agisse toujours en avance.

Mais cela présuppose une connaissance qui précède toute expérience. C'est donc une connaissance tout à fait générale qui permet de déduire à partir de signes définis l'existence de tels penchants incorrects chez un être humain. Tout dépend ici de la constitution personnelle. Dans la mesure même où on connaît les penchants rébarbatifs se développant dans un être humain, il est possible aussi de les inhiber. Mais le spécial doit être reconnu à partir du général. Nous devrons alors auparavant déterminer le général. Nous sommes ici ramenés au domaine de l'anthropologie, mais nous ne savons pas encore s'il s'agit de quelque chose de psychologique ou de physiologique. On doit donc au préalable classifier les penchants. Dès qu'on trouve quelque chose qui ne doit pas être et qui est donc susceptible d'aboutir à un tel penchant, on doit tout de suite appliquer le processus préventif. On doit recourir à l'enseignement anthropologique des tempéraments, c'est-à-dire des relations mixtes des fonctions vitales singulières. Mais nous avons dû établir une limite pour ne pas vagabonder dans d'autres disciplines et y emprunter la loi. Nous voulons donc nous orienter d'après la conception populaire des quatre tempéraments. Répondons maintenant aux questions suivantes. D'abord : est-ce qu'il y a des signes qui permettent de reconnaître le tempérament même avant que le tempérament ait développé quelque chose d'incorrect ou de «non-beau» ? Ensuite : est-ce qu'il y a un moyen d'inhiber le «non-beau» ?

Bien sûr, on peut aussi demander si les tempéraments ont vraiment un rapport au «non-beau». Mais on ne peut pas nier que chaque tempérament peut dériver vers une certaine espèce d'immoralité. Chaque tempérament a sa propre folie, c'est-à-dire une forme maladive et fixe. Abstraction faite des causes locales, dès que le tempérament dépasse la mesure de la **<76>**raison, la folie se développe. Elle s'exprime différemment à travers chaque tempérament. Chez les flegmatiques, c'est la stupidité; chez les colériques, c'est la furie; chez les sanguins, c'est le délire et chez les mélancoliques, c'est la démence. Il y a donc certains indices. On peut alors, à travers les développements immoraux, très bien reconnaître les étapes d'une folie spécifique à chacun des tempéraments.
Cependant, c'est la raison qui est le lien qui maintient toute la vie humaine. Elle remplit ce devoir aussi par rapport aux différents phénomènes de la nature humaine. Dans la mesure donc où elle maintient aussi la proportionnalité des différentes fonctions vitales, le tempérament peut se développer sans révéler quelque chose de «non-beau». Cela signifie, en réponse à notre première question concernant les signes d'un tempérament, qu'il ne faut pas attendre jusqu'à ce que quelque chose de laid se développe pour discerner ce tempérament. L'immoral qui surgit du tempérament n'est pas une manifestation du déséquilibre entre les fonctions vitales particulières et la raison comme unité suprême.

Est-ce qu'une protection est possible dans ce cas-là ? L'objectif n'est sûrement pas d'inhiber le développement du tempérament. Renforcer le développement de la raison - c'est ça l'objectif tout entier. Ainsi on s'assure aussi contre une destruction de la mesure.
Regardons maintenant le début. Il y a des penchants non-corrects liés plus ou moins à un des tempéraments précis. Ne pourra-t-on pas les influencer avant le développement de la raison sur les fonctions vitales plutôt sensuelles ? Il y aura toujours des situations et des objets auxquels l'incorrect et le «non-beau» peuvent s'attacher plus spécialement. Doit-on donc empêcher le contact avec ces objets ou l'avènement d'une telle situation ? Ce faisant, on inhibe aussi l'intériorité de laquelle surgit l'activité spécifiquement humaine. On aurait autant perdu que l'on aurait gagné.

Ces différences demandent de présupposer l'influence aussi bien du corporel que de l'intellectuel. Soit ils sont impliqués ensemble, soit séparément. Le développement physique précède le développement de la raison. Normalement, il se soumet à cette dernière. A cette condition, on pourrait appliquer une influence physique; le développement de la raison n'en sera donc pas inhibé. Il pourrait même **<77>**procéder plus facilement.

Quand on dispose de possibilités d'intervention purement physiques contre la démesure d'un tempérament, il est juste de les appliquer dès que ce tempérament prend trop d'importance. Dans certains cas, par exemple, accélérer une circulation sanguine inhibée s'avère utile. Mais on touche ici au physiologique : il convient donc toujours de demander l'avis des médecins. Notre méthode de précaution maximale demande l'intervention de médecins s'ils consentent à ce que tel ou tel indice corresponde à tel ou tel tempérament et s'ils peuvent en même temps administrer un remède inhibiteur qui sera même le seul moyen dans ce cas-là.

Mais dans ces cas vraiment unilatéraux on est tenté de regarder si on ne trouve pas quelque chose d'adéquat sur le côté opposé. L'opposé du purement physique est le purement spirituel. Pour calmer une excitation spécifique, nous avons proposé l'influence par des moyens purement physiques. Conseillons donc la même méthode pour des problèmes psychiques et venons-en au développement purement intellectuel. Nous savons qu'il y a une force dans la raison qui peut même prévenir la manifestation d'une excitation maladive. Elle affaiblit au moins son ampleur. Mais la raison survient de façon retardée. Le développement de la fonction vitale

précède; le rapport de l'intelligence suit seulement. L'influence sur l'intelligence ne peut donc pas être la première chose. Mais n'oublions pas les fonctions vitales qui se développent plus tard, quand l'intelligence est déjà active, comme par exemple la pulsion sexuelle. Au moins, on peut déjà agir à travers l'intelligence sur ces fonctions qui se montrent plus tard, et prévenir ainsi le développement maladif de la pulsion. Nous soulignons que cela se restreint à une période plus tardive de la vie. Si nous voulons donc prévenir, en général, le développement néfaste d'une pulsion à partir de l'intelligence, nous devrons chercher à maintenir une harmonie dans la relation des différentes fonctions vitales. Il existe une relation et une parenté entre les fonctions vitales singulières. De même, il y a un rapport et une influence de l'intelligence aux différentes fonctions vitales. Dans l'accord juste des singularités repose la sécurité contre le développement anormal. Plus certains aspects de l'harmonie sont déjà développés, plus grand est l'espoir que l'éducation pourra procéder de façon régulière et finalement arriver à son but. Mais n'est-ce pas la transformation automatique de la méthode préventive en méthode de soutien ? Chez chaque être humain, la base de l'harmonie est déjà donnée. **<78>**Chacun dispose de sa manière spécifique du don de l'harmonie. Encourager cette harmonie par l'activité pédagogique serait donc égal à la soutenance du germe du Beau qui se retrouve en chaque être humain et qui inclut aussi le Bon et ce soutien sera la meilleure précaution contre le développement anormal de l'individu.

Nous arrivons ici une fois de plus à l'opinion générale que le côté soutenant est le centre de l'éducation et son rôle primitif. On voit aussi que les méthodes de l'opposition et de l'inhibition se confondent dans le soutien. Elles ne seront nécessaires qu'au cas de manque fondamental de concordance dans la vie humaine.

Nous avons jusqu'alors seulement abordé les moyens préventifs qui se réfèrent aux maladies venant de l'intérieur. La concordance au développement de toutes nos dispositions dans toutes les fonctions vitales est apparemment le soutien le plus fort. Mais nous n'avons pas encore précisé les remèdes physiques de la précaution. Ils se situent en un lieu dont nous verrons seulement plus tard si nous pouvons le prendre en considération ou pas. Même si les précautions physiques s'avèrent nécessaires aussi sur le terrain immédiat de l'éducation, elles ne seraient jamais plus que des moyens auxiliaires dans le but de promulguer le développement harmonieux. Mais si on doit les exclure du domaine de l'éducation, on doit aussi influer sur le côté animal de la vie par l'intelligence. Attention, les influences d'opposition resteront nécessaires. Car même lorsqu'on a employé toutes les précautions, il se développe quand même souvent quelque chose de maladif venant de l'intérieur. Le soutien reste néanmoins le côté originel de l'éducation. Parvenus à ce point, nous nous attaquerons maintenant à notre tâche primordiale, c'est-à-dire à l'éducation secondaire.

II. L'activité d'opposition.

Procédons à l'élaboration de la théorie de l'éducation sous l'angle de l'influence de l'opposition contre ce qui se montre chez l'élève en contradiction avec la tâche pédagogique. Cela nécessite de prime abord une définition et une organisation du contenu de cette activité pédagogique. Pour cela, il faut que nous cherchions un critère de partage de notre sujet, une opposition. Ainsi, avec l'organisation, nous pourrons donc circonscrire tout de suite aussi le sujet.

L'éducation, en tant qu'opposition et soutien, est généralement divisée en un côté physique et en un côté moral ou intellectuel. Et toutes ces divisions, même mal à propos, partent toujours de **<79>**l'opposition entre le corps et l'âme, la nature et l'intellect. Mais cette division n'est pas commode du tout, car on doit toujours demander où corps et âme, nature et esprit se séparent. Cette limite est difficile à cerner.

Faisons, pour une fois, abstraction du terrain de l'éducation. Considérons l'être humain dans l'ensemble de son développement. Arrivé au terme de son développement, il ne demande de l'opposition que s'il y a une maladie quelconque. Sur le terrain pratique, par exemple, il n'y a probablement plus de crime pour lequel l'avocat ne puisse rechercher une raison corporelle. Et, de l'autre côté, dès que les médecins ne comprennent plus le domaine du corporel, ils cherchent à tirer le problème du côté du spirituel. Activer le corporel par le spirituel n'est pas difficile, et vice versa.
C'est pareil sur le plan de l'éducation. Concevons donc une division et organisation d'après cette opposition. Dès qu'un développement purement corporel nécessite une influence opposée, il ne relève plus du domaine de l'éducation, mais de l'art médical. L'éducateur quitte le champ, le médecin y entre. La seule question ici serait : par où l'éducateur doit-il sortir et par où le médecin doit-il entrer ? Mais l'éducateur ne peut pas répondre tout seul à cette question. Il faut l'aide du médecin. D'un côté, une anxiété exagérée pousse souvent à chercher précipitamment l'aide de l'art. Mais une anticipation par l'art empêche la nature dans sa propre voie et la destitue de ses fonctions ordinaires. Il en suit souvent une gâterie et un amollissement. D'un autre côté, on peut aussi dédaigner l'art trop longtemps, et cela maintenant au détriment du développement de l'être humain ou de la vie en général. C'est donc une région limitrophe. Tout dépend d'un accord entre le médecin et l'éducateur. La pédagogie ne peut pas réussir à résoudre ce problème toute seule et chercher des maximes. Il faut le traiter de façon très générale. La pédagogie doit poser des bornes entre le procédé pédagogique et le procédé médical par rapport à ce qu'on estime être purement corporel.

Mais comment aborder ce qui demande une réaction et qui n'est pas purement corporel ? Il existe apparemment aussi un terrain purement spirituel sans aucune part corporelle. Et il y a un troisième terrain, un terrain mixte. Tout ce qui apparaît ici se tourne de façon égale vers le spirituel et le corporel. Pour cela, il faut donc une réaction à la fois corporelle et spirituelle.

<80>Pourtant, une question demeure. Peut-il exister quelque chose de spirituel que nous pourrions recevoir sans que cela soit en même temps corporel ? Sûrement pas. Prenons ce qui est purement spirituel comme par exemple l'attitude du cœur ou la pensée. Nous ne pouvons pas les percevoir sans manifestation corporelle. Nous percevons la pensée par le langage. Et l'attitude du coeur a aussi ses expressions caractéristiques. Elles se manifestent soit par un discours comme témoignage, soit par une action comme preuve. Penser et parler sont tous les deux corporels. Si on ne parle pas à haute voix, on parle intérieurement. Avant que la pensée ne soit un discours, elle est seulement un vouloir penser, mais ce n'est pas penser. Cela est pareil pour le côté proprement éthique de l'attitude du cœur. Elle est, à vrai dire, un vouloir-agir. Agir et penser ont donc la même origine. Présupposer quelque chose de purement spirituel sans rien de corporel en dehors de ce qui est mélangé, est dans notre domaine seulement une abstraction non réalisable. Il n'y aura donc probablement pas de réaction purement spirituelle se référant à quelque chose de purement spirituel.

Mais quoi donc ? Nous avons avoué l'existence de quelque chose de purement physique. Mais nous avons dit aussi qu'il n'entre pas dans notre domaine de compétence. Nous ne pouvons pas prouver l'existence de quelque chose de purement spirituel pour le placer en opposition à quelque chose de purement corporel. Cela perturberait la symétrie et renforcerait le soupçon contre cette division.

Regardons encore une fois s'il n'y a pas de faute dans nos réflexions. Pourrait-on supposer quelque chose de purement corporel mais ne pas supposer quelque chose de purement spirituel ? Il n'est pas bien difficile de justifier cette assertion, car, pour notre domaine, il n'y a pas non plus quelque chose de purement corporel. Or, tout ce qui est corporel a une influence sur le spirituel.

Aucun dérèglement du corps n'est sans dérèglement d'une fonction spirituelle. Le dérèglement d'une fonction corporelle est toujours un dérèglement de l'unité vitale, c'est pourquoi il doit influencer le côté spirituel. On peut avoir une aptitude à percevoir assez forte et aiguisée pour déceler à travers les extériorisations d'un dérèglement spirituel le dérèglement d'une fonction corporelle. Par exemple, l'apathie peut avoir une cause corporelle.
Appliquons de façon très générale ce que nous venons seulement d'évoquer. Ainsi, pour nous, c'est clair que l'opposition du corps et de l'esprit ne sert pas à quelque chose de bien précis. Disons donc : Tout ce qui doit être assujetti à une réaction est mélange de spirituel et de corporel. Ce qui importe, c'est le plus ou le moins de l'un ou de l'autre. Mais nous nous occupons ici seulement des réactions. Connaître le côté prédominant chez ceux qui doivent subir une opposition ne nous préoccupe donc pas. Nous devrons plutôt connaître le côté prédominant du problème qui demande cette opposition. Si, par exemple, le côté corporel domine chez un élève, on ne peut pas décider à priori que l'éducation doive commencer **<81>**par le corporel, et vice-versa pour le spirituel.

L'opposition entre le corporel et le spirituel recule donc sur une place subordonnée. Cherchons alors un autre principe de division. Pour cela, dirigeons notre attention, après avoir mis de côté les deux extrêmes du «purement corporel» et du «purement spirituel», vers le domaine du milieu où ces deux extrêmes s'entremêlent. Qu'est-ce qu'on trouve alors qui suscite une opposition ?

Selon l'opinion commune qui émane immédiatement de la vie, il existe un tel mélange, un tel entrelacement du corporel et du spirituel qui évoque toujours une opposition. L'opinion commune dit : L'âme, l'esprit doit dominer selon la nature et le corporel doit s'y soumettre en tant qu'outil. Si cette relation s'inverse et les fonctions corporelles prennent le dessus, on a un phénomène qui ne peut pas rester sans opposition.

Demandons donc : est-ce que c'est valable pour toute la vie humaine ? Nous ne pouvons pas l'affirmer inconditionnellement. A un moment donné les fonctions intellectuelles sont encore entièrement repliées sur elles-mêmes. Et pendant cette période les fonctions corporelles ne sont pas du tout dans un statut de servitude pure. Cette période remonte jusqu'au début de la vie, entièrement soustraite à notre vue. Et pourtant, plus tard dans la vie, on arrive à un point où cela semble s'inverser. Retenons bien que la force plastique par laquelle l'homme se forme dans le sein maternel, est dans sa première efficacité quelque chose de corporel. Le corporel apparaît déjà là où l'intellectuel ne peut pas encore apparaître. Si on présuppose cette opposition fondamentale, on peut dire que l'âme elle-même se forme le corps pour elle-même. Quant à la vérité de cette présomption, elle dépend de la compréhension du terme «âme». Cette assertion est justiciable si on le comprend avec Aristote en tant que force organique de vie. Mais notre usage habituel de ce terme se réfère plus spécialement à l'individu qui se trouve déjà sur un niveau plus élevé de développement. Bien entendu, nous entrelaçons toujours le psychique et le physique. Venons-en à l'opinion commune sur la vie qui dit que l'intellectuel doit dominer et le corporel doit obéir. Appliqué à la pédagogie, cela voudrait dire que l'on doit d'abord décider où et quand la domination de l'esprit commence. Il faut aussi déterminer le point duquel l'activité pédagogique, qui s'oppose au déséquilibre du corporel par rapport à l'intellectuel, doit commencer. Tout ce qui précède ce point appartient au corporel.

Soulignons encore un autre argument contre cette opinion commune. Dans la vie ultérieure, il y a aussi des moments singuliers, plus longs ou plus courts, où le corporel **<83>**domine. Bien plus - nous demandons même que l'intellectuel serve le corporel. Le corps ne peut être nourri que par une série de moments. Le médecin nous interdit des efforts intellectuels très poussés pendant ce temps-là. L'intellectuel se trouve ainsi placé sous la seigneurie du

corporel. Regardons encore l'opposition entre le sommeil et le réveil. Le sommeil fait partie de la vie. Et pourtant, dans le sommeil aussi dominent les fonctions corporelles. Apparemment, l'activité du spirituel ne peut, ici, être circonscrite qu'avec imprécision. Si quelqu'un remarque que nous ne parlons pas ici du sommeil, bien, mais il y a quand même une transition du réveil au sommeil. Cette transition n'est jamais rien d'autre qu'un énoncé formel que la prédominance des fonctions corporelles devrait maintenant commencer. On ne peut pas se défendre en permanence contre le sommeil. La relation entre l'intellectuel et le corporel en tant que subordonné est donc, au cours de la vie, soumise aux exceptions. Et ces exceptions ne relèvent pas du hasard. Il s'agit plutôt d'états qui reviennent périodiquement. Ils sont en analogie avec la première période de vie, pendant laquelle les fonctions corporelles ont tout à fait prédominé. Pourtant, ces états répétitifs à prédominance corporelle diffèrent en quelque sorte de la première période de vie, car maintenant, l'intellectuel ne recule plus complètement. Dans le sommeil, il se manifeste de façon inconsciente. De même, on trouve toujours aux moments du repas quelque chose de spirituel. Mais les activités intellectuelles dans le sommeil sont un jeu de hasard. Nous n'avons aucun pouvoir sur eux. Et pendant qu'on mange, l'intellectuel doit aussi reculer.

Au cours de l'éducation, nous ne devrons pas négliger cette première période de vie, pendant laquelle l'intelligence n'a pas encore obtenu la domination sur la vie. N'oublions pas non plus les situations qui reviennent régulièrement et qui sont surtout corporelles, et disons donc : bien que ce soit correct de regarder les fonctions corporelles comme organes de fonctions intellectuelles il n'est pas nécessaire de s'y opposer systématiquement.

Deux terrains de vie s'ouvrent ainsi devant nous, deux modes de vie mutuellement opposés. Il y a des situations marquées par le type d'une vie intellectuelle et d'autres qui se trouvent au-delà de ceci. Nous avons un intérêt déterminé pour exiger la séparation et la distinction strictes de ces domaines. Si on ne les sépare pas, et qu'ils s'entremêlent, on ne pourra plus procéder selon l'art. Ce que nous postulons ici est incité par un intérêt purement pédagogique. Mais tout ce qui est pédagogique est subordonné à l'éthique et doit être compris de façon éthique. C'est pourquoi nous demandons si ce n'est pas aussi une exigence éthique de séparer ces deux terrains.

Partons d'un extrême et disons : dans le sommeil dominent les activités corporelles. Toutes les activités intellectuelles ne sont qu'un jeu du hasard. Est-ce que ce phénomène est restreint au sommeil qui revient périodiquement ? Non. Nous retrouvons les activités intellectuelles sous la forme d'un simple jeu aussi dans d'autres circonstances, et cela de différentes manières. D'abord, elle dépend des conditions auxquelles on attache la domination des activités intellectuelles sur les activités corporelles. Par exemple, pour beaucoup de gens le repos après le repas est un précepte diététique. Les activités intellectuelles ont ici plutôt un caractère ludique. On ne peut que difficilement délimiter et séparer ces conditions, car le «repos» est quelque chose de très relatif. Il peut s'approcher des rêveries, et il peut aussi être très éloigné du rêve. Il en existe des variétés de toute sorte. Cela peut être une conversation ; et même la lecture peut procurer du repos et servir ainsi au jeu des pensées. Mais une pure décontraction intellectuelle est aussi possible. Le jeu des pensées aurait donc une analogie très forte avec le rêve. Toutes ces conditions rentrent bien évidemment dans le cadre du moral. Dès que nous nous représentons donc quelque chose de similaire au rêve dans les conditions dans lesquelles l'activité intellectuelle devrait dominer, nous obtenons ce que nous appelons la distractrion. Elle, par contre, est toujours désavantageuse pour la volonté : c'est donc une revendication éthique générale. Tout ce qui est analogue au rêve ne doit pas dépasser le strict nécessaire destiné aux fonctions corporelles; de même, tout ce que l'on diagnostique comme état de distraction. On ne doit donc en aucun cas mélanger la distraction aux moments qui doivent être dominés par l'intellectuel. La distraction est éthiquement négative. Elle doit être supprimée. On ne peut jamais

accepter de proposer la dispersion comme moyen de fortifier l'esprit. Elle affaiblit la volonté et c'est ridicule de présumer qu'il faudrait affaiblir la volonté pour qu'il soit d'autant plus fort après.

Ainsi, nous avons trouvé un fondement éthique pour notre revendication pédagogique. Supposons donc : Toute démesure dans le retrait des fonctions intellectuelles et tout mélange des caractères opposés demandent une intervention pédagogique opposée radicale.

La manifestation d'un tel phénomène indique un manquement dans le développement et, donc, une faute dans l'activité du soutien.

Nous venons de faire un constat singulier. Envisageons maintenant de circonscrire de façon plus déterminante le domaine entier renfermant les oppositions pédagogiques. Revenons donc encore une fois à notre point du départ. **<84>**A partir du point de la domination de l'intellectuel sur le corporel, nous pouvons relancer notre investigation d'une autre manière. Nous pouvons ensuite plus facilement reconnaître la structure du terrain de l'opposition.

Au point de l'apparition de l'intelligence se séparent deux périodes de vie. Par quoi s'opère cette séparation ? C'est l'apparition de la volonté. Expliquons-le. Dans les fonctions intellectuelles de la vie, sous la forme de conscience, reposent les impulsions qui régissent aussi les fonctions corporelles. Nous appelons donc «acte de volonté» chaque moment dans lequel toute l'unité de vie sous forme de conscience est déterminée. La présence d'un tel moment indique aussi la présence de la deuxième période de vie, c'est-à-dire la domination des fonctions intellectuelles. Si cela n'apparaît pas, la vie repose sur un pouvoir inférieur. Bien évidemment, ce moment ne désigne pas une limitation et une séparation et il n'est même pas obligatoire. La volonté n'apparaît pas tout de suite de façon continue. Qu'elle parvient à une continuité, c'est justement un des buts de l'éducation. C'est ainsi que l'on arrive finalement à une nouvelle séparation et nous reconnaîtrons alors trois périodes. Il s'agit ici moins d'une répartition dans le temps que d'une définition de la relation entre la volonté et la totalité du développement de la vie. La volonté s'installe en trois temps. Pendant une première période, elle n'apparaît pas encore. Ensuite, elle se développe ; et après seulement, survient sa continuité. Si cela ne se met pas en place, la cause peut en être un manque naturel ou bien une défaillance de l'influence pédagogique.

Mais peut-on tout expliquer dans la vie de l'individu par le développement ou par l'expression de la volonté ? Nous ne pouvons pas l'affirmer. Partons du terrain populaire : en général, on sait discerner entre la perfection et l'imperfection de la volonté. Pour être plus clair, réduisons cela à des cas singuliers. Pensons par exemple au domaine de l'art. Ici nous discernons clairement entre l'idée qui doit être réalisée et sa réalisation même. La première peut être correcte, la deuxième imparfaite; et, inversement, la réalisation peut être méticuleuse, mais on doit critiquer l'idée. Nous trouvons partout dans la vie des choses analogues car c'est l'essence même de tout ce qui est «art» dans un sens large du terme - les aptitudes mécaniques et les savoir-faire. De façon principale, il y a une différence constante entre le premier et l'originel de l'acte de la volonté et ce qui se multiplie après maintes fois et appartient au domaine de la réalisation. Si nous supposons donc la possibilité d'une imperfection dans la réalisation et sa perfection même, comment pourrait-on passer de l'imperfection à la perfection ? **<85>**Par l'exercice. Mais l'exercice n'arrive pas à transformer une volonté imparfaite en une volonté parfaite.

Ainsi, nous venons de constater deux choses. Premièrement, il peut y avoir des perturbations du développement de la volonté : c'est pourquoi l'éducation doit veiller à ce que rien de ce genre ne s'attaque à la volonté, et si cela arrive, elle doit s'y opposer. Deuxièmement,

tout ce qui est compétence appartient au domaine de la réalisation qui, elle aussi, peut être perturbée et nécessiter ainsi l'intervention restrictive de l'éducation.
On peut maintenant tout simplement essayer de déployer ces points plus avant et déplier ainsi les différences qui s'y révèlent. Regardons tout de suite la volonté elle-même. Et constatons qu'il y a encore ici une différence. Il y a une relation de la volonté avec des moments singuliers et définis. C'est la volonté singulière. Mais il y a aussi une relation de la volonté avec toute l'idée de la vie. C'est la volonté générale. Quelle relation existe-t-il entre les deux ? Nous avons l'habitude de désigner la dernière par le terme de disposition personnelle ou d'attitude du cœur. La volonté singulière est toujours affectée aux réalisations, au domaine des compétences. De la même manière que nous avons déterminé la différence entre la volonté et l'action, nous pouvons ainsi discerner le développement correct de la volonté en tant qu'attitude du cœur et le développement correct des actes de volonté particulière. Nous trouvons dans la vie aussi bien la concordance des actes de volonté singulière avec la volonté générale, qu'une contradiction. Si les actes de volonté singulière s'accordent à la volonté générale, mais pas avec la revendication éthique, nous disons que cette personne est de mauvaise volonté ou bien qu'elle est mal disposée. S'il y a des actes de volonté singulière qui contredisent la revendication éthique, mais ne sont pas intégrés dans la volonté générale de l'individu, nous ne pouvons pas contester la bonne disposition personnelle. Nous pouvons seulement dire qu'il ne sait pas faire valoir sa disposition dans des cas particuliers.

Nous devons donc discerner trois choses : la disposition personnelle, les actes de volonté singulière et la compétence. Nous devrons appliquer ce triptyque à tout ce qui se rassemble sur le domaine de l'action pédagogique d'opposition.

Nous devrons de prime abord regarder encore une fois la relation de ces différences par rapport à l'action d'opposition. Prenons le cas d'un élève chez qui s'est installé une mauvaise attitude du cœur ou un manque de bonne attitude - c'est-à-dire l'indifférence par rapport aux actes de volonté singulière qui ne correspondent pas aux revendications éthiques et cela de façon tout à fait générale. On ne peut pas s'en apercevoir s'il n'y a justement pas d'actes singuliers de volonté qui contredisent l'éthique. L'attitude du cœur se manifeste seulement par des actes singuliers. Nous ne nous trouvons donc jamais dans une situation où il faudrait appliquer l'opposition pédagogique de façon primitive contre la mauvaise attitude. Ce qui est à l'origine, ce sont ces **<86>**actes singuliers de volonté. Quand on constate des actes de volonté qui révèlent un manque de disposition éthique et demandent donc l'opposition pédagogique, se pose alors la question de savoir si on ne devrait pas s'opposer à toute indifférence vis-à-vis de ces actes de la volonté. Regardons ensuite le domaine de compétence qui est séparé de la volonté. On y discerne aussi deux aspects. Une action, par exemple, qui n'est pas en accord avec l'acte de volonté pourrait être la conséquence d'un manque d'exercice ou de compétence. Cela pourrait donc être une concordance fautive des fonctions corporelles et de ceux qui provoquent des impulsions, donc de la volonté. Mais il se peut aussi qu'il y ait des habitudes s'opposant de façon positive à l'influence de la volonté sur la manière d'agir. Par conséquent, on aurait soit un négatif -c'est-à-dire un manque- soit un positif - c'est-à-dire une contradiction réelle. On demande donc : tout cela fait-il l'objet de l'opposition pédagogique. Ou bien ces différents points entretiennent-ils aussi des relations différentes avec les différentes formes de l'activité pédagogique comme nous l'avons supposé de façon générale ? En d'autres termes : demandent-ils une opposition immédiate ou bien l'action de soutien réagit-elle de façon indirecte, ou encore, doit-on essayer d'empêcher ce qui nécessite ensuite une opposition ?

Considérer l'opposition dans son application différente concernant le triptyque «dispositions personnelles - actes singuliers de volonté - compétence» s'annonce comme la meilleure solution. La relation de chaque membre du triptyque aux actions pédagogiques de soutien, de l'opposition ou de prohibition en découle. Ainsi s'exposent les différentes sortes d'une opposition éventuelle

au jugement. Leur relation avec les différentes périodes de l'éducation se montre. Finalement, l'éducation sous l'aspect de l'opposition doit considérer l'individu par rapport à la communauté. Nous devrons donc aussi développer les différentes sortes d'opposition qui en résultent.

Ce que nous avons appelé «dispositions personnelles» ou «attitude du coeur» et ce que nous avons désigné par «compétence» sont bien évidemment des extrêmes. La disposition personnelle, qui est l'expression maximale de l'intelligence, présuppose la continuité de la vie de l'intellect qui s'installe tardivement. Le développement de la compétence peut déjà avoir lieu dans le temps de vie inconsciente. La première est ce que l'homme a de plus libre, tandis que la seconde est ce qu'il a de plus mécanique.

On ne peut en aucun cas influencer les dispositions personnelles par l'opposition. Il est difficile d'expliquer une chose tellement négative en paroles. Cela n'est possible qu'en **<87>**soumettant toutes les sortes d'opposition à un examen.

Nous n'avons pas décidé si le mal est quelque chose de positif, de réel ou quelque chose de négatif. De même, ici, nous ne pouvons pas dire si la mauvaise disposition personnelle n'est qu'un manque dans la bonne attitude du cœur. Et pourtant, la mauvaise attitude du cœur pourrait être une pure complaisance et un désir du mal en tant que tel. Nous faisons le mieux si nous le supposons aussi comme cas possible.

Supposons d'abord que la mauvaise disposition est réellement positive : pourrait-on vraiment l'enlever par l'opposition ? Si on enseignait l'opposé à une personne avec une telle attitude du cœur, c'est-à-dire correcte, et si on pouvait la renforcer progressivement, il ne s'agirait plus d'une opposition, mais d'une action pédagogique de soutien. Ce serait communication du sens pour le Bien, de la sensibilité morale, de la joie à l'égard du Bien, du sens commun. Et tout cela doit être catégoriquement séparé de l'opposition. Essayons quand même de trouver quelque chose qui se rapprocherait d'une opposition intellectuelle. Evoquons par exemple l'expression de la désapprobation. Elle est vraiment quelque chose de négatif. Seulement le positif qu'elle renferme, c'est-à-dire l'approbation du contraire, provoque une réaction éthique. Cela se réduit à ce que nous venons de dire, c'est-à-dire au soutien. La désapprobation peut aussi agir pour elle seule, car elle provoque la honte. Mais attention -généralement, une personne ainsi démasquée cherche à dissimuler sa propre perversité. Toujours est-il que cet effet aussi se dirige vers les actes singuliers de la volonté. L'attitude peut se conserver même si les actes particuliers empruntent une autre direction. Tout ce qui serait encore plus éloigné du centre, du terrain de l'intelligence, aiderait encore moins et agirait encore moins sur l'attitude. On n'atteint pas l'autre, la forme propre de sa vie, par des punitions. On ne peut qu'inhiber certains actes de volonté.

Réfléchissons maintenant sur l'autre cas, la mauvaise attitude en tant que négative, comme manque de bonne attitude. Nous ne pouvons même pas ici construire une opposition en pensée. Tout dépend de l'activité du soutien. C'est elle qui doit féconder l'être intime de façon à ce que le manque soit comblé.

L'attitude du cœur est donc ce terrain qui se soustrait de toutes les activités pédagogiques d'opposition. Elle n'appartient qu'à l'activité proprement pédagogique, au soutien. Cela concerne l'attitude du cœur en général, en ce sens qu'elle est le caractère homogène de tous les actes singuliers de volonté -peu importe si on applique ce concept dans un sens plus large ou plus restreint. Dans tous les domaines où on peut parler de l'attitude du cœur, on retrouve ce **<88>**dilemme de perspective positive ou négative. La dernière ne peut que supposer l'activité de soutien tandis que la première demanderait toujours une opposition qu'elle ne trouverait pourtant pas. Il ne faut pas seulement dire qu'une désapprobation n'aura jamais d'effet pur sur l'attitude du

cœur. On doit ajouter que cette extériorisation de la désapprobation en elle-même n'a pas de lieu propre dans l'activité pédagogique. C'est plutôt une réaction éthique et nécessaire, de prime abord complètement involontaire. Dès que nous réalisons quelque chose d'immoral, nous ressentons une désapprobation dont l'extériorisation se fait spontanément. L'extériorisation de la désapprobation dans l'éducation a pourtant un autre caractère que dans la vie courante. Même si cela ne renforce pas l'effet sur l'attitude du cœur. On arrivera plutôt au contraire. Il s'installe une différence entre le naturel et l'intentionnel et l'élève le percevera sûrement. Il distinguera l'intentionnel et ce qui vient de l'intérieur. Ce dernier serait décisif pour lui et l'intentionnel ne fera que diminuer son efficacité. Si on remarque des intentions, on dirige tout de suite l'attention sur les moyens déterminés qui leur servent. Il s'installe un état contemplatif qui est apparemment désavantageux pour la pure perception de l'impression. L'impression de la désapprobation est d'autant plus grande que son caractère pédagogique est petit et qu'elle se montre seulement comme une action de la vie communautaire.

Nous avons déjà admis de s'opposer aux actes de volonté spécifique qui vont à l'encontre de l'intérêt pédagogique en disant que la désapprobation pourrait inciter à la honte et inhiber ainsi certains actes de volonté.

Comment donc peut-on employer la désapprobation en relation avec les autres spécificités de volonté en tant qu'activité pédagogique d'opposition ? On est tous d'accord qu'il est souhaitable que la mauvaise attitude du cœur soit transformée en une bonne. Sur ce, il n'y a pas de disput. Mais quand une mauvaise attitude du cœur se présente, on se demande si c'est curatif de repousser l'acte de volonté qui la révèle. La pure perspective éthique mène au constat suivant : c'est sans effet sur l'attitude. Elle reste comme elle était. Et pourtant, c'est elle qui constitue la valeur intérieure de l'être humain. Si on souhaite au moins l'influencer indirectement, on s'aperçoit de l'importance de la connaissance de soi-même. C'est ici un élément indispensable. Comme il n'y a pas d'opposition possible contre l'attitude du cœur, et comme nous devrons recourir au soutien pédagogique afin de pouvoir installer chez l'élève la joie sur le Bien et le Juste, il se peut que chez l'élève se trouve une contradiction intérieure qui n'est pas encore clairement reconnue. On se trouve donc dans un état de confusion. Cet élève se complairait **<89>**tantôt du Bien, tantôt d'inclinaisons opposées, sans pour autant avoir la conscience claire de ce changement. Mais la joie du Bien indique à la conscience l'autre direction de la vie intérieure. La condition s'éclaire et toute l'opération peut se dérouler de façon sûre. On doit, par tous les moyens, inciter à la connaissance de soi-même. Mais celle-ci ne peut s'effectuer que par le souvenir d'actions réelles. Par exemple, on peut laisser faire certains actes de volonté afin de montrer comment l'injustice se produit. Dans une perspective purement éthique, ce n'est jamais la meilleure solution de s'opposer activement contre les activités singulières de volonté et de les repousser par une contre-action positive.

Et c'est encore une autre chose quand on veut inhiber leur exécution après qu'elles ont déjà été accomplies intérieurement. Le but de la connaissance de soi est atteint dès que l'élève reconnaît simplement l'acte de volonté immorale et ne le nie plus. Qu'est-ce qu'une éducation en tant qu'opposition peut encore effectuer dans ce cas-là ? Si elle arrive à empêcher l'exécution, elle arrive à empêcher que l'élève acquière une habileté. Si on lui cède en quoi que ce soit, on facilite les actions similaires, et une répétitivité s'installe. Par la répétition, on s'exerce et acquiert une habileté. Dès qu'une opposition contre l'attitude du cœur est possible, il devient aussi possible de prévenir ces actes singuliers de volonté. L'opposition contre l'exécution est la mesure préventive contre l'habileté. Ces étapes ont entre elles une relation d’équilibre. L'opposition aux actes singuliers de volonté obtient ainsi sa pleine justification morale en tant que prévention contre l'habileté. L'amélioration morale doit surgir de l'intérieur, de l'attitude du cœur. On la facilite véritablement si elle n'a pas des compétences opposées à surmonter. Quant à la relation de

l'individu à la vie communautaire, c'est-à-dire à l'influence de chaque action immorale d'un individu sur les autres, toute opposition contre l'exécution d'une action immorale et désinvolte singulière s'enrichit encore d'une signification spécifique. Ceci est justement le caractère moral de l'action d'opposition.

L'opposition par la désapprobation est apparemment la plus naturelle contre les actes singuliers de volonté, parce qu'elles s'adressent de prime abord à ce qui surgit de l'attitude du cœur. Elle inhibe par la honte l'action entreprise. Mais comme elle n'est pas une activité purement pédagogique, on se demande s'il n'y a pas d'autres oppositions possibles aux actes de volonté.

Nous arrivons ainsi sur le terrain des punitions et des récompenses, qui sont parfaitement identiques sur le plan de l'opposition. Les punitions sont des effets qui provoquent des états désagréables. Elles sont liées à l'accomplissement du Mal tandis que les récompenses produisent des états agréables. **<90>**Mais où est, à vrai dire, la dignité morale d'un tel procédé ? On introduit apparemment un calcul qui se situe sur le plan de la sensualité et cela est faux à tout égard. Il se produit une habileté, par l'intermédiaire d'un calcul sensuel de bien comparer l'agréable et le désagréable. La manière dont on considère le Mal - en tant que négatif ou positif- n'a pas d'importance, car l'homme ne fait le Mal que pour l'agréable qui y est lié. Il s'y mêle donc un motif sensuel. Si nous appliquons donc une opposition sensuelle et incitons l'élève à ce genre de calcul, nous le retenons ainsi sur le terrain du sensuel. Nous favorisons le fait que toutes ses actions sont dirigées par des impulsions sensuelles. Chaque opposition de cette sorte inhibe le développement moral. Mais on ne prétend pas exclure tout le processus de punition et de récompense. On insiste, par contre, sur le fait que l'on devrait seulement utiliser le minimum de punitions et de récompenses comme influence pédagogique contre les actes de volonté, parce que chaque opposition d'une telle sorte soutient toujours le sensuel et inhibe le développement purement moral.

Considérons maintenant le domaine de l'opposition contre des actes singuliers de volonté. Envisageons de plus l'organisation de notre activité pédagogique. Notre but est d'éviter tout désavantage moral. C'est pourquoi il ne reste que l'expression de la désapprobation comme moyen d'opposition. Mais il faut veiller à ce qu'elle reste naturelle. Nous arrivons ici en même temps aux limites de ce domaine. Il semble que, dans le domaine de la violence, il y a encore toute une série d'oppositions possible. On pourrait, par exemple, utiliser de la violence pour empêcher l'exécution des actes singuliers de volonté. On peut dire : l'acte violent est exécuté par des forces physiques. Ainsi, on empêche les actions singulières pour un certain temps. Dès que la violence cesse, l'action inhibée recommence là où elle a été arrêtée. En outre, la violence étouffe le développement. Par conséquent, il ne faut pas l'employer de façon continuelle. On a seulement le droit d'usage dans des cas d'extrême urgence. Par exemple, si une colère éclate et met en danger le prochain, on doit s'y opposer avec violence. Dans ce cas, l'affect est quelque chose de passager. Et cette violence d'opposition n'est pas dirigée contre l'acte de volonté, mais contre son accomplissement. Remarquons que le recours nécessaire à la violence est un symptôme que l'on a déjà négligé auparavant pas mal de choses. On n'aurait jamais dû laisser la situation se dégrader au point de s'opposer par la violence physique.

Jusqu'à maintenant, nous avons présumé que l'on doit présupposer, à l'origine de ces **<91>**oppositions, une conscience ou une attitude de cœur, contre lesquelles l'activité pédagogique doit agir. Toujours est-il que des habitudes et des capacités peuvent très bien s'installer avant même qu'on puisse parler des actes de volonté proprement dits, et, donc, encore moins d'une attitude de cœur.

Nous nous adressons de prime abord à ce qui est purement corporel. Quand les enfants adoptent des habitudes désavantageuses, il existe le plus souvent une raison physique. Par exemple, une tenue courbée et inclinée indique une santé défaillante. Il convient donc de réagir par des moyens physiques. Les enfants, avant qu'ils ne comprennent la communication verbale, sont, sur le plan du développement, dans un état analogue à l'animal. L'influence que l'on exerce sur eux ne diffère donc pas trop de l'influence exercée sur les animaux. On sait jusqu'où on peut aller avec des menaces et moyens de pression. On peut éradiquer des compétences qu'ils avaient déjà acquises et on peut les forcer à en acquérir d'autres. Mais ce serait très faux de considérer la contrainte physique, dont on se sert dans ces buts, comme punition. Nous attribuons aux animaux quelque chose d'analogue à la mémoire. Avec la punition corporelle, on cherche donc à effacer une impression physique par une autre, plus forte et répétitive afin de faire ressortir ce que l'on envisage. On peut procéder exactement de la même manière chez les enfants en bas âge. On peut donc aussi les influencer par des moyens purement physiques qui agissent plutôt sur le côté mécanique que sur le côté conscient de l'organisme. Mais c'est pareil que pour les animaux. On ne peut pas appeler un tel procédé « punition ». C'est le point bien spécifique de l'origine des applications d'opposition. On les a, contre leur nature, beaucoup trop étendus dans la pratique. Ainsi, on procède par opposition même dans des cas où il ne le faudrait pas, pour influencer l'attitude de cœur.

La première opposition que nous avons découverte a été la désapprobation, afin de susciter la honte. Comme elle peut agir directement sur les actes de volonté, elle agit indirectement sur l'attitude du cœur. Jusqu'où peut-on descendre avec cette opposition et jusqu'où peut-on monter avec l'opposition physique afin que les deux se rencontrent à mi-chemin ?

L'opposition physique peut monter jusqu'à ce point où l'attitude du cœur se montre par des actes de volonté. Elle doit cesser dès qu'une certaine violence et dominance de l'attitude du cœur sur les actes de volonté se manifeste. A ce moment-là, l'opposition qui s'adresse au principe spirituel de l'homme, prend le relais.

<92>Peut-on appliquer l'incitation à la honte qui est sur le plan intellectuel plutôt un moyen bas, pour des activités qui ne proviennent pas des actes de volonté spécifique et qui apparaissent plutôt comme quelque chose d'inconscient ? Cette question ne touche pas seulement à la période pendant laquelle la volonté n'est pas du tout développée. C'est une question générale qui concerne tous les stades de la vie, dès qu'une habitude s'est installée. Chaque habitude est quelque chose d'éminemment inconscient. Mais celui qui dispose d'une attitude du cœur doit désapprouver quelque chose qui se passe sans volonté et qui, si, cela avait été conscient, aurait été contre la volonté. La prochaine étape semble-t-il serait ici d'élargir le domaine de la conscience afin que l'inconscience s'estompe. Encore une fois, c'est l'activité de soutien qui est nécessaire. L'opposition pédagogique aide seulement à empêcher que l'inconscient ne s'amplifie jusqu'à ce qu'une conscience se soit développée qui permette l'emploi de l'activité de soutien primitive.

Nous avons donc le choix entre les deux oppositions, l'une mécanique et l'autre intellectuelle. Comment faut-il les appliquer ? Est-ce qu'il y a encore une troisième opposition possible ? En commençant par le point final mécanique, nous avons trouvé que les oppositions purement physiques sont les plus appropriées. On peut en nommer deux : la violence et la répugnance. La violence physique provoque toujours la répugnance, mais il existe aussi une répugnance qui se produit sans violence. Elle pourrait se situer au milieu entre l'opposition plutôt éthique qui incite à la honte et l'opposition plutôt physique de la violence.

Nous poursuivons ici notre ancien canon, c'est-à-dire sonder en quelle mesure chaque

maxime pédagogique est éthique. Un élève qui a évolué et qui est maintenant capable de ne pas vouloir de lui-même ce à quoi l'éducateur pense devoir s'opposer, doit arriver à réaliser sa volonté. S'il n'arrive pas à mettre en œuvre sa volonté au moment même, on doit supposer qu'il est retombé dans le stade d'inconscience. Pourrait-il vouloir la violence de l'opposition purement physique ? Il perçoit cette violence dans une perspective de conscience et de réflexion comme un remède et l'approuve apparemment comme opposition adéquate à la genèse des influences de la période inconsciente de la vie. Mais peut-il également vouloir que l'on le guide par l'incitation à la répugnance sans violence et que l'on n'applique pas les moyens d'opposition quand il est déjà entré dans la période de la conscience ? Au point de vue éthique, on le ferait ainsi rétrograder. On ne s'attendrait pas à ce qu'il puisse exercer une approbation correspondante au stade de réflexion. Seulement, plaisir et déplaisir n'agissent pas en eux-mêmes. Ils ont besoin d'une forme de conscience. Ils ne peuvent donc pas agir comme opposition quand on se trouve encore au stade inconscient. **<93>**Dès qu'un acte de volonté se manifeste de façon déterminante, on ne peut plus vouloir que, dans les moments où la volonté propre se retire, l'on soit incité à une activité par des moyens sensuels comme le plaisir ou le déplaisir. Plus les oppositions de la deuxième catégorie se restreignent au terrain de l'influence physique, plus l'activité pédagogique est pure par rapport à l'éthique. Par contre, plus elles agissent de manière consciencieuse, plus on les transporte sur le terrain de la pédagogie même. Et comme on multiplie ainsi les motivations sensuelles, on multiplie aussi les occasions qui nécessitent une opposition. Nous arrivons ici à un point où la pratique pédagogique habituelle présente une contradiction. Pour nous, c'est évident que la jeunesse doit être habituée à résister au plaisir et au déplaisir. Cette aptitude nous semble être une préparation nécessaire à la vie. Des exercices précis à cet égard sont reconnus comme élément pédagogique. Si de l'autre côté, on applique la punition et la récompense comme stimulant et incite ainsi le plaisir et le déplaisir qui deviennent ensuite des motivations, on agit de façon complètement contraire à la première aspiration. Là, ces deux stimulations sont supprimées, ici elles sont incitées : et ainsi la contradiction s'installe. Nous l'avons résolu en disant que le plaisir et le déplaisir, la punition et la récompense ne doivent jamais affecter la sphère consciente. On ne doit jamais les utiliser sous une forme consciente.
Résumons maintenant tout ce que nous avons trouvé. Il n'y a que deux formes de l'opposition pédagogique. L'une s'attache à l'éthique. Elle incite à la honte et agit ainsi comme un principe inhibant. L'autre, c'est la violence physique.

La limite supérieure que nous avons définie pour la première, c'est une attitude de cœur faussée. Toute opposition est ici réduite à zéro. On doit recourir à une activité de soutien. On se demande encore si la deuxième opposition a ses limites vers le bas. Nous avons suivi l'opposition dans la première période de l'enfance jusqu'au moment où la communication par le langage est devenue possible. Mais même pendant ce stade, il y a une période pendant laquelle il ne faut pas appliquer l'opposition physique. Ce n'est que lorsque la vie est encore tendre et ne supporte pas la violence physique, que l'on doit tout effectuer par l'activité de soutien.

C'est ainsi qu'il se forme une succession de stades, un processus régulier. L'éducation commence par un stade pendant lequel aucune opposition n'est applicable. Il en suit un stade pendant lequel on ne peut utiliser que des moyens d'opposition physique ; ensuite, on peut appliquer les deux, l'opposition physique et l'opposition plutôt éthique. Arrivé à ce point-là, les oppositions se partagent. Ce qui résulte d'un état inconscient **<94>**demande l'opposition physique, mais tout ce qui résulte d'une manifestation de la volonté demande une opposition éthique. Finalement, quand la conscience est arrivée à la maturité, et l'attitude du cœur se manifeste de façon déterminante, même l'opposition intellectuelle cesse. L'activité de soutien domine.

Cela amène au résultat que l'éducation se désintègre en diverses périodes dont chacune a

son propre principe. Nous allons développer tout cela plus tard, quand nous allons discuter l'organisation de l'éducation. Il faut y revenir lorsqu'on traite les différentes sections de l'éducation.

Considérons le but de l'éducation, c'est-à-dire rendre la jeune génération aux grandes communautés de vie, équipée de la capacité d'y pouvoir agir de façon indépendante, et demandons-nous si la relation des différentes oppositions comme nous venons de l'exposer est correcte, s'enlace dans la vie commune et fait-elle en sorte que l'on puisse passer sans heurts de l'éducation à la sociabilité et aussi à l'action libre et indépendante, sans heurts, en considérant cette succession comme une suite ?
Cela ne semble pas être le cas. D'après notre exposé, la vie sociétale s'enchaîne immédiatement à la période de l'éducation. Il ne devrait y avoir aucune opposition. Et pourtant, dès que la jeunesse entre dans la vie publique, elle entre aussi dans un système de punitions et de rémunérations, dans un jeu de vie où on applique en tant que motivation l'alternance du plaisir et du déplaisir.
Où est donc la faute ? Dans notre construction des oppositions ? Dans la vie publique et commune ? Ou bien est-ce que notre supposition que l'éducation et la vie publique que l'on a toutes les deux déduites d'un commun principe éthique, doivent former une suite ? Nous ne pouvons quand même pas supposer que la vie publique serait dans l'erreur et que la société bourgeoise pourrait exister sans législation pénale. De même, nous ne pouvons pas renoncer à notre exposé. Si on dit que l'éducation peut être construite à partir des principes purement éthiques et que, par contre la société bourgeoise ne le peut pas, ce n'est donc pas possible que ces deux forment une série. Nous ressassons seulement le vieux cliché de l'incompatibilité du moral et du politique. Cette supposition est pourtant très dangereuse pour notre conscience morale. Nous ne pouvons pas nier cette contradiction. Comment donc la résoudre ?

A tout droit, on tient à proposer qu'une société bourgeoise qui peut se passer des punitions et des rémunérations serait plus parfait. La législation pénale est une conséquence du besoin. Le manque de commun accord entre une éducation correctement organisée et une vie établie ne se trouve pas dans l'Idée, dans la nature de la chose, mais seulement dans **<95>**l'imperfection des conditions, plus précisément une mise en pratique insuffisante de l'Idée de l'éducation. La législation pénale montre que l'éducation n'a pas accompli ce qu'elle aurait véritablement dû accomplir selon son idée. Ce serait donc un progrès si la société bourgeoise arrivait à exister avec une législation pénale adoucie et un nombre diminué de lois. A condition que la société bourgeoise abolisse complètement les punitions, les deux terrains, celui de l'éducation et celui de la sociabilité, pourraient former une suite. L'individu ne trouverait plus d'opposition organisée contre ce qu'il produit de lui-même. La contradiction serait résolue.

Le manque de continuité entre la pratique pédagogique correcte et la vie publique ne résulte pas seulement de l'imperfection de cette dernière. Elle laisse supposer, de sa part, une imperfection dans la pratique réelle de l'éducation : nous admettons en même temps l'existence de ces deux imperfections ici et maintenant. Et comme nous devons nous orienter par rapport à la réalité, nous sommes obligés de trouver aussi pour la pratique de l'éducation un arrangement réellement pratique.

Mais peut-on réellement prouver qu'il y a une nette division entre la sortie de l'éducation et l'entrée dans la vie publique ? Nous avons déjà vu qu'on ne peut pas définir un point de limite précis de la fin de l'éducation. Nous n'avons pas pu faire valoir la majorité légale. Bien qu'elle fasse cesser toute l'éducation, elle se compose de différents points de fin. Et la majorité en elle-même n'est pas un point absolument fixe. Nous avons aussi dit que l'éducation part, selon la nature, de la relation entre parents et enfants et que l'Etat et l'Eglise y participent aussi. Posons donc l'hypothèse suivante : s'il y a une part de l'éducation qui est soumise à la communauté, elle

doit donc porter le caractère de cette communauté. Ainsi, ce que nous avons posé théoriquement doit-il aussi trouver ici son application ? La théorie prescrit que, dans l'éducation, il ne devrait pas y avoir de punition ni de récompense. On n'utilisera que des énoncés désapprobateurs ou des influences physiques. On peut appliquer cette règle à l'éducation domestique. Mais dans l'éducation publique, on doit différencier selon la nature de la chose.

Comparons donc la relation entre éducation domestique et originale et éducation publique.

Dans l'éducation publique se reflète le caractère de la communauté, surtout celui de la législation. J'y oppose celui de l'assertion que, dans l'éducation purement domestique, on ne doit pas avoir de lois. Lois et punitions vont nécessairement ensemble. Si on **<96>**arrive à se passer de la loi, on peut de même se passer de la punition. Ce qui semble spectaculaire, est en vérité très clair. Comme le prouve une caractéristique éthique profonde de la famille, la loi n'a pas de place dans la vie domestique. La loi présuppose apparemment toujours une disharmonie qui ne peut pas exister dans une famille selon son Idée. Mais une telle disharmonie est normale pour la vie publique. L'homme est dès le début dans la famille. La vie de l'enfant est une partie de la vie de la mère et, donc, au début identique à cette dernière. Bien plus tard, elle devient une vie propre. On ne peut pas parler d'un différend entre la singularité innée d'une personne et le caractère du ménage. La personne est le produit du ménage. A l'origine, il y a donc un accord. Pensons ensuite à la liberté et à l'activité intellectuelle propre en voie de développement, mais dirigées par l'ensemble du ménage. Nous comprenons ainsi que ce serait tout à fait contre la nature et contre son caractère si cette direction devait s'effectuer sous la forme d'une loi. Pour la loi, on doit toujours discerner le législateur et l'exécuteur de la loi. S'il n'y a pas cette différence, il n'y a pas de loi proprement dite. On ne peut fonder une opposition entre le gouvernement et les sujets que s'il y a dans le gouvernement même cette opposition entre législateur et exécuteur. Et lui-même doit être aussi soumis à la loi. Si, dans une société bourgeoise, on caractérise le gouvernement par l'attribut du père, la forme de la loi cesse d'exister. C'est en souriant que l'anglais accepte l'appellation «père» pour son roi, comme une image, quelque chose de poétique. Dès qu'une véritable condition de droit s'est établie, on cesse petit à petit de représenter cette relation par ce nom. Si nous présupposons que la loi est au-dessus de celui qui l'exécute, on voit tout de suite que cela n'est pas possible dans la vie domestique, si l'organisation doit être naturelle. Si les parents établissent la loi, il faudrait encore une autre instance qui se mettrait entre parents et enfants : par là, la communication perdrait son caractère immédiat. Ou bien, les parents devront jouer un double rôle : mais ils seraient ainsi liés par la loi comme les enfants. S'ils remplissent les deux fonctions, ce ne serait pas seulement de la pédanterie, mais réellement un désavantage pratique dans la relation d'un individu avec un autre, car une telle relation doit toujours être déterminée par un moment. Cela ne devrait pas être dans un ménage. On avoue que, plus le ménage est grand, plus il y a nécessité d'ordre. Seulement, cet ordre ne doit pas être établi sous forme de loi. Il doit être soumis à l'arbitraire. Ainsi, quand c'est nécessaire, on pourra le changer. Et parce que la loi n'y a pas de place, la punition au sens propre du terme, c'est-à-dire **<97>**la dissuasion ou l'attrait par des motivations sensuelles, il ne peut pas non plus y avoir de place. Originellement, la force physique et l'amour comme activité de soutien sont données aux parents. En ajoutant un tiers, on dérange les éléments originaux. Le recours à des motifs dissuasifs ou attirants prouve que les parents ne se fient plus à leur force physique, c'est-à-dire que les ordres simples -l'expression de la force physique- ne marchent plus très bien. Et l'amour aussi peut faire défaut. Cela serait une situation maladive. On n'accepte pas que la punition soit normale si on garde toujours une conscience pure de la relation parentale.

A l'opposé, regardons l'éducation publique, dans la forme que nous voulons : on voit que la relation est dès le début complètement différente. L'homme n'est pas dès ses débuts dans cette

relation. Il n'y a donc pas de fondement original. L'amour, le fondement de l'éducation domestique, doit d'abord se développer pendant la communion entre l'éducateur et l'élève. Sa forme originelle n'est que l'aspiration. Dans cette relation, la force physique n'a pas de forme immédiate. L'éducateur veut seulement exercer une force physique sur l'individu, mais il ne le peut pas sur la masse. Dès que les élèves l'ont compris, ils cessent d'obéir, s'il n'y a pas d'autres circonstances que celles que nous venons d'évoquer. Mais l'éducateur peut s'appuyer sur la force physique de la communauté. L'éducateur peut s'y fier, mais c'est étranger à la conscience de l'enfant, car il ne connaît la communauté que par ouï-dire. L'accord de l'élève avec l'éducation publique n'est pas original. C'est pourquoi il faut un supplément. Parce que l'élève entre dans une communauté qui lui est étrangère à l'origine, c'est naturel qu'il amène certaines inclinaisons qui ne se concilient pas avec cette forme de vie. L'accord doit d'abord être produit, mais on ne pourra pas s'attendre à ce qu'il arrive un jour à la perfection. On doit donc mettre des barrières contre le déchaînement de ces inclinaisons, afin que la vie en commun ne soit pas empêchée par des actions perturbantes. C'est ainsi que la loi rentre en scène et, avec elle, la punition. Par la loi, l'élève doit expérimenter tout ce qui se frotte à la forme de la communauté; par les punitions, il apprend les conséquences des infractions à la loi. Avec ces présupposés, la chose prend donc une autre forme.

Si nous pensons l'éducation du début jusqu'à la fin, quand l'élève va s'intégrer à la vie, afin d'y agir avec indépendance, comme une continuité harmonique et purement éthique même la communauté devrait être sans lois et sans punitions. Mais on présuppose ici une harmonie absolue de toutes les familles avec l'Idée et l'esprit de l'Etat. Nous ne pouvons quand même pas **<98>**présupposer une telle harmonie. L'Etat est donc obligé d'ériger des lois et des punitions. Et, par l'éducation publique, il doit se mêler à l'éducation domestique, car, en ce qui concerne ses intérêts, il ne peut pas se fier aux familles. Ainsi, la loi fait son entrée dans l'éducation; l'harmonie entre l'éducation et la vie publique est rétablie.

Mais, en elle-même, l'éducation obtient un double caractère. L'éducation domestique a le caractère pur, originellement éthique. On doit chercher à rendre sa pratique aussi conforme que possible à nos élaborations théoriques qui construisent l'activité pédagogique en tant qu'opposition. Par contre, l'éducation publique se constitue complètement différemment. Comme dans la vie publique, la loi et la punition y ont lieu. La séparation entre l'éducation domestique et l'éducation publique qui s'en suit produit un passage dur entre la vie domestique et la vie sociale. La jeunesse prend d'un seul coup conscience d'une disharmonie et, en même temps, de la loi et de la punition. C'est une scission tranchante. Le passage de l'éducation domestique à l'éducation publique est en même temps le passage de la vie domestique à la vie dans l'Etat. Mais quand les deux modes d'éducation marchent ensemble, la condition de l'élève est double. De l'éducation publique, il rentre à la maison où il doit oublier la loi et la punition. Et à l'inverse, de retour à l'éducation publique, il doit se souvenir de la loi et de la punition. Les deux méthodes, celle de l'éducation domestique et celle de l'éducation publique, restent devant ses yeux. Et nous ne devons pas nous passer de cela. Nos considérations générales nous ont amené à un point qui présente le problème d'une façon qui demande, pour le résoudre, une organisation multiple. Nous ne savons pas encore si cette succession ou l'autre succession serait la meilleure. On doit encore le décider. Mais pour trouver cette décision, il nous faut encore réfléchir très généralement sur l'activité primitive de soutien, afin de la reconduire au même point.**III L'activité pédagogique de soutien.**

Nous faisons abstraction de toute opposition lorsque nous méditons sur l'activité de soutien et de développement. Pour examiner cette activité pédagogique, nous devons respecter deux choses. De prime abord : l'objet de l'éducation est vivant, donc il se développe par sa propre force à partir d'un début infiniment petit. On peut donc demander : pour quelle fin et en quelle mesure nécessite-t-il une telle influence, un tel soutien ? Et ensuite : l'objet de l'éducation est un

être vivant particulier, mais étroitement enlacé à la vie homogène, d'où proviennent déjà certaines influences; en premier lieu les influences des personnes plus âgées sur les personnes plus jeunes. Mais ces influences ne sont pas toutes de l'ordre pédagogique. Elles le sont seulement quand elles sont intentionnelles. Il y a deux sortes **<99>**d'influences non-intentionnelles : soit elles effectuent inconsciemment la même chose que la pédagogie, ayant les mêmes intentions, seulement sans en avoir conscience; soit elles n'ont pas du tout cet objectif, mais suivent un autre intérêt. Dans ce dernier cas, leur relation à l'influence pédagogique reste aléatoire, dans la mesure où elle la favorise. On peut donc encore demander : malgré le fait que, sans théorie et sans intention, s'effectuent certainement des influences qui ont la même nature et incitent la vie propre de l'élève, faut-il en plus une influence pédagogique intentionnelle ?

Afin de pouvoir saisir la portée propre de cette dernière influence, nous devons regarder le développement naturel. Nous pouvons ainsi apprendre ce qu'il est capable de faire et ce qu'il ne peut pas faire.

Ensuite, il faut regarder la totalité des influences non-volontaires en faisant abstraction de l'existence des influences qui s'opposent à l'éducation. Mais dès qu'on regarde le rapport de l'éducation à ce qui s'effectue tout seul, les deux vont se présenter à nous dans leur relation avec l'influence pédagogique.

Nous avons déjà mentionné qu'on ne devrait pas isoler l'élève. La jeunesse nous est seulement donnée dans le contexte vivant de la totalité. La raison se développe bien évidemment même sans éducation proprement dite. Imaginons seulement un peuple au sein duquel l'éducation égalerait à peu près zéro. Nous y trouverions quand même un développement humain jusqu'à un certain point. Bien évidemment, il y aurait des activités qu'on devrait ensuite inhiber. De plus, cet auto-développement serait insuffisant et irrégulier. D'un côté, il porterait les traces du manque, de la détresse; de l'autre côté, les traces du désordre. Seulement dans la mesure où on introduit l'intentionnel, le manque sera comblé. Ordre, contexte et perfection seront introduits dans l'éducation. Et nous devrons nous tenir justement à ces points lorsque nous abordons la question du devoir de l'activité pédagogique.

Si nous ne pouvons donc pas imaginer que l'élève soit isolé, il est évident que nous ne pouvons que difficilement discerner entre ce que l'élève développe à partir de son intériorité et ce qui résulte des influences des autres. C'est pourquoi il vaut mieux prendre ces deux influences dans leur ensemble et les confronter ensuite à la théorie de l'éducation. Mais, de l'autre côté, les mêmes personnes qui doivent de prime abord exercer les influences pédagogiques sont **<100>**l'environnement naturel et originel de chacun qui doit être éduqué. Demandons alors : devrait-on partager cette activité pour l'élève en intentionnel et non-intentionnel ou bien est-ce que toute l'activité devrait être intentionnelle, et, donc, rentrer dans le cadre de notre théorie afin que seulement le purement arbitraire, ce qui provient de personnes étrangères à l'environnement immédiat de l'élève, forme le contrepoint à l'éducation ?

C'est une question très importante. Car si les adultes de la famille qui font partie de l'environnement proche de l'élève, doivent façonner toute leur activité selon la théorie, toute la vie du début jusqu'à la fin devrait être soumise à une règle bien précise. On ne devrait rien laisser à la merci du moment, de la sensation instantanée. Répondons à cette question d'une autre manière. Disons qu'il n'y aurait pas une série ininterrompue des influences réglementée. Mais comme les influences se diviseraient, où est donc la limite ? Quelles sont les influences où l'environnement procède entièrement sans intention ? Et quelles influences appartiennent au terrain de l'éducation pédagogique proprement dit ?

Afin d'aborder ce problème, les pédagogues partent de différents points de vue. Les uns disent : tout ce qu'on laisse à la merci de l'instant est quelque chose d'arbitraire. On est dans ce cas affecté par des choses différentes, et l'être intérieur ne peut pas se représenter de façon pure.

Ainsi, se produit facilement quelque chose qui nécessite la correction. C'est pourquoi il vaut mieux soumettre tout à une règle, afin de pouvoir prévenir. Les autres contredisent cette opinion. Ils séparent domaine libre et domaine méthodique. Mais ils définissent la frontière de façon très différente.

Regardons d'abord la première réponse de plus près. Ce que nous avons développé jusqu'à présent ne permet pas de formuler des critères. Regardons donc le résultat et décidons à partir de lui.

Si toute la vie de la jeunesse était conduite sans exception d'après des règles bien précises et si toutes les influences étaient administrées de façon à ce que le momentané s'efface complètement, et que rien n'ait le caractère du vivant originel, s'il n'y avait rien qui soit enraciné dans la vie libre, on susciterait le soupçon que la vie perdrait beaucoup de sa fraîcheur vitale. Mais cela serait une représentation encore troublée.

Ajoutons donc une autre question : la vie de l'élève, à la fin de l'éducation, lors de la transition vers l'activité libre et sociale, comment sera-t-elle façonnée ? Dès que l'homme sort du domaine de l'éducation, on voit tout de suite la différence quand on regarde son activité vitale. Une partie du système des échanges réciproques est aussi soumis à une règle. C'est le domaine du commerce, la profession. Et il y en a un autre qui ne l'est pas, le domaine des rencontres libres et sociales. Et ce dernier s'avance jusqu'à l'intérieur même du domaine strictement réglementé, car **<101>**chacun a, dans sa profession même, encore un domaine de l'activité libre. En soumettant toute la vie de l'élève à des règles bien précises, on crée une stricte opposition entre sa condition première et la condition dans laquelle il va entrer. Cela ne serait pas admissible, ce serait même une contradiction au point de vue éthique, car la vie doit être continuelle et ici, la continuité est rompue.

De surcroît, la période de l'éducation, sous cette prémisse, n'implique pas d'exercice pour l'entrée dans la vie sociétale. L'éducation s'avère donc comme insuffisante, car elle laisse une partie de sa tâche sans solution. Cela suffit pour interdire une telle réponse. Dans la vie, il y aura toujours une tension entre réglementation et liberté. L'éducation doit la prendre en compte.

On ne peut donc pas présumer que chaque influence singulière de toutes les personnes qui appartiennent à l'environnement immédiat de la jeunesse soit façonnée méthodiquement. S'il arrive que, tout de même, un élève soit entièrement soumis à une méthode et rentrerait donc non préparé dans le domaine libre des échanges réciproques, on doit se demander : est-ce qu'il y a une imperfection de l'élève ou est-ce qu'il y a une imperfection de la vie sociétale qui demande une telle préparation ? Si on le tient pour une imperfection de la vie sociétale, on revendique de soumettre aussi la vie commune à des règles précises dans sa composante sociétale. Ce n'est sûrement pas une opinion à défendre éthiquement. La soumission de la vie à des règles précises serait, à vrai dire, une sorte de meurtre de toute une série de générations successives. Le caractère originel de la vie se perd. On aurait aussi une différence de plus révélatrice entre ceux qui donnent une règle et vivent selon elle et ceux qui devront la suivre sans l'avoir donnée. Les uns disposent d'un potentiel supérieur de vie humaine, les autres ne sembleraient qu'être l'annexe de la vie des premiers, comme des organes subordonnés, sans vie propre. Il est évident que cela n'est pas juste. Nous devrons partir de la présupposition que tout le monde a la même relation à la nature humaine. Bien qu'il y ait des déviations et des graduations singulières, il ne faut pas subordonner des générations entières, car cela aboutirait à une dégénération progressive de la condition intégrale, de génération en génération. Disons donc : il suffit que la soumission à la règle soit une action aussi vivante que l'annonce de cette règle même. La différence serait ainsi moins grande. Comment donc cela pourrait-il être possible ? Bien évidemment, seulement quand

une chose se présente déjà dans mon imagination sans penser à la règle. Et voilà rétabli le terrain des libres échanges réciproques ! La soumission à une règle n'est pas «liberté», mais une activité ligotée. Dans ce cas, **<102>**la vie n'aura pas d'invitation à la liberté originelle, car la règle la précède.

Si toute la vie de la jeunesse est soumise à des règles bien précises, on atteint le sommet de l'éducation pédante. L'éducation n'inviterait plus du tout à des activités libres et vivantes. Elle empêcherait l'usage de la liberté originelle. Et même la libre activité des personnes environnantes serait ainsi soustraite à la vue de la jeunesse, car si l'activité la plus libre se révélait dans son proche environnement, la jeunesse ne pourrait pas la comprendre, ne l'ayant pas reçue comme représentation vivante. Mécanisée dès le début, rendue mal à l'aise à l'égard de la liberté dans les expressions de la vie, elle demanderait pour chaque action, même pour celles qui proviennent de l'auto-activité la plus libre, des règles, afin de pouvoir tout y soumettre. Cela ne devrait pas être.

La vie de la jeunesse doit donc aussi inclure un terrain sur lequel l'environnement l'influence seulement par le caractère d'une activité de vie originellement libre, afin qu'elle soit préparée pour la vie multiforme et apprenne à exercer sa liberté. Il est tout à fait nécessaire que la période de l'éducation soit en analogie avec la vie ultérieure.

Mais comment discerner ce terrain de l'influence libre du terrain de l'autre influence ? Si ceux qui n'admettent pas de terrain libre pour la jeunesse, mais veulent tout régler, lâchent quand même un peu leur revendication et même si toute la revendication leur a été enlevée par dispute, ils vont malgré tout avoir tendance à délimiter le terrain des actions libres et de le réduire au minimum. Comme, d'après nos réflexions, cette opinion toute entière provient d'une erreur parce qu'elle aboutit à une construction non soutenable de la vie humaine, nous ne pourrons pas nous défendre d'un soupçon si jamais quelqu'un prétend admettre un minimum de domaine libre. Comme cela ne concernerait que le quantitatif du domaine, nous n'avancerons pas beaucoup ici pour donner une réponse à notre propre question. Cherchons donc maintenant le qualitatif. Ainsi, avec la limite des deux domaines, on peut déterminer en même temps les influences qui doivent être subordonnées à la règle et celles qui peuvent être libres. Et comme ces deux domaines sont tous les deux indispensables, chacun doit avoir sa place appropriée. Il faut envisager une pluralité des influences pédagogiques, car on ne peut pas simplement s'attendre à ce que toute influence libre survienne par hasard. Il faut des influences qui construisent une vie liée par la règle et il en faut d'autres qui soutiennent une vie libre. Où donc trouvons-nous la limite ?

Concernant les oppositions, le domaine secondaire de la pédagogie, nous avons mis à jour trois aspects. Nous avons discerné l'attitude du cœur en tant qu'activité constante et intérieure de vie, les **<103>**actes singuliers de la volonté et la compétence. Pourrions-nous appliquer cette distinction aussi ici ?

En poursuivant notre considération antérieure, nous trouvons facilement une réponse. Nous avons souligné qu'une vie humaine qui est parfaitement liée par la règle, signifiera pour les individus une existence réduite. Nous arrivons donc au résultat suivant : dans un tel cadre, la spécificité personnelle ne peut pas vraiment se déployer. On voit que les domaines de la vie dans lesquels la personnalité se manifeste fortement, appartiennent surtout au terrain de la vie libre; et la personnalité est limitée quand l'échange réciproque libre fait défaut. Les domaines dans lesquels la spécificité propre ne se manifeste pas appartiennent donc surtout à la vie liée. Nous retrouvons ainsi les domaines de l'attitude du cœur et de la compétence.

Mais comment ça va avec les actes de volonté et le centre de notre triptyque ? Si la vie est liée, il n'y a pas d'actes véritablement singuliers de la volonté. Il n'y a que l'acte unique de

celui qui détermine la règle. Tous les autres «actes de volonté» ne sont que conséquence, appendice par rapport à ce premier acte de volonté. Les actes de volonté sont en relation avec la direction intérieure, l'attitude du cœur, et avec la direction extérieure, la compétence. Par rapport à la compétence, il n'importe guère de savoir si l'acte de la volonté a été une simple soumission ou une décision libre. Elle reste toujours pareille. Mais en ce qui concerne la direction intérieure, la différence apparaît tout de suite car, dans le cas d'une pure soumission de l'acte de volonté à une règle donnée, l'attitude du cœur reste vide et deviendra finalement zéro. Ainsi se perdra la production originelle; ce qui reste encore de l'attitude du cœur n'est qu'un surplus, ce n'est plus quelque chose qui agit, indépendant et libre. Nous avons avancé que l'attitude du cœur ne peut pas se manifester autrement que par des actes singuliers de volonté. Pouvons-nous donc ainsi partager la vie toute entière : à travers quelques actes de volonté se montre l'attitude du cœur - c'est donc le côté de l'activité libre de la vie-, et dans d'autres actes, c'est plutôt la compétence qui se montre - c'est donc la forme de l'activité liée de vie - et cela sans qu'il y ait d'influence négative ? Sûrement pas. Il nous reste donc les deux domaines de l'«attitude du cœur» et de la «compétence».

Mais cette réponse n'est qu'une formule; et, de plus, hypothétique. Nous ne savons toujours pas si on peut partager toute la vie ainsi, ni si cette division est exhaustive. Ce que nous avons établi suit immédiatement des antécédents, surtout de ce que nous avons développé à l'égard de la nécessité d'un terrain libre dans l'éducation. Nous devrons donc, avant de développer et d'examiner plus avant la division trouvée, faire quelques remarques complémentaires pour finir de nous orienter.

Je rappelle que l'éducation a, d'un côté, **<104>**l'obligation de transmettre la compétence de la génération antérieure à la génération montante. C'est la tradition continuelle. On n'y arrivera pas sans procédure méthodique et technique. Car les influences purement non-intentionnelles ne maintiendront que partiellement ces compétences. Les acquis de la génération antérieure ne se présentent dans la vie que d'une façon fragmentaire et imprécise. Si on ne s'en occupe pas, ils se transformeront en un savoir de plus en plus mécanique, insuffisant et diminuant. On a ici un champ propre et naturel pour le procédé technique. L'activité pédagogique se manifeste ici par sa stricte forme. Mais, si on l'exclut même ici et si on établit, comme maxime, que tout - (ou bien au moins les choses principales) - doit se mettre en place tout seul, par l'imitation, de façon à ce qu'on ajoute lentement, en jouant, par un enseignement accidentel, ce qui manque peut-être encore, sans application de la stricte méthode : cela sera une déviation de la juste mesure et aboutira à une éducation laxiste. Dans le contexte des actes singuliers de volonté dans leur relation à la compétence, il faut donc vraiment un soutien pédagogique, donc une règle, donc une méthode.

Regardons maintenant l'autre côté, le contexte des actes singuliers de volonté et de l'unité de l'attitude du cœur : comment peut-on arriver au but de l'éducation ? Nous devrons répondre de la même manière qu'avant, à l'égard de l'activité pédagogique opposante. En ce qui concerne l'attitude du cœur, nous n'avons constaté que la désapprobation comme moyen contre les actes singuliers de volonté. Et on doit réveiller l'attitude du cœur même par un soutien actif. Mais pourra-t-elle être réveillée ? L'application d'une procédure réglementée manquera sûrement son but. En mettant l'influence sur l'attitude du cœur dans une forme d'activité méthodique, on imposera la forme à l'élève. Dans la mesure où il ne l'a pas encore intériorisé, il ne pourra pas saisir le rapport à l'attitude du cœur. Le sens manque, la spontanéité n'est pas encore apparue. Ainsi, la forme deviendra la chose principale : le mécanisme dominera. Ce serait alors le contraire de ce qui devrait se passer. Un exemple. Nous rencontrons aussi l'attitude morale dans le contexte de la religion. En effet, l'attitude morale est enveloppée dans l'attitude religieuse. L'édification doit les vivifier. Ce processus se met en place lors du culte chez ceux qui ont déjà

développé une attitude du cœur. Imaginons, par contre, un culte familial destiné aux enfants. Ils y assistent avant que leur attitude pieuse soit devenue vivante. Il est évident qu'ils ne reçoivent pas d'autre impression que celle d'un mécanisme déterminé. Le mécanisme qu'on rencontre dans la piété trouve sûrement ses racines dans cette opération précoce. Il serait plus juste d'exclure les enfants jusqu'au moment où **<105>**on peut les influencer de façon libre. Ils auraient déjà eux-mêmes développé un instinct pour une telle participation mais cela n'est que secondaire. Ce qui importe, c'est l'influence libre sur la vie. Nous avons ici un fort indice que la prépondérance de l'influence libre sur la jeunesse doit être en accord avec le développement de l'attitude du cœur.

Est-ce qu'on peut ainsi résumer le contenu entier de l'activité de soutien et de développement ? De plus, sommes-nous sûrs qu'il n'y a pas encore autre chose ? Afin de pouvoir répondre à cette question, il nous faut impérativement une base strictement éthique et anthropologique. Mais nous avons renoncé à dépasser les limites de la pédagogie. Nous pouvons seulement répondre en tenant cette activité contre la vie dans son apparence, et contre l'exigence qu'elle adresse aux hommes. Ainsi, nous nous référons donc à la fin de l'éducation. Si notre activité pédagogique a seulement réveillé et affirmé l'attitude du cœur et aussi les capacités qui correspondent à son individualité – livrons-nous ensuite un élève à la communauté qui correspond à ses besoins ?

Regardons la vie bourgeoise. On voit qu'elle n'exige que deux choses de l'individu. Premièrement, l'esprit collectif doit avoir pris vie en lui. Autrement, il ne peut pas être un membre actif à partir de lui-même. Ce sera donc le côté de l'attitude du cœur, car l'Esprit commun est un principe intérieur. De lui, surgissent les différents actes de volonté. Deuxièmement, l'individu doit être capable d'accomplir quelque chose de la tâche commune de toute la société. Dans un sens plus large, tout ce que la société peut demander d'un individu en plus de l'Esprit commun, appartient au domaine de la compétence. Car il faut toujours les activités spirituelles et corporelles qui partent d'un acte déterminé de la volonté et qui correspondent à une règle, si on veut accomplir et effectuer quelque chose. C'est justement ainsi que nous venons de définir «compétence». Nous aurions donc déjà suffisamment pour satisfaire le domaine de la communauté bourgeoise.

A côté de l'Etat, c'est l'Eglise qui, en tant que communauté religieuse, met surtout le doigt sur l'attitude du cœur de chaque individu. Elle attend précisément une attitude du cœur définie par la piété chrétienne. Chaque maison est un élément organique aussi bien de l'Eglise que de l'Etat. La famille doit donc être également capable de laisser se développer une attitude chrétienne du cœur et l'Esprit commun. L'Eglise n'exige pas vraiment des compétences pures. Par contre, si la volonté est bien forte, elle préconise que la compétence en découle naturellement. Et bien qu'on ne puisse pas l'admettre **<106>**de façon générale, ce principe est néanmoins applicable dans le cadre de l'Eglise. La communauté religieuse a donc aussi le droit de revendiquer les capacités acquises dans les autres domaines afin que sa vie commune puisse s'extérioriser. Cette communauté s'attend à ce que ses membres soient aussi formés pour être aptes à participer aux autres formes de vie.

Le domaine de connaissance, sous l'aspect de la vie commune, instaure la duplicité que nous venons de trouver. Tout se divise ici en ces deux côtés. On a d'abord une direction vers le pur connaître, comme il subsiste en soi-même. Nous pouvons l'appeler «attitude scientifique du cœur». Deuxièmement, il y a aussi certaines compétences. En fait, toutes les connaissances réelles ne sont que le résultat des compétences. Mais on ne doit pas exiger pour tous l'attitude scientifique du cœur. Il suffit que certaines personnes assez fortes puissent exercer l'influence nécessaire. Ainsi, il est possible que la connaissance se développe aussi chez les autres qui ne disposent pas de l'attitude scientifique du cœur. Bien que ceux-ci ne soient pas parfaits, il n'y aura

pas de désavantages pour la vie en commun. Mais on n'a pas raison de prétendre que l'attitude scientifique soit nocive pour une autre profession et qu'il faut prendre des précautions -comme on l'a souvent fait- afin qu'elle ne soit pas transmise à tout le monde et se propage dans la masse. Bien évidemment, l'attitude scientifique du cœur dans sa généralité n'est pas concevable sans un mode de vie scientifique correspondante en commun. Donc, l'esprit commun doit être assez fort chez toutes les personnes qui disposent d'une attitude scientifique du cœur et qui sont impliquées dans la vie scientifique. Ainsi, ces personnes pourraient aussi poursuivre et exécuter - même très bien - les autres occupations qui ne demandent pas de sens scientifique. Il reste encore à trouver comment on va y arriver. La vie n'est pas encore organisée de cette manière. Pour y parvenir, il faut travailler l'attitude du cœur, mais on ne peut pas appliquer des procédés techniques. Il faut l'influence libre de l'environnement le plus proche. Dans chaque famille, donc, on a besoin d'un virtuose de l'attitude scientifique du cœur. Mais cela n'est pas encore possible. Par rapport à ce point, le niveau de vie tout entier de tous les peuples est encore très bas.

Il nous reste maintenant à aborder le terrain de la vie sociale libre qui est, par principe, sans limites. Son organisation ne ressemble guère aux autres domaines de vie. La vie sociale libre demande de prime abord que tout le monde dispose d'une foule de talents et de capacités. Le «talent», c'est lorsque quelqu'un dispose d'une capacité d'exécuter quelque chose avec un haut niveau de performance. Il faut savoir que la société ne veut pas que les compétences résultent d'un effort. La vie sociale présupposera donc probablement **<107>**surtout le développement des compétences. Et pourtant n'est-ce pas un rapport social médiocre si on exclut le principe bourgeois ou le principe religieux ? Et aussi -si on était en absolue contradiction avec l'attitude scientifique du cœur ? Dans la vie sociale, on présuppose qu'on entretient une relation avec ces domaines. On estime donc qu'il y a quelque chose pour la sociabilité qui serait l'analogue de l'attitude du cœur dans les autres domaines ; que l'intériorité se manifeste donc de sa propre manière. C'est le sens du gracieux et du beau. Dans ce contexte, on ne le pense pas comme pensée réceptive, mais comme productive, comme étant le principe propre de ce domaine. La valeur propre de chaque individu dans la sociabilité dépend de ce qu'il dispose de ce sens. Celui qui n'en dispose pas, n'est qu'un organe, mis en mouvement par un autre. Ceci est aussi quelque chose de constant et nécessaire dans la famille - comme l'esprit religieux et l'esprit commun bourgeois doivent y avoir leur place, de même le beau et le gracieux ne doivent pas manquer. A condition qu'elle surgisse de la vie familiale et y soit attachée, la sociabilité correspond à son Idée. De plus, la sociabilité dans sa véritable forme morale surgit de ces familles chaque fois que ce principe est devenu immuable. Ainsi, on soumet à l'influence libre la transmission aussi de ce côté de la vie sociale à la génération montante.

Par conséquent, l'attitude du coeur et la compétence, conçues dans toute leur étendue, embrassent toutes les révendications de la vie à l'égard de l'élève sortant du terrain de l'éducation. L'activité de soutien et de développement n'a comme objet que l'attitude du coeur et la compétence. Seulement, la première ne peut être réveillée et soutenue que par la forme des libres influences de vie, tandis que la deuxième ne peut être formée et amenée à la perfection que par la forme du procédé méthodique.

On arrivera à une opposition exclusive, si on doit, d'un côté, complètement ajuster l'activité de soutien et de développement à l'attitude du cœur, concrétisée par les influences libres de vie et les choses communes dans la vie de l'ancienne génération et de la génération montante, et si, d'un autre côté, le domaine de la compétence, comme plutôt méthodique et technique, exclut entièrement le domaine des influences libres, alors les influences libres ne comptent plus comme partie de la théorie de l'éducation. Elles n'ont de place que dans le domaine de l'éthique, car l'éthique seule décide des influences qui concernent l'attitude du cœur. Pour un traité pédagogique, la compétence seule restera. Mais dans ce cas, nous n'établirons plus de méthode

justement dans la partie la plus importante de l'éducation. **<108>**Dès que l'influence a atteint un niveau éthiquement correct, la pédagogie n'aura plus rien à ajouter.

Une telle exclusion n'est pas possible. L'opposition ne pourra être mentionnée que par sa validité relative.

D'un côté, dans le domaine de l'attitude du cœur, la méthode ne peut pas s'effacer complètement. L'activité pédagogique commence par la vie domestique. La plus grande partie de l'influence sur l'attitude du cœur incombe à la maisonnée. Est-ce que c'est possible qu'un procédé intentionnel, dirigé vers un succès déterminé, puisse être complètement exclu ? Dès qu'on comprend l'influence des autres sur l'attitude du cœur comme une tâche purement éthique, elle ne concerne plus seulement ce que les parents transmettent à leurs enfants. Cela aura aussi un lieu à l'intérieur de l'ancienne génération même. Elle s'exerce des personnes plus formées dans le domaine de l'éthique sur des personnes plus brutes. Et si on situe ces deux choses sur le même plan, on dépasse complètement la conscience d'une relation bien spécifique entre parents et enfants. Mais, et il n'est pas possible que cela soit autrement, cette conscience bien spécifique exerce toujours une influence sur les parents. Le contenu et le but de l'activité que les parents exercent auprès de leurs enfants sont donc forcément et toujours quelque chose de bien spécifique. Ajoutons encore que nous n'avons pas de pouvoir concernant les influences - avantageuses ou désavantageuses - provenant des personnes rencontrées par hasard, dans des moments singuliers de vie. On se retrouve à la fois confronté à et limité par ce moment ; on ne peut pas se soucier des influences qui existent déjà ou bien qui vont encore suivre. Et justement, en ce qui concerne les influences auxquelles ils veulent exposer leurs enfants, presque tout est dans le pouvoir des parents. Ils ne sont pas liés par un moment singulier, mais à chaque moment, ils ont le Tout devant les yeux. Ils doivent donc retenir tout ce qui a influencé les enfants jusqu'à aujourd'hui et quelles conséquences suivent de chaque condition précise par l'une ou par l'autre influence de plus. Cela présuppose bien évidemment un procédé méthodique et technique. Plus l'influence pédagogique s'adresse exclusivement à l'attitude du cœur, plus faible se montre la technicité et la méthode du procédé. Mais la différence entre les influences pédagogiques sur l'attitude du cœur et les influences de la vie libre persiste, et de même persiste la différence entre les influences pédagogiques libres et les influences méthodiques et techniques, bien qu'elle ne soit que relative.

De l'autre côté, dans le domaine de la compétence, l'influence libre ne pourra jamais complètement reculer. Rattachons une fois de plus cette question à la relation naturelle des parents et des enfants dans la maisonnée, où le développement des compétences doit toujours commencer. Sur ce terrain, le caractère du technique doit dominer. En conséquence, toutes ces **<109>**influences forment une série cohérente. C'est la seule manière dont on peut concevoir une façon technique et méthodique. Ce contexte implique bien évidemment un rapport au temps. De façon idéale, l'influence suivante devrait toujours avoir un rapport à la précédente. Il n'y aurait pas non plus de contexte temporel, mais chaque moment reste isolé. On ne produit alors toujours que l'effet le plus petit. Il faut prévoir un certain temps pour une certaine série d'influences pédagogiques. Considérons la vie domestique dans son ensemble par rapport aux différentes formes de vie. On s'aperçoit alors qu'il n'est pas nécessaire de partager toute la vie des enfants en des espaces temporels dont chacun est déterminé par un domaine des influences méthodiques. De plus, cela est contre l'idée des activités pédagogiques mêmes, car il n'y a plus d'espace de jeu pour le développement de la libre auto-activité. Les contraintes de la maison l'empêchent aussi. Il faut donc des temps intermédiaires pendant lesquels le caractère strictement pédagogique du procédé éducatif ne sera pas maintenu. Et cependant, même ces temps intermédiaires ne peuvent jamais être dépourvus d'influences pédagogiques. Un procédé homogène ne permet pas d'omissions. Car si les parents ont toujours le principe de développement devant les yeux, ils ne

peuvent pas laisser passer un seul instant sans le mettre en action. Ces temps intermédiaires sont dominés par la forme de libre influence ; la technique est réduite au minimum.
Evoquons encore un autre aspect de ce sujet. Nous avons admis pour l'instant que nous renouons avec une condition de notre théorie qui veut que l'Etat et l'Eglise sollicitent également des droits d'éducation. Ces deux communautés de vie préconisent en fait que l'éducation domestique ne correspond pas parfaitement à leurs attentes, mais demande un supplément et une correction. L'Etat et l'Eglise peuvent, par exemple, prescrire des points et des formes précises que les parents doivent respecter, en référence à la vie commune dans l'Etat et l'Eglise. Ils doivent agir parfaitement dans le sens de ces communautés. Mais il est plus répandu que l'Etat et l'Eglise choisissent d'autres organes d'exécution. Il en suit une autre forme d'influence pédagogique. Les influences des parents sur l'attitude du cœur n'ont que la forme de la libre activité vitale. A la suite de l'intervention des grandes communautés de vie intervient un nouveau type, dominé par l'intentionnel, donc la méthode et la technique. Nous arrivons ainsi d'un autre côté au même résultat.

L'activité pédagogique se divise donc en deux branches principales. Comment s'organisent-elles dans le temps ? Sont-elles simultanées - **<110>**complètement séparées - relativement séparées ? Nous ne pouvons pas répondre à cette question, sans prendre en considération le développement naturel de la vie tout court. Nous devons respecter le point de départ comme un côté de la vie et le point final comme l'autre côté de la vie.

Le point de départ se caractérise par l'absence effective de la collaboration entre l'éducateur et l'élève. Ce que l'on peut effectuer dans l'intériorité de l'élève n'est que quelque chose de relativement inconscient. Et pourtant, il faut qu'on exerce une influence sur elle, autrement elle ne pourra jamais subsister. Il n'y a cependant pas non plus de coopération ou de contestation quelconque qui parte du centre de la conscience de l'élève. Ce dernier reste tout simplement purement passif. Est-ce qu'on peut agir sur l'attitude du cœur ou la compétence ou toutes les deux dans cette condition ? Les compétences peuvent se former de façon inconsciente, mais l'attitude du cœur ? Il semble qu'on a ici un lourd dilemme. L'attitude du cœur est bien évidemment consciente; seulement dans la comparaison des conditions différentes, pour la réflexion, elle paraît comme relativement inconsciente. Elle ne peut pas être inconsciente, car elle est l'unité et l'identité de l'activité consciente. Donc la conscience peut-elle prendre son origine dans l'inconscient ? On ne sait pas comment répondre «oui» ou «non» ? Si on répond «non», on suppose que la conscience doit déjà être là dès le début. Proposons l'issue suivante : on peut présupposer une conscience minime au début de la vie de l'enfant, bien que nous ne puissions jamais la faire apparaître et comprendre, car elle n'arrive pas à communiquer ? Prenons donc la conscience en tant que minime. Mais cette conscience n'est toujours pas une attitude du cœur. On dit que l'influence devrait modifier cette conscience débutante et ainsi surgirait l'attitude du cœur. Admettons donc aussi cela. Peut-on maintenant décider sur la simultanéité ou la succession des deux côtés de l'activité pédagogique ? Pensons de prime abord au temps de vie avant le développement du langage. Dans cette période déjà, une communication est possible; une compétence est développée. De même, il y a déjà une attitude du cœur, car l'amour est déjà là, et l'amour est l'attitude du cœur. Au début, compétence et attitude du cœur ne sont donc pas séparées. Les influences agissent donc simultanément sur les deux, car elles sont, au début, tout à fait identiques. Ce n'est que plus tard que la compétence et l'attitude du cœur se séparent. Si on offre à l'enfant des objets pour les sens, on agit en même temps aussi sur son attitude du cœur car elle se montre dans la forme de l'instinct, qui part de la connaissance et s'oriente vers elle. Les deux sont essentiellement identiques. La mère commence avec l'enfant un échange mimique et l'incite ainsi à l'amabilité et au sourire. C'est le début de la communication mutuelle, donc aussi bien le début du progrès et de la compétence que de l'amour et, en même temps, le développement de l'attitude du cœur à l'égard de la relation entre mère et enfant.

Considérons maintenant le point final de l'activité pédagogique **<111>**afin d'obtenir une image claire de son procédé. Pour que la vie publique soit contente de l'éducation, il faut que l'attitude du cœur et la compétence se développent simultanément, et se définissent mutuellement. Imaginons un peuple arrivé au but de sa formation. Il vit dans un contexte naturel composé du caractère spécifique du Tout et de la relation que l'individu entretient avec lui; en d'autres mots, de l'esprit commun et de la façon spécifique dont le Bien commun est pratiqué. C'est une véritable détermination mutuelle. Les compétences dirigées par l'attitude du cœur s'entrelacent et constituent la vie en commun. L'intesité de cette interaction se répercut sur l'attitude du cœur. Ainsi, l'Esprit commun est fortifié et cimenté. Par conséquent, à la fin de l'éducation, nous retrouvons, comme au début, simultanément la compétence et l'attitude du cœur.

Entre le point du départ et le point final de l'éducation, l'attitude du cœur et la capacité peuvent s'éloigner l'un de l'autre. Mais il n'y aura jamais une période où on agit seulement sur l'attitude du cœur et une autre où on agit seulement sur la compétence. Les deux doivent toujours coexister et doivent s'entrelacer.

Retenons donc : on ne peut pas présupposer que les deux branches principales subissent un temps de séparation bien qu'il y ait séparation au niveau de l'activité. L'activité se préoccupe tantôt de l'une, tantôt de l'autre branche principale.

Nous avons déjà dit que l'influence pédagogique sur l'attitude du cœur s'approche plutôt de la forme de la vie libre, tandis que l'influence sur la capacité est plutôt méthodique et technique. Sous ce point de vue, la comparaison de ces deux séries amène à l'opposition suivante.

L'attitude du cœur est, premièrement, influencée par des événements qui surviennent dans la vie courante, sans intention. On s'influence mutuellement librement et de façon plurielle, même si on ne pense pas spécialement à l'éducation. Deuxièmement, certaines influences sont intentionnelles et proviennent de la volonté à éduquer ainsi que de la relation entre l'ancienne génération et la génération montante. Bien qu'elles ne soient pas aussi généralement éthiques que les premières influences, elles leur ressemblent dans la forme. Le troisième groupe d'influences surgit de la forme stricte de la méthode.

Les compétences subissent premièrement, des influences qui, bien qu'elles soient purement pédagogiques, ne sont quand même pas à l'intérieur du procédé proprement technique et méthodique. Deuxièmement, les compétences subissent des influences qui servent de support pour le caractère strictement méthodique et technique. Ce terrain est le plus vaste. Troisièmement, elles sont influencées par des événements qui surviennent, dépourvus de toute théorie, dans le commerce immédiat et ont donc le caractère de la vie libre.
<112>Arrêtons-nous maintenant au caractère relativement opposé de la masse principale de ces deux séries. Qu'est-ce qu'il faut ajouter ou enlever quand le caractère d'une de ces influences se transforme en l'autre ?

Regardons de prime abord le terrain des influences sur l'attitude du cœur. Imaginons une société humaine dans une condition dépourvue de toute éducation, ou bien au moins sans éducation intentionnelle, donc réduite au minimum. C'est le cas, par exemple, des couches sociales trop occupées et n'ayant pas de moyens. Ils laissent grandir leurs enfants sans surveillance, sans éducation. Ainsi, sans aucune intention, par la seule libre influence de la vie, la génération montante développera un type d'attitude du cœur identique à celui de l'ancienne génération. Mais qu'est-ce qui se passe de plus si jamais des influences intentionnelles s'ajoutent

à cette interaction réciproque ?

Exposons ce problème de la manière suivante. De prime abord, en respectant la totalité de la tâche, c'est évident qu'on n'arrive qu'à un résultat arbitraire si on se passe d'une éducation intentionnelle. L'activité dans notre situation actuelle est déterminée de façon à ce que l'on ne se préoccupe pas de la vision totale de la génération à éduquer. On ne prend en compte que les données du moment. Donc, la première chose qui s'ajoute en adoptant une éducation intentionnelle, c'est la perspective d'une intégralité. Ce concept ne désigne ici pas encore un succès, mais seulement une intention. Si on se passe d'une éducation proprement dite on n'a pas non plus une intention, une volonté de l'intégralité, mais dès qu'on présume «éducation», on inclut aussi ce vouloir.

Deuxièmement. Dans le premier cas, les activités ne sont pas réellement reliées entre elles. Chaque action n'est reliée qu'à la conscience morale de l'acteur. La vie morale commune, l'interaction réciproque et libre, n'envisage donc jamais de produire chez l'autre une certaine réaction prenant en compte les événements antérieurs ou postérieurs. On doit agir moralement dans la vie libre et sociétale, mais exclusivement par rapport au moment. Ces influences sur l'attitude du cœur proviennent donc du hasard. Elles ne sont pas reliées entre elles. Une éducation intentionnelle apporte donc, deuxièmement, des liens entre les différentes activités.

Evoquons encore un troisième aspect. Imaginons la personne qui est l'objet de ces influences. Il est évident qu'elle ressent différemment l'influence intentionnée et l'influence hasardeuse dans la vie de tous les jours. Une influence qui se présente comme libre interaction réciproque est perçue comme une expression d'approbation et de désapprobation. N'oublions pas que chaque expression porte en elle une impulsion vers la communication, bien que cela ne soit qu'implicite; elle ne se montre donc pas spécialement et de façon déterminée. Prenons maintenant l'éducation proprement dite, qui implique **<113>**toujours une tendance vers la globalité et le contexte. L'éducateur doit donc impressionner l'élève d'une toute autre manière. L'élève développe ainsi une forte conscience du rapport entre son action et sa propre personne. Dans le premier cas s'établit une relation qui amène aussi à un certain résultat, mais plutôt inconsciemment. Dans le deuxième cas, la conscience est plus impliquée. En même temps, il y a aussi une forte conscience de la chose elle-même : si je perçois le jugement d'un autre seulement comme énoncé, l'impression sera plus fugitive que si je reçois avec ce jugement la relation précise de l'autre avec moi-même.

Par conséquent, c'est cela que l'éducation achève par rapport à l'attitude du cœur. Dans tout ce qui pourrait se passer sur le chemin vers l'éveil et la modification de l'attitude du cœur s'introduit une plus grande intégralité et un contexte. C'est cela qui différencie l'éducation des influences non-intentionnelles. Il en résulte que l'élève reçoit de cet éveil et de cette modification de l'attitude du cœur une conscience distincte.

Mais le procédé strictement méthodique et technique est ici proscrit. S'il prend le dessus dans cette activité, il en résulte que l'élève va croire qu'on veut seulement éveiller une attitude du cœur en lui pour arriver à un autre but. Dans chaque procédé technique règne l'opposition entre la fin et les moyens. Plus il se met en avant, plus se forme chez l'élève la conscience qu'on veut l'influencer de façon déterminée pour arriver à un autre but. Mais dans la chose même, cette opposition ne peut pas se manifester. C'est pourquoi on doit la faire reculer au plus loin. Partout donc où on emploie des moyens qui se servent d'une autre chose comme aide (par exemple l'excitation par des motivations sensuelles, ou la crainte, ou l'espérance), on donne l'impression que ce procédé n'envisage qu'une attitude du cœur qui ne sera pas voulue pour elle-même. Car si elle est voulue pour elle-même, on n'aura pas besoin d'imbriquer des choses étrangères.

Venons-en maintenant à l'autre terrain, celui des influences sur le développement de la compétence. Pour la formation de la compétence, le procédé méthodique et technique s'avère comme la forme la plus appropriée de l'éducation proprement dite. Comment saisir ici la différence entre ces influences et l'interaction libre ?

Cela est de toute évidence, la constance. En ce qui concerne la compétence, on aspire toujours à l'intégralité, même dans la vie libre. Mais on n'y arrive pas parce qu'on est incapable d'organiser efficacement la motivation et l'occasion par un ordre déterminé. Tout s'imbrique ici mutuellement. La constance est bien évidemment indispensable pour tout exercice intentionnel. Et un ordre définitivement réglementé encourage donc l'aspiration vers l'intégralité qui est implicite dans chaque acte singulier. Le procédé technique serait imparfait s'il n'y avait pas ce caractère. Cela se confirme aussi pour les exercices pendant les temps intérimaires qui interrompent nécessairement la période de l'éducation liée, où sa forme est strictement réglementée, presque pédante, sur tous les plans. Pendant ces temps intérimaires se forment aussi des compétences dont les exercices portent le caractère de la vie libre. Demandons-nous maintenant ce qui manque, ce qui se perd **<114>**en comparaison avec les exercices des périodes déterminées par un procédé strictement méthodique. C'est la succession déterminée, comme on constate; c'est l'ordre qu'on n'arrive plus à maintenir.

La relation des deux séries se présente enfin avec clarté. Mais il faut encore poser cette question : De quel côté de l'éducation trouve-t-on davantage d'art, du côté du développement de l'attitude du cœur ou du côté de la compétence ?

Examinons d'abord la perspective qui amène à situer l'art plutôt sur le côté de la compétence. Il y a de l'«Art» là où il y a une œuvre d'art. Et pour le présenter de façon appropriée, il faut la relation à la compétence. L'art se révèle comme œuvre d'art quand les compétences sont déployées de tous les côtés. Une personne donc qui a conduit son élève en peu de temps jusqu'à la virtuosité le présente comme son œuvre d'art.

Une autre perspective permet de le situer du côté de l'attitude du cœur. On peut beaucoup plus mécaniser l'activité pédagogique dans le domaine de la compétence. Tout ce qui paraît est beaucoup plus soumis à la mesure, et, donc, au calcul et ses procédés. Par contre, pour produire un maximum par rapport à l'attitude du cœur, l'éducateur ne doit pas laisser échapper une seule occasion. Son œil s'entraîne ainsi à percevoir même ces mouvements secrets et intérieurs qui sont de l'ordre de l'enthousiasme.
Qu'est-ce qui est donc plus élevé dans l'art ? Est-ce la virtuosité mécanique ou bien la force toujours plus efficace de l'enthousiasme ? Ce n'est sûrement que cette dernière. En traitant l'éducation comme un art, on présuppose que cela s'apprend. Mais on apprend plus facilement ce qui est de l'ordre de la compétence. Ici, avec la règle, l'application est déjà donnée. De plus, s'approprier le mécanisme n'est pas difficile. Par contre, apprendre à produire des effets décisifs et conformes à son intention sur le développement de l'attitude du cœur est beaucoup moins facile. La formule : «faire attention à chaque moment aux mouvements dans l'intériorité de l'élève» ne donne pas encore de méthode, et bien moins encore la force de la suivre. C'est ici que se montre le génie propre de l'éducation. C'est l'intensité de la direction intérieure qui est le plus décisif.

<115>Nous partageons donc la réponse à notre dernière question : nous privilégions un aspect à l'égard de l'œuvre d'art, et nous privilégions l'autre côté à l'égard de l'intellect.

Un clivage en deux domaines résultait de notre investigation sur l'activité pédagogique de

soutien. Chaque aspect est à soumettre à une observation plus précise. Il s'agit des domaines de l'influence sur l'attitude du cœur et de l'influence sur la compétence. Cependant, nous devons nous rendre compte de la relation des grandes communautés avec l'éducation avant de pouvoir regarder ces deux domaines de plus près. La division de l'éducation en champs différents demande cette interrogation préalable qui sert aussi lors du découpage de toute l'entreprise de l'éducation en différentes périodes.

Jetons d'abord une vue d'ensemble sur les différents points de départ de l'éducation. Rappelons que nous avons déjà décrit les deux extrêmes - soit l'éducation n'est que l'affaire de la famille, soit elle lui est complètement enlevée et appartient totalement à la grande communauté de vie. Entre ces deux extrêmes des partages sont possibles. On peut y appliquer des principes différents. L'une des deux formes extrêmes n'est presque pas concevable sans l'abolition de la famille. L'autre forme suppose que l'ordre commun ne s'occupe pas du tout de l'éducation; cette forme extrême n'a jamais - comme d'ailleurs, aussi, la première stratégie - été menée jusqu'à son terme. On la trouve à peu près dans les Etats sans forte centralisation. C'est, par exemple, le cas de l'Amérique du Nord. L'unité centrale ne prend presque pas d'initiative. Les Etats singuliers, et surtout des communautés formées par des familles qui poursuivent un objectif commun, fondent des établissements ouverts à tous. En ce qui concerne notre situation actuelle, on a instauré un partage. L'éducation est dispensée par la famille, mais réglementée et cautionnée par l'Etat. Le gouvernement décide de la forme des établissements d'enseignement ouverts à tous. Il prend ainsi des mesures disciplinaires à l'égard de l'éducation et établit ainsi ce partage. L'éducation peut être dispensée exclusivement par la famille quand l'Etat croit que toutes les familles se positionnent en harmonie parfaite avec l'Esprit de la société. De plus, les familles doivent se sentir capables de pouvoir diriger l'éducation. La famille abandonne volontairement l'éducation à l'Etat quand cela n'est pas ainsi. Et le gouvernement intervient quand la première condition n'est pas remplie.

Comment donc déterminer ces relations dans la diversité des circonstances ? D'où partent et de quoi dépendent les différents possibles ? C'est la relation qu'entretient la famille en tant que cellule, avec l'Etat et l'Eglise.

<116>Je crois qu'il est utile et plus facile de commencer avec la relation qu'entretiennent l'Eglise, la famille et l'éducation. La religion existe principalement par elle-même. Elle est le principe d'une communauté que nous appelons «Eglise». Nous envisageons ici d'élucider une circonstance réelle. Demandons donc quelle relation entretient la famille avec cette communauté, comment contribue l'Eglise à l'éducation et en quoi consiste cette contribution.

Concernant cette dernière, on peut dire : la communauté de l'Eglise a seulement affaire avec l'attitude du cœur. Tout y est subordonné et considéré comme moyen. En outre, l'Eglise est une société entièrement libre. Elle n'exerce aucune contrainte - avec des modifications, car même dans l'Eglise romaine, on n'exerce pas, au sens strict du mot, des contraintes - : l'Eglise ne peut donc pas persister si les familles ne sont pas en accord avec ses principes. Les familles doivent aspirer à une harmonie avec l'Eglise. C'est une origine suffisante qui revient toujours à la conscience que la communauté de l'Eglise en tant que telle compte sur la famille.

Cela n'empêche pas que la communauté de l'Eglise est un grand ensemble historique dans sa représentation toute entière. Elle a besoin d'avoir pour elle-même une conscience du Tout, ce qui présuppose une vie historique. Malgré nos explications de tout à l'heure, elle veillera donc à ce que toutes ses parties soient formées de façon égale afin que cette vie se montre chez tous ses membres. Et pourtant, la communauté a intérêt à se soucier que cette vie historique (c'est-à-dire la conscience du développement historique du Tout) soit instituée chez quelques uns. Mais cela

n'a plus de rapport immédiat avec la religion. C'est plutôt un des moyens qui servent à préserver la conscience générale dans la communauté elle-même. C'est pourquoi on fonde des établissements d'enseignement théologique pour ceux qui doivent garder la vie historique, le savoir concernant le contexte historique. Ces établissements, donc, doivent normalement être fondés par l'Eglise, et non pas par l'Etat. L'Etat ne peut les fonder que s'il représente également l'Eglise. C'est l'affaire du gouvernement ecclésiastique qui, il est vrai, est délégué à l'Etat dans quelques pays. Et dans les pays où l'Eglise se méfie de l'Etat, elle fonde elle-même tous ses établissements. Des familles, normalement librement liées, peuvent en être à l'origine à condition de partager ce point de vue du savoir historique.

Que la communauté de l'Eglise se fie aux familles qui forment la communauté serait donc la condition naturelle tout comme ce serait naturel que la communauté de l'Eglise fonde ces établissements pour la préservation de la **<117>**tradition historique. Quand la formation historique de tous les membres de l'ensemble sera généralisée, on n'aura plus besoin de tels établissements pour l'immédiat. Mais ils sont toujours nécessaires pour assembler les forces qui facilitent le développement.

Pourtant, nous trouvons presque partout - et si ce n'est pas le cas, on le considère comme un grand manquement - une participation de l'Eglise à l'éducation générale qui se situe entièrement sur le côté de l'attitude du cœur. C'est l'instruction religieuse, administrée à la jeunesse par des fonctionnaires de l'Eglise. D'où vient son origine ? D'un côté, c'est un supplément de l'éducation familiale. Car même si la communauté a une parfaite confiance en ses membres, ce serait naturel que, dans son organisation complète, avant qu'elle intègre la jeunesse à la communauté, elle déclare que la famille a justifié cette confiance. Et c'est ici qu'on trouve qu'un supplément à l'éducation familiale peut s'avérer nécessaire. L'Eglise propose continuellement ce supplément. Elle doit le faire sans contrainte, autrement elle transgresserait ses propres limites (ìåôá âáóés åés áëëo ãåvos). On présuppose toujours une inégalité quand on présume la nécessité des établissements d'enseignement théologique pour sauvegarder la tradition historique dans la vie communautaire. Cette inégalité concerne le fait que la tradition historique n'est plus quelque chose de vivant pour la plupart des personnes. De plus, elle est devenue incompréhensible dans la mesure où elle est intégrée à la vie. On doit donc palier ce manque. Le recours à l'Ecriture est obligatoire dans le culte chrétien, car il permet de présenter la vie religieuse dans son intégralité. L'Ecriture et le développement du christianisme sont ainsi explicités particulièrement les dimensions qui ne sont pas compréhensibles en ce qui concerne ses principes essentiels. Ainsi faut-il construire à partir de ces deux éléments la partie de l'éducation qui revient à l'Eglise. La communauté religieuse doit prendre soin à ce que l'attitude religieuse du cœur se développe dans les familles mêmes. Mais ce qui n'y a pas été fait doit être complété. Ainsi chacun devient apte à comprendre ce qui se passe au culte et peut participer totalement à la représentation de la vie religieuse.

Et maintenant nous sommes aussi aptes à juger des éventuelles modifications. Prenons par exemple les régions avec une faible participation de l'Eglise à l'éducation. Cela se justifie si l'attitude chrétienne du cœur a déjà pu pénétrer partout avec la même intensité. La formation historique comme élément de la présentation exhaustive de la vie chrétienne doit également être tout à fait généralisée. L'enseignement religieux peut ici (à part quelques exceptions) rester limité aux choses élémentaires. Mais dès que le **<118>**climat ambiant s'éloigne de cette condition, une telle forme de l'enseignement religieux ne peut plus suffire.

Le rapport de l'Eglise à l'éducation, sa participation, reste le plus souvent constant pendant longtemps. Mais dans une perspective plus large, plus universelle, on rencontre deux formes principales de construction de ce rapport.

Premièrement. Il est possible que le vivre-ensemble précède la genèse d'une certaine communauté religieuse. La participation de la communauté de l'Eglise se présente ainsi plus particulièrement par le caractère réformateur. C'était le cas dans les régions d'Europe où la Réforme a pénétré. Un nouveau type de vie publique de l'Eglise a surgi. On attribuait alors une prépondérance significative au discours religieux. C'est pourquoi il a fallu modifier l'attitude du cœur, car on ne pouvait plus présupposer cet intérêt chez tout le monde. C'est pourquoi l'Eglise à cherché dès le début à participer à l'éducation. Et c'est pourquoi il y a le patronage de l'Eglise sur les écoles primaires. On voulait ainsi orienter l'éducation primaire dès le début vers la vie religieuse. On complétait l'enseignement de nombreux suppléments religieux. C'est ainsi jusqu'à aujourd'hui. Actuellement, pourtant, il y a une tendance vers l'abolition de ce patronage de l'Eglise sur les écoles primaires. Présuppose-t-on que l'attitude protestante du cœur soit déjà pleinement développée dans les familles ?

Deuxièmement. Il est possible que des membres de plusieurs communautés de l'Eglise se retrouvent ensemble, comme par exemple, à travers une colonisation. La nouvelle communauté ne se forme plus selon une Idée nouvelle, mais par application des principes assurés sur un nouveau territoire et sur la vie du nouveau collectif. Ici, la participation de la communauté religieuse à l'éducation se développe petit à petit. La conscience de l'individu par rapport au Tout se développe aussi petit à petit. On rencontre une telle situation au Nouveau Monde. Plusieurs développements différents sont ici possibles. Ils seront justes s'ils correspondent à une conscience claire de la société elle-même.

Dans le domaine purement pédagogique, nous devons discerner toujours deux choses. D'un côté, on a le traitement habituel du système éducatif dans sa forme actuelle. D'un autre côté, on a la possibilité d'amélioration de ce qui est lacunaire. Ces lacunes relèvent du domaine du gouvernement de l'Eglise; c'est une tâche essentiellement politique. Et pourtant, on ne peut pas dire qu'elle se situe complètement en dehors de notre champ de vision. Dans la pratique, **<119>**l'éducateur devrait toujours l'avoir devant les yeux. On ne peut pas admettre que l'on discute le système éducatif avec le but de maintenir l'institué et ainsi freiner chaque amélioration. Bien au contraire, l'éducation peut aussi partir de son statu quo. Prenant en compte les améliorations possibles, on peut les faciliter dès que la société prend une initiative. Tous ceux qui participent activement à l'éducation (peu importe à quel niveau) doivent être conscients du degré de la perfection ou l'imperfection du système éducatif. Ils doivent repérer de quel côté les améliorations sont possibles. Dans la mesure où ils disposent de cette conscience, leur travail sera plus ou moins parfait. Cette attitude les rend aptes à être l'organe exécutif des améliorations incitées par la communauté des citoyens ou de l'Eglise. Une pratique parfaite inclut un savoir parfait des choses ainsi que la compréhension des conditions de la situation.

Nous avons déjà parlé de ce que la société civile demande à l'éducation. Pourtant, nous l'avons fait d'une manière qui ne permettait pas d'établir des règles générales, du fait des différentes constitutions. Mais nous avons pu identifier ce qu'il y a de commun : l'individu doit entrer comme membre indépendant dans l'Etat, imprégné par l'Esprit commun. De plus, il doit être équipé d'une certaine somme de compétences qui lui permettent d'intervenir dans les affaires de l'Etat. Demandons nous donc s'il y a des circonstances où l'Etat peut se fier à l'éducation familiale sous ses deux aspects. Et il y a aussi des circonstances où il doit prendre l'éducation entièrement à bras le corps. Ici surgissent des différences sur tous les plans.

Un sujet controversé est de déterminer les conditions nécessaires permettant à l'Etat de faire confiance à l'esprit de la famille quant à l'attitude politique du cœur.

Le gouvernement d'un Etat qui ne veut qu'un petit nombre de citoyens disposant d'une attitude politique du cœur (c'est-à-dire un gouvernement aristocratique) n'est naturellement pas préoccupé par la question de savoir si la masse développe une telle attitude ou pas. Cette «masse» doit seulement être habituée à suivre mécaniquement. Ce point de vue défend l'idée que le gouvernement doit rester dans les mains de ce petit nombre, déjà défini ou par sa naissance, ou autrement. Ainsi, on essaie d'empêcher la masse de la génération montante de se familiariser avec une telle attitude du cœur et d'acquérir les compétences requises pour gouverner. L'intérêt du gouvernement est donc de maintenir la masse au niveau de compétences mécaniques. Si, de plus, le gouvernement peut espérer **<120>**l'acceptation de la génération à éduquer avec cette conviction, il peut se libérer d'autant plus du souci de l'éducation de la masse. Mais il doit d'autant plus soigner l'éducation de la partie aristocratique. Par contre, si le gouvernement pense que la masse est susceptible de s'opposer à cette opinion aristocratique, il s'opposera aux influences de la famille. Pour nous, ces influences inhibantes s'opposent de toute évidence à la tendance générale de la nature humaine. Personne ne pourra jamais l'approuver. Mais, il est cependant vrai que les familles aristocratiques ont intérêt à maintenir leur position vis-à-vis de la masse. Si, donc, les aristocrates défendent le projet de conserver la compétence qui rend apte à gouverner, alors elle veillera à ce que sa jeunesse développe l'attitude du cœur et les compétences correspondantes. Cela serait toujours mieux que ce qui suit. Si, par contre, l'aristocratie pense que son prestige traditionnel suffit et qu'il lui faut donc seulement empêcher les masses d'acquérir de telles attitudes et compétences, le gouvernement doit apporter son soutien. Il doit instituer des établissements scolaires pour les aristocrates.

Présupposons le contraire. N'attribuons pas une inégalité absolue, mais accordons à chacun les mêmes droits. Et pourtant, ce serait pareil - tout le monde n'arrive pas au même niveau d'efficacité politique. L'Etat aurait ici l'intérêt de fournir toutes les conditions extérieures pour soutenir les dispositions intérieures. Chacun pourra ainsi déployer ce qu'il est capable de devenir pour l'Etat, selon ses caractéristiques. Est-ce que l'Etat peut se fier ici aux familles ? Devrait-il présupposer que l'attitude du cœur ainsi que la capacité de la génération montante soient développées par les familles, car chaque famille saurait que toutes les carrières sont ouvertes à tous ? Il y a des Etats où règne encore très fortement le principe aristocratique. Pourtant, ces gouvernements ne se préoccupent pas forcément trop de l'éducation. Ils ne donnent ni préceptes précis ni interdictions concernant le traitement de la jeunesse. C'est, par exemple, le cas en Angleterre. Il n'y a presque pas d'établissements d'éducation à l'initiative de l'Etat. Ses universités trouvent leur origine dans les écoles archiépiscopales. Il y avait donc des établissements de l'Eglise à l'origine. On ne demande pas de façon officielle - à part le clergé- si une telle université dispense vraiment une formation. Et pourtant, chacun y cherche la préparation pour les études professionnelles proprement dites. Même les hommes les plus nobles se font un honneur de rester en relation avec leurs universités. Il n'y a que trois grands établissements d'éducation à l'initiative de l'Etat. Les autres établissements de formation scientifique sont des entreprises privées. Ici, on a le maximum de la confiance que l'Etat peut porter à **<121>**l'éducation familiale. Elle se justifie par une diffusion de l'Esprit commun dans toutes les classes. La situation sociale est reconnue par tous. Ainsi, chacun sait que la jeunesse a besoin pour arriver d'une position adéquate à ses dispositions. Et cela est facilité - bien plus : rendu possible par l'existence d'une vie sociale vivante, et bien ramifiée. Il y a circulation vivante des convictions et de l'attitude du cœur. Chacun peut ainsi se former une opinion sur ce qui fait bouger le peuple, le temps. Quand la vie sociale est plutôt bien animée, le gouvernement n'a pas beaucoup de raison de se mêler à l'éducation. Il peut faire confiance : il ne manquera jamais de citoyens aptes à participer à la vie politique et économique. On a bien compris, ces derniers temps, qu'on a vraiment très négligé les classes inférieures. Mais cette prise de conscience n'avait que peu d'effet sur la position des gouvernants à l'égard de l'éducation. Le gouvernement n'a fait que très peu. Une fois de plus, des associations libres ont instauré des établissements de

formation pour le peuple.

Ces réflexions nous permettent de dégager le fondement possible d'une autre procédure lorsque la vie sociale du peuple témoigne de telles conditions d'attitudes du cœur et du niveau de formation, alors que le gouvernement peut rester passif à l'égard du système de l'éducation. Mais dès qu'une organisation désavantageuse se met en place, il est obligé d'intervenir. La vie sociale du peuple en donnera les indications en temps propice. Et si cela arrive, le gouvernement fera, dans un premier temps, comprendre à l'opinion publique ce besoin général. Il cherchera à relancer l'ensemble du peuple pour qu'il puisse lui-même prendre les initiatives pour améliorer la situation. Si cela échoue, il interviendra alors de sa position dominante pour soutenir. Par contre le gouvernement doit immédiatement intervenir s'il n'y a pas une telle vie sociétale et que la masse est très hétérogène et passive. Le gouvernement doit donc accomplir cette tâche nécessaire : réveiller et développer l'attitude politique du cœur, dès qu'il s'aperçoit d'un manque ou d'une opposition. Dans le premier cas, le gouvernement soutient pour combler un manque. Dans le deuxième cas, il enlèvera l'éducation aux familles à partir de ce point qui permettra le développement de l'attitude politique du cœur. L'influence du gouvernement exclurait ainsi l'influence des familles.

Quelles circonstances forcent le gouvernement de se mêler à l'éducation, à l'acquisition des savoirs et des compétences ?

La masse de la génération future **<122>**ne pourra subsister que par le déploiement de sa propre force : cela est évident. Si, donc, on ne croit pas que l'amour des parents est mort, on ne peut pas non plus présupposer qu'ils ne se soucient pas du développement des compétences de leurs enfants. Pourtant, la défaillance d'une juste compréhension de la génération éduquante nécessite l'intervention de l'Etat. Mais ce soutien devrait rester minime. Il ne faut donc pas vraiment une intervention positive. Si, par exemple, le gouvernement croit que les parents ne connaissent pas ce qu'il faut pour le développement des compétences et ne peuvent pas reconnaître les personnes aptes à enseigner, il peut y remédier par une qualification officielle et égale de ceux qui soutiennent les parents dans l'entreprise d'éducation. Peut-être suffit-il déjà de recenser les qualités d'une personne qui voudrait se charger de cette entreprise. Améliorer le jugement dans ce domaine-là est une chose prioritaire. De même, le gouvernement doit se prononcer clairement sur les compétences indispensables pour pouvoir entrer dans un des cercles de la vie publique. Cela ne nécessite pas d'institution positive de la part du gouvernement, car les spécialistes y prennent soin. Ils prennent l'éducation en main, favorisés par l'intérêt parental. Plus le gouvernement se mêle à l'éducation (d'une façon ou d'une autre), plus cela laisse supposer qu'il porte un jugement négatif sur la masse. S'instaure la tendance de retirer entièrement l'éducation à la masse et d'engager aussi un processus de développement de compétences de la part de l'Etat. C'est le point de vue de la plupart des Etats de notre partie du monde, depuis un certain temps.

Nous pourrons réduire toutes ces différences à une très simple contradiction. Plus, dans l'ensemble d'un système, prédomine le paternalisme, plus le gouvernement va intervenir dans le système d'éducation. Par contre, quand le peuple n'est pas tenu en tutelle, l'Etat n'intervient qu'en cas d'urgence. Il laissera l'éducation faire son chemin.

Le gouvernement s'intéresse tout spécialement à cette attitude du cœur et à cette compétence qu'il faut pour participer au pouvoir. Il demande qu'elles soient parfaitement développées. Moins le gouvernement présuppose que la masse comprend la vie de l'Etat, moins il pourra se fier aux familles concernant ce point. Le paternalisme se maintient plus longtemps, même s'il a déjà cédé bien d'autres domaines. Le paternalisme disparaît dans la mesure où la compréhension politique de la masse s'agrandit. Elle témoigne ainsi de l'influence précise de

ceux qui comprennent mieux. On peut ainsi espérer que ce qu'il y a à faire part du peuple même. Cependant l'influence du gouvernement sur les degrés du **<123>**système d'éducation est soumise à de grandes variations. L'éducation, celle qui vise la compétence, et celle qui vise tout l'enseignement du peuple, peut, dans des circonstances favorables, être dispensée sans partage par le peuple. L'Etat pourra avec sûreté faire confiance à chaque commune pour s'occuper de l'éducation et du maintien des écoles. Pour les établissements d'enseignement secondaire, les différentes communes d'une région plus grande, d'une province, s'associent. Elles prennent communément soin d'une éducation convenable, car elles ont un intérêt commun. Ainsi, on arrive à avoir des établissements adaptés. Mais les établissements d'enseignement supérieur qui dispensent la formation historique proprement dite dans un sens supérieur et qui doivent rendre apte à gouverner, intéressent donc immédiatement l'Etat. Ils demandent apparemment une autre origine. Les participants ne sont pas dans une association d'intérêt commun comme c'est le cas dans les établissements primaires ou secondaires. On rencontrerait des difficultés si les établissements pour la formation supérieure dépendaient d'une association d'intérêt commun. De plus, du point de vue de l'Etat, la compétence la plus élevée est que l'individu puisse intervenir dans le gouvernement de l'Etat. On comprend donc très bien que son influence précise, et son soutien, concernant ces établissements, ne manquera pas. Même en Angleterre, la relation entre le gouvernement et les universités ne pourrait pas être comme elle l'est, si la relation entre l'Etat et l'Eglise n'avait pas pris une forme bien particulière. On a bien évidemment, aussi dans les universités en Angleterre, des chaires de fondation royale. Soulignons quand même que chacun qui sait bien gérer son argent y a le droit de fonder une chaire. Pourtant, nous ne devons jamais oublier que les universités là-bas sont en étroite relation avec l'Eglise, et la tête de l'Eglise, c'est le roi. Tout ce que fait l'Eglise, c'est en vérité l'Etat qui le fait. Nous devons ainsi toujours respecter ce double point de vue. Cette constitution d'Etat et de vie publique facilite naturellement des fondations à l'initiative des personnes privées. Dans d'autres Etats, c'est plutôt naturel que l'éducation soit soumise à ses soins particuliers car le gouvernement le croit ainsi. De même, le peuple estime dans ce cas-là que le gouvernement est un ensemble de spécialistes auxquels on devrait alors déléguer cette partie de l'éducation. Le gouvernement peut aussi défendre l'opinion que, de toute façon, c'est lui qui doit gérer tous ces établissements, même s'ils ont été fondés par d'autres. Ce serait un pilier du patronage de l'Etat. Dans les Etats fédératifs où le gouvernement a plutôt un caractère républicain, se ferait aussi la fondation des établissements d'enseignement **<124>**supérieur de la même manière que la fondation des établissements primaires et secondaires.

Ainsi on comprend facilement que la façon dont l'Etat s'occupe de l'éducation peut servir de baromètre frêle et fin pour sa propre situation et cela aussi bien pour la relation entre le gouvernement et le peuple (c'est-à-dire pour la stabilité et l'égalité dans le déroulement du gouvernement), que pour la fermeté de l'esprit commun. Une relation entre le gouvernement et le peuple très pure, permet que la différence entre la condition moyenne et le degré de formation du gouvernement s'amoindrisse. L'influence directe du gouvernement sera aussi plus petite sur le système d'éducation, et cela avec l'accord du peuple. Mais si cette relation est très embrouillée, l'opposition aussi sera grande, car le différend entre ce qui vient de la famille et ce qui se passe de la part de l'Etat sera plus grand. L'éducation sera donc plus embrouillée. Et un gouvernement inconsistant montrera son influence par des changements effectués avec l'éducation. Mais ici, ce n'est pas le lieu d'approfondir ce thème.

Auparavant, nous avons avancé que notre théorie, pour être applicable, doit se lier à une condition donnée. Quelle est donc cette condition ?

Il est trop restrictif d'accommoder la théorie à une forme d'état précise. Mais mettre de côté toutes les différences (car il y en a beaucoup), nous amène une fois de plus dans le flou.

Pour la poursuite de notre investigation, nous devons donc chercher une maxime. Nous pouvons déjà retenir : notre situation actuelle existe déjà depuis un certain temps et devrait probablement encore durer. C'est que l'isolement des Etats particuliers diminue et leur liaison se généralise (bien qu'il n'y ait pas de législation précise). Si nous pouvions accommoder notre théorie à cette situation, nous nous serions déjà procuré déjà un terrain suffisamment élargi.

Il en reste que ce terrain est parsemé de grandes différences. Nous pouvons appliquer un procédé qui permet d'exclure quelques-unes de ces différences comme étant étrangères, et déterminer la théorie seulement dans la mesure où les différences n'ont pas d'influence ; ou bien, nous pouvons procéder en respectant toutes les différences principales de la même manière. Nous pouvons aussi combiner ces deux façons de procéder.
Mais l'application doit repousser ce qui reste indéterminé. Toute maxime en tant que telle n'est valable que dans la mesure où elle permet des modifications dans l'exercice. Au cas où nous pouvons prendre ces conditions différentes comme des **<125>**particularités pures - et cela vaut surtout dans la mesure où elles sont restreintes dans l'espace et dans le temps, il est donc juste de négliger ces modifications et de les soumettre à la pratique. Au cas où ces différences surviennent à l'intérieur du terrain désigné et n'appartiennent pas à cette catégorie secondaire, mais concernent des points principaux, on doit se demander si on ne pourra pas exclure les plus éloignées de notre théorie.

Ce serait possible quand les conditions diffèrent de façon à ce qu'il faille pour chacune sa propre théorie. Imaginons par exemple un régime monarchique et un régime républicain, et concevons-nous les en opposition des plus strictes. Comparons les deux, côte à côte, en fonction de notre domaine. On comprend ainsi que l'on peut très bien dire que la monarchie demande une autre éducation que la république. Seulement, cette opposition peut être simplement fluctuante. Il y a dans chaque Etat des moments qui appartiennent aussi essentiellement à l'autre régime. Ce n'est donc pas nécessaire que toute la théorie de l'éducation soit différente, mais l'application précise par rapport à la vie d'Etat et de ses régimes. Considérons maintenant l'opposition entre le catholicisme et le protestantisme. Ce sont des formes précises de religiosité avec une certaine rigueur, répandue dans le peuple, souvent à l'échelle nationale. Il faut apparemment pour un peuple de bout en bout catholique une autre pédagogie que pour un peuple de bout en bout protestant, si jamais tous les deux envisagent de maintenir leur caractère et de s'influencer mutuellement. Peut-être y a-t-il une opposition qui ne permet plus de dire si elle va se développer davantage ? Et peut-être la séparation nationale est-elle déjà abolie. On aura, quand même, des groupements importants dans le peuple qui forment un assemblage. Dans toutes les classes du peuple, il y a les deux oppositions mélangées. Mais une pédagogie différenciée ne sera plus nécessaire. Il se développe une polémique naturelle entre l'intérêt religieux et l'intérêt politique. Partant de l'intérêt religieux, on polémique contre l'influence politique ; celle-ci, par contre, cherche à cimenter l'unité nationale, et elle veut donc affaiblir la différence dans l'éducation. L'intérêt politique doit donc s'opposer à l'influence religieuse qui amplifie la différence.

Dans les limites du terrain consignées par notre théorie, l'isolement, au cours de l'histoire, a été abrogé et une interdépendance mutuelle grandissante s'est installée. Aussi, les oppositions évoquées se sont affaiblies et nous n'avons donc pas de raison de maintenir une séparation précise. Nous n'avons donc pas besoin d'exclure certaines parties de notre théorie.

En conséquence, notre intention doit être d'établir une théorie à la fois universellement valable et applicable pour le monde européen dans la présente période historique. Nos maximes doivent, dans **<126>**l'application, permettre des modifications différentes selon le caractère des nations différentes. Nous ne pouvons donc pas les élever à un point de précision plus haut.
Nous avons constaté que dans notre environnement, l'éducation est originairement dispensée par

la famille. Les grandes communautés de vie y participent. L'intérêt de l'Etat pour l'éducation concerne l'éveil du consentement de l'individu à un régime précis. De même, il veut que la génération montante développe toutes les compétences que l'on demande pour le maintien de la vie commune dans l'Etat. La période présente se caractérise par la diminution de l'isolement des Etats particuliers. Une précision plus exacte à l'égard du niveau que pourrait atteindre le développement de l'Esprit commun s'impose donc. Plus un Etat est isolé et base son existence sur une défense stricte contre toutes les influences extérieures, plus grande doit être l'intensité de l'Esprit commun. Mais si l'Etat ne peut plus repousser ces influences, l'esprit commun perd son niveau d'intensité. Cela se représente dans l'intériorité des individus seulement par un face à face de la conscience d'une alliance avec tous ceux qui font partie de la fédération des peuples et de l'Esprit commun. C'est un rapprochement de l'attitude que l'on appelle actuellement « cosmopolitisme » et qui a suscité de graves controverses. Nous reconnaîtrons en cette controverse le premier développement de la situation que nous avons désignée tout à l'heure. Il y avait un temps où cette expression, ou plutôt cette représentation, n'existait pas encore. Depuis que les nouveaux éléments se sont développés on ne peut plus renoncer à la polémique. C'est ainsi qu'on arrive à l'opposition de patriotisme et de cosmopolitisme. Nous n'appliquons pas ce dernier concept à la communauté humaine. Il se réfère à un ensemble spécifique d'Etats dans un cercle précis. La communauté qui transcende l'Etat singulier y est déjà établie. Mais de cette façon l'opinion contraire est déjà liée. Il faut ensuite préciser la proportion de l'influence à accorder à cette opinion afin de pouvoir former la génération à éduquer pour qu'elle puisse entrer dans cette situation, qui est en train de se développer.

Demandons donc : peut-on revendiquer que l'Etat, dans la mesure où il exerce une influence sur l'éducation, applique cette influence même pour affaiblir le patriotisme et pour privilégier le cosmopolitisme ? Personne n'y consentirait. On doit plutôt dire : pendant le développement, aussi longtemps que les deux vacillent encore sans avoir trouvé un équilibre, le gouvernement doit représenter un côté.

<127>Mais qu'est-ce qui pourra représenter l'autre côté ? Notre situation actuelle ne serait pas possible sans la création d'une pluralité des relations entre les membres appartenant aux différents Etats. Sans cela, rien ne peut plus affaiblir l'inclinaison de l'Etat vers l'isolement. Mais toutes ces relations se situent sur le domaine que nous avons appelé « libre commerce ». Le libre commerce, les libres relations sociales représentent le cosmopolitisme.
Nous pouvons seulement exiger du gouvernement qu'il n'entrave pas l'influence dans ce domaine. Les relations entre les membres des peuples différents sont, par exemple, limitées par les différences entre les langues. Eradiquer ces différences n'est pas envisageable. On ne peut que surmonter la séparation qui en résulte par la communication de ces langues. On discerne des relations commerciales actives et passives. C'est pareil pour les langues : il y a aussi une communication active et passive. Si un peuple ne maîtrise que la communication passive, il n'occupe qu'une position subordonnée dans la Société des Nations. La communication est « active » quand un peuple introduit les différentes langues chez lui et approfondit ainsi ces connaissances ; « passive », par contre, c'est quand un peuple accepte des personnes étrangères chez lui, mais les oblige à s'approprier la langue du pays. Il est impossible d'accéder à une connaissance développée des conditions de vie des autres peuples et de s'approprier les différentes langues par ce dernier chemin. Nous, les Allemands, nous avons toujours mis en valeur la communication active. Nous sommes ainsi devenus les médiateurs des relations entre les différents peuples. La facilité d'apprendre d'autres langues est notre propriété. On est même allé jusqu'à l'excès et on a adopté des éléments étrangers dans notre langue. L'apprentissage des langues étrangères (la communication vivante des membres des masses entières qui sont séparées par la langue, la nationalité et le régime) représente de façon excellente l'autre champ. Souvent, les gouvernements ont du se produire comme médiateur, poussés par les circonstances.

Ils ont du faire avancer l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, toujours est-il que ce qui concerne le rapport avec la Société des Nations tout entière relève surtout du commerce de voisinage. Et comme ces échanges sont conditionnés par la famille, ils ont leur place dans les familles. Rappelons que l'éducation suit en général la condition donnée. Elle n'arrive que difficilement à l'avancer. Mais cela n'est même pas nécessaire. La communauté qui se présente à travers cet échange s'est produit de façon naturelle par l'augmentation de la population et, donc, par la nécessité de multiplier les forces productives.

Concernant la part des grandes communautés à l'éducation, nous ne voulons **<128>**qu'établir des formules générales. Nous avons déjà parlé de l'Etat et de l'Eglise. Un troisième domaine s'est maintenant ajouté par rapport à la situation actuelle. Comme notre théorie doit être valable pour cette situation, il faut qu'elle assure aussi dans ce domaine son droit d'influence sur l'éducation. Cette instance n'est pas organisée comme l'Etat ou l'Eglise, mais elle est quand même d'une grande importance. Elle entretient un lien très étroit avec la vie familiale. On ne peut pas les séparer. Nous allons y revenir quand nous allons développer les principes de l'éducation familiale.

Nous avons encore à regarder plus exactement le quatrième terrain, celui de la science, qui nous est ici le plus proche. On a déjà dit que les établissements de formation supérieure qui tiennent la responsabilité de former ceux qui sont appelés, aussi bien par leurs qualités que par leur cadre de vie, à une activité élevée et dirigeante, sont naturellement établis par l'Etat. Nous avons évoqué les universités qui sont le modèle général de ces établissements de formation. Nous sommes maintenant en mesure de regarder le sommet de la formation comme objet propre. Nous ne pouvons donc plus nous passer d'attribuer une attention spéciale à l'Idée pure du savoir. Seulement en elle, on peut percevoir le contexte de toutes les circonstances de vie dans leurs principes afin de voir comment on pourra construire des relations et établir des maximes appropriées.

Tout ce qui importe dans l'éducation, c'est que la famille, l'Etat et l'Eglise exercent en harmonie leurs influences sur la génération montante. L'éducation et le système d'éducation dans son ensemble seront inhibés et troublés par chaque différend entre la maison et les grandes communautés et entre ces grandes communautés mêmes. L'Eglise, par exemple, est une communauté tout à fait libre. Les familles y appartiennent seulement sur la base d'une conviction. Ainsi il n'y a pas de dissension entre les familles et l'Eglise. Par rapport à cela, le gouvernement croit pouvoir se permettre une position indifférente, car il est lui-même rassuré par rapport à l'attitude politique du cœur et se fie aux établissements purement politiques. Ainsi, il ne se soucie pas de l'attitude pieuse du cœur, introduit à la tradition par l'éducation, et de la force que l'on investit pour son entretien. Mais quand le gouvernement revendique une certaine attitude religieuse du cœur pour renforcer l'attitude politique, les relations se troublent de façon multiple. Toute indifférence cesse. La dissension s'installe, entre les familles et l'Eglise, et aussi entre les familles et l'Etat, et même entre l'Eglise et l'Etat par rapport à leur influence sur l'éducation. **<129>**Comment réagir face à une telle dissension ? Comment peut-on la surmonter ? Pour la surmonter, on doit trouver quelque chose d'une valeur égale pour l'une et l'autre partie. Si nous ne voulons pas laisser régner le despotisme, nous devons chercher dans le domaine de la connaissance accomplie. Dans cette dispute, il n'y a rien qui pourra trancher plus efficacement que la connaissance car abandonner cette affaire aux sentiments, cela provoquera justement la dispute. La connaissance fait appel à ce qu'il y a de plus universel dans les choses humaines : elle est donc le point exclusif qui suffit pour un arrangement.

Nous avons déjà vu de façon générale que la connaissance complète (ou la Science) est un des éléments vitaux de la société humaine. Il y aura donc aussi une transmission d'une

génération à l'autre. Disposer de la Science, posséder de façon équilibrée les plus hauts principes du savoir, cela se situe au-delà de la période de l'éducation. Mais un pré-enseignement, une préparation à la Science doit apparemment avoir lieu déjà pendant le temps de l'éducation. D'où donc doit-elle partir ?

Nous avons dit que, dans les Etats fortement peuplés, la communication entre les membres est trop faible pour que l'on puisse fonder des pépinières de la science par le chemin de la libre association. Mais l'Etat est la communication générale. On attend donc de lui la fondation de tels établissements pour le peuple entier.

Si on demande maintenant comment cela devrait se faire, il surgit tout de suite une contradiction qui risque de détruire tout ce que nous venons d'établir. Nous nous attachons donc seulement à la Science pour arriver à l'harmonisation des différences qui surgissent, par rapport à l'éducation, entre les différentes communautés de vie. Cela est seulement possible si la Science occupe une place neutre entre l'Etat et le peuple, le peuple et l'Eglise, et l'Etat et le commerce social. Mais la volonté de l'Etat, dans sa fonction de fondateur de ces établissements, n'est pas seulement de les entretenir, mais aussi de diriger la formation lui-même. Cela provoque un nouveau différend. L'Etat devient partie. En dirigeant la formation, il est même juge en première instance. Tout se pétrifiera obligatoirement, si le gouvernement ose agir ainsi et maintenir ses propres opinions. Si d'un autre côté, le gouvernement, en maintenant cette même audace, change ses positions et maximes, il va ensuite aussi transformer les opinions scientifiques et les tourner à son gré. Il entre en contradiction avec lui-même, il révèle son irrésolution et met en lumière sa faiblesse.

Dans le royaume autrichien, avant le gouvernement de Joseph, il y avait une relation d'accord pur entre l'Etat et l'Eglise concernant la direction de l'éducation. Je ne dis pas que cet accord était approprié à la condition du peuple. Cependant, la masse, le gouvernement et le peuple, en étaient contents. **<130>**Mais désormais, Joseph a pris vivement conscience de cette réalité d'autrefois en comparaison avec l'évolution des peuples européens et de l'échange intellectuel qui était en train de se faire. Cette prise de conscience fit irruption en lui comme une véritable révolution. Il voulut refonder cette relation entre l'Eglise et l'Etat. C'est pourquoi il a pris en main lui-même la direction de l'éducation et il établit d'autres principes, assisté par d'autres hommes. Après sa mort, il y eut une réaction. On restaura les principes, heureusement petit à petit. Si on avait osé rétrograder aussi soudainement que Joseph s'est précipité en avant, on aurait dû ligoter la Science qu'on venait juste de libérer, avec la même rapidité. Tout ce qui, sous l'Empereur Joseph, a été enseigné, aurait dû être enlevé et on aurait dû déclarer incompétents les hommes que l'on avait employés pour la Science. Ainsi, le différend aurait éclaté violemment, un différend sans issue, car on avait ligoté justement ce qui seul arrive à trouver des accords, la Science. Maintenant, on ne voit plus cette nécessité dans l'Empire autrichien. On n'y connaît plus la peur du différend. Depuis longtemps, un système de pétrification est en marche. Il s'est établi une tranquillité dans laquelle apparemment toute vie libre et toute activité intellectuelle doit mourir. On ne peut pas encore voir la fin de cette condition.

La vraie existence de la Science, le développement vivant et intellectuel, la confiance que toute division pourra être équilibrée, se base sur la liberté, accordée par le gouvernement, à la Science. Il doit toujours instaurer des établissements pour la tradition de la Science. Il doit les entretenir, mais il doit se retirer de la direction, de toute influence sur la méthode, et de tout parti pris.

C'est une tâche bien difficile. Imaginons, par exemple, un système précis et scientifique de la philosophie qui s'est produit dans un Etat. Il proposerait une certaine construction de la vie

humaine. Ainsi, ce n'est que naturel qu'il devienne la seule vérité pour celui qui s'est approprié ce système. C'est la conséquence du fait que cette construction a atteint un certain point de perfection. La conviction dans ce domaine s'est déjà bien affirmée. Si donc, les responsables pour la partie étatique de l'éducation se sont laissés entraîner à adhérer à ce système, ils vont développer le désir de tout façonner selon cette vision spécifique de vie. L'affaire de l'éducation aussi, dans la mesure où elle est subordonnée à l'Etat, doit être façonnée selon ce système. Si on va aussi loin et si on permet exclusivement aux partisans de ce système d'influencer l'éducation, le développement ultérieur est naturellement inhibé. On supprime les autres philosophies qui existent peut-être encore à côté. Ce qui est correct selon la conviction des individus **<131>**devient maintenant incorrect, car on l'objectivise sans raison. L'Etat en tant que quelque chose de bout en bout historique doit aussi avoir un fondement historique. L'historique, pourtant, n'est rien d'autre que le changement. Donc, l'Etat aussi doit se reposer sur le changement. Il doit voir chaque système comme quelque chose de singulier et d'éphémère. L'Etat doit prendre des précautions. Il doit veiller à ce que les choses singulières et unilatérales ne s'approprient pas tout le pouvoir, imposent leur tendance et empêchent la liberté de produire d'autres formes. Vouloir freiner le développement intellectuel quand il a déjà pu prospérer jusqu'à un certain point, c'est, de toute façon, un contresens et un vain effort. La Science poursuit sûrement et tranquillement sa marche. Par contre, l'Etat peut laisser la Science entièrement libre. Il n'a pas à exercer une pression, ou un frein, même pas lorsque la Science se trouve en opposition avec une tendance du gouvernement. Il n'a à exercer ni protection ni soin. Et cela est valable même lorsqu'une certaine tendance de la Science satisfait ceux qui tiennent la barre du gouvernement. L'Etat doit rester véritablement sans parti pris et il doit rester ainsi. Il doit seulement protéger l'évolution du développement et de la tradition. Ainsi, il s'entretient lui-même et soutient les moyens pour le Tout de surmonter toute dissension intérieure. Le principe de l'harmonisation de tous les malentendus qui perturbent l'éducation sera réaffirmé.

Cela serait la condition suprême, pour une pratique réellement contextualisée de l'éducation dans une région. Tout système scientifique renfermera toujours ses propres réalisations des sciences appliquées ; chacun aura sa propre politique et pédagogie. Cette théorie de la pédagogie est aussi une fille de la Science. Quand les systèmes scientifiques changent, la théorie aussi va changer. Mais elle ne domine pas la pratique, elle vient toujours après. La théorie peut se créer un lieu seulement quand la pratique est déjà bien établie. Quand elle s'approprie ce lieu par ses propres forces et gagne ainsi petit à petit la reconnaissance des acteurs, théorie et pratique aussi peuvent se réconcilier. La pratique changera d'elle-même. Cela est la seule constellation correcte. Si, par contre, l'autorité de l'Etat ligote soudainement la théorie par la pratique, seule la pétrification ou une série d'actions violentes restent possibles. Le gouvernement doit empêcher surtout ces dernières, car il doit être l'union des forces vivantes et plurielles. Toute réaction, par contre, enlèverait cette union et pendant le temps de la réaction, le gouvernement s'autodétruit à partir de son intérieur. Partout où apparaît ce cas dans l'Etat, le gouvernement se montre d'une faiblesse absolue. Il manifeste ainsi qu'il n'est pas l'union des forces.

Concluons : la Science doit être libre.

<132>Ce qui est valable pour l'Etat, le sera aussi pour l'Eglise. On peut donc appliquer à l'Eglise ce qui a été dit sur la relation entre Etat et Science. Remarquons seulement encore une chose : il y a une différence entre l'Etat et l'Eglise, car les membres solides de l'Eglise et les églises locales ne s'occupent pas de la Science. Soit l'Eglise n'a pas besoin de la Science et n'est donc pas concernée, soit elle en a besoin et doit donc la laisser libre. L'Eglise développe l'attitude religieuse du cœur, sur laquelle elle devrait s'appuyer et en faire confiance pour qu'elle puisse laisser libre le développement de la science afin qu'elle ne provoque pas son opposition contre elle-même.

L'alliance entre le commerce social et la Science n'a pas besoin d'être explicité. Il est évident que le libre commerce social affirme sa liberté par le fait qu'il ne voudra jamais s'opposer à la libre existence de la Science. Les deux sont liés par un lien des plus étroits.

Nous devons donc viser seulement à construire une théorie qui, bien qu'elle se réfère toujours à la situation actuelle, correspond quand même toujours déjà à son évolution naturelle qui progresse de façon sûre. Plus cela nous réussit, moins nous devons être préoccupés par la pratique. Nous sommes convaincus que la continuité pure de la pratique qui serait déjà l'évolution de la théorie, découlerait de cela.

Au cours du pur progrès de notre investigation, nous sommes arrivés à un point que je dois reprendre maintenant. Nous avons voulu construire le schématisme de l'activité primitive du soutien de façon générale. Pour cela, nous avons voulu supposer une relative opposition entre l'attitude du cœur et la compétence. Ainsi, nous sommes, avec nécessité, arrivés aux contributions de la famille et des grandes communautés de vie. Nous avons résolu cette tâche de façon générale. Nous avons ainsi obtenu cette formule dont voilà les points centraux : par l'activité intentionnelle pédagogique, on insère, d'un côté, la perfection, l'ordre et le contexte dans un développement qui, délaissé à soi-même, ne pourrait être que fragmentaire et rhapsodique. De l'autre côté, comme une conscience développée entre dans une conscience en voie de développement, on relève, par l'influence pédagogique, l'inconscience par rapport à l'influence, et elle en devient consciente. Ce dernier aspect relève plutôt du domaine de l'attitude du cœur, tandis que le premier aspect appartient plutôt au domaine de la compétence. Ainsi, on peut répartir la progression de l'éducation sur ces deux côtés. Et n'oublions pas qu'on différencie encore des périodes spécifiques **<133>**de cette progression. Il faut donc maintenant développer le sens et le contenu réel de cette formule générale.

Je commence par le domaine de la compétence. Ici, la base psychologique nous confronte déjà avec une duplicité. C'est l'opposition relative entre l'auto-activité et la sensitivité, entre la spontanéité et la réceptivité. Tout au début de la vie, l'activité des sens représente en général la réceptivité, parce que l'homme reçoit par les sens. Le libre mouvement vers l'extérieur, l'activité libre des muscles représentant la spontanéité. Cette opposition est apparemment relative, car il n'y a pas de réceptivité comme activité des sens sans mouvement corporel, comme il n'y a pas de spontanéité sans relation à une excitation. Mais cela n'empêche pas de résumer la vie en général avec ce schématisme. Le domaine de la compétence est entièrement soumis à cette opposition.

Venons-en au classement des compétences. Il y en a où la sensitivité domine. Elles proviennent de l'activité des sens. Et il y en a d'autres où l'auto-activité domine. Elles proviennent des membres du corps en libre mouvement.

Par les sens, l'homme reçoit les premières impressions du monde extérieur et aussi, à proprement dit, les impressions fondamentales de sa propre condition. Mais cela peut être réduit à la première assertion. Quel est donc le résultat complet de tout ce qui suit à ce point de départ originaire ? C'est la vision du monde personnelle. Elle est le penser de la totalité des impressions réintégrées et formant un Tout complet qui s'élève jusqu'au point culminant et inclut la conscience des conditions humaines. Mais sans cette conscience globale, la vision du monde n'est qu'un rien. Construisons-la donc depuis le premier point de départ jusqu'au point final et ne regardons que ce point final. Maintenant, nous ne pouvons bien évidemment plus dire que la réceptivité domine. La vision du monde est le résultat de la science spéculative de la nature et de l'observation scientifique de l'histoire. Elle présuppose l'auto-activité suprême de l'intellect humain. Et pourtant, dans le procédé du développement, dès le premier point du départ, les sens

nous offrent des singularités jusqu'au point où la vision du monde s'est formée : un ensemble, toujours nourri par de nouvelles impressions. La vision du monde n'arrive à ce point culminant que quand les Idées du monde sont réalisées dans la vision du monde même et avec elle. La vision du monde reste pour toujours pure à condition qu'on identifie spontanéité et réceptivité, comme c'était la situation de départ où les deux étaient déjà identiques.

Partons de l'autre côté. Les premiers signes de l'auto-activité sont les libres mouvements de la vie. Appelons-les provisoirement l'arbitraire. Quel est le résultat? Toutes les **<134>**activités de l'homme qui préciseront sa part à accomplir la tâche universelle du genre humain. C'est sa contribution à la formation du monde à travers l'esprit humain. Ici, nous devons dire la même chose que tout à l'heure. En regardant le point de départ, nous désignons cette activité comme dominée par la spontanéité. Il suit logiquement de ce résultat qu'un homme intervient, avec son activité, dans l'activité globale. Pour pouvoir agir ainsi, le modèle de l'activité globale doit se transmettre en lui. Il doit laisser accorder sa propre activité par elle. Ainsi donc, dans beaucoup de cas, l'impulsion première d'une activité n'apparaît que sous la forme de consentement. Une réceptivité est donc préconisée. Et pourtant, même ici, l'auto-activité ne recule pas du tout, car c'est justement l'apparition de la suprême auto-activité quand l'activité vers l'extérieur a été subjuguée sous la forme du devoir et du droit. Les deux facteurs se développent toujours en relation réciproque. Cependant, on ne peut pas nier une certaine continuité dès le point de départ jusqu'au point final.

Ces deux aspects forment ensemble la totalité de notre travail portant sur la compétence. Tout ce qui appartient à ce domaine pourra être subsumé soit sous l'un, soit sous l'autre. Mais il faut dire en même temps : si nous envisageons un développement intégral, le développement de l'attitude du cœur (le produit de l'autre terrain) est logiquement déjà inclus. A vrai dire, l'un peut seulement se développer avec l'autre jusqu'à la perfection. L'attitude du cœur se révèle à travers l'auto-activité quand l'individu intervient dans l'activité globale. Cette révélation se fait autant dans sa vie comme citoyen que dans l'échange social. Et une conscience pleinement développée au moment d'une telle activité dispose aussi de l'attitude religieuse du cœur. Soulignons pourtant que la vision du monde ne pourra pas être complète (en tant que Tout et limité) si l'attitude du cœur n'est pas complète. Mais cela ne met pas en question ce que nous avons du dire : il faut discerner deux espèces de l'influence sur la génération à éduquer. D'un côté, on s'adresse à l'attitude du cœur pour la développer, d'un autre côté on cherche à faire évoluer les compétences.

La vision du monde de l'individu ainsi que sa place dans l'activité globale ne peut en aucun cas être identique chez tout le monde. L'éducation pourra tout ce qu'elle veut l'inégalité reviendra toujours. Mais même par là, on peut apercevoir une diminution de l'inégalité, car elle ne se manifeste pas toujours de la même manière. Cependant, ces constats ne nous permettent pas d'avancer que la loi de cette diminution de l'inégalité nous soit connue. Elle ne peut donc pas nous servir en tant que base consciente de notre activité pédagogique. Et pourtant, nous considérons comme une unilatéralité risquée de dire que l'activité pédagogique doit privilégier **<135>**et susciter cette inégalité. Cette problématique fait suite à ce que nous avons déjà abordé : est-ce qu'on doit supposer une inégalité innée, héréditaire ? Nous avons dit que la réponse à cette question, déjà en elle-même bien difficile, se situe en dehors du cadre de notre terrain. Tout ce que nous pouvons affirmer c'est que l'inégalité est déjà là quand l'activité pédagogique commence. Imaginons une société dominée complètement par le système des castes, c'est-à-dire que l'Etat attribue à l'individu sa part à l'activité de tous. Ce statut reste héréditaire. L'éducation est ligotée par ce système. Elle l'accepte comme point de repère pour ne pas révolutionner tout l'ordre de l'Etat. Nous n'avons pas à considérer ici ce cas. Par contre, si nous voulons dire - en faisant abstraction d'une telle condition - seulement pour avoir quelque chose de fixe qui nous aide à orienter l'éducation, nous voulons présupposer pour l'éducation que le fils ne pourra jamais

aller plus loin que le père et que l'éducation elle-même contribuera à produire une telle condition. Mais ce serait une limitation que nous imposerions a priori aux individus, sans raison en soi. On peut aussi dire : l'inégalité se retrouve dans chaque période de formation. Elle est nécessairement là et elle n'est pas produite par l'activité pédagogique ni par l'arbitraire des parents ou du Tout. Demandons donc : d'où surgit cette inégalité ?

Sûrement à travers la façon dont les individus se comportent vis-à-vis de l'activité pédagogique, c'est-à-dire qu'elle doit être l'expression de la liberté des individus mêmes. Selon toute apparence, au début de l'éducation, ce que nous appelons «liberté» semble réduite au minimum. Mais quand l'individu entre comme membre indépendant dans la communauté, la liberté apparaît être complète. Pendant toute la période d'éducation, elle est donc en croissance. Par conséquent, si l'inégalité se forme aussi dans cette période, elle doit surgir de la liberté de l'individu même. L'activité pédagogique doit faire progresser cette liberté. On voit ainsi que le degré auquel l'individu s'élève dans la vie est purement l'œuvre de sa liberté. L'éducation ne doit pas attribuer arbitrairement place et degré à un individu. Elle doit accepter le développement de la génération montante. L'inégalité ne doit jamais être une œuvre de l'éducation même. Si l'inégalité est favorisée par l'Etat et l'éducation se trouve ainsi ligotée et forcée de la reproduire, la condition est malsaine. On traite donc la génération montante avec le plus grand arbitraire. Si, par contre, l'éducation arrivait à montrer que l'individu dispose de la vision du monde et de sa part qu'il peut prendre à la formation du monde, elle procéderait selon le caractère et le degré de l'élève. La période de l'éducation se passe ainsi de façon très différente. Et ce ne serait pas une **<136>**conséquence du désir, mais une conséquence de la liberté. Ainsi, l'éducation en tant qu´art aurait accompli sa tâche et résolu son problème.

Conformément à ce que nous venons de dire, nous devons établir la formule suivante : on doit structurer toute l'entreprise de l'éducation d'une manière qui permette au terme de chaque période et pendant la transition à une nouvelle période, le développement de l'inégalité et ouvre la perspective sur la région que chacun va occuper. Cette perspective se détermine de jour en jour davantage par elle-même et doit être reconnu avec précision au niveau de l'individu qui doit ainsi exercer ses dons et sa libre auto-activité. L'éducation ne doit pas faire subir ou interdire violemment quelque chose. Soulignons que cela concerne l'éducation toute entière, perçue comme unité. On n'applique donc pas de différence entre la contribution de la famille et celle de l'Etat.

Mais où en est-on par rapport au deux branches principales des compétences concernant cette inégalité ? Est-ce qu'il faut appliquer la même mesure pour toutes les choses ? C'est-à-dire que celui qui se trouve sur le niveau suprême de la vie globale par rapport à son influence à la formation et la domination du monde, se trouve de même sur le niveau suprême de la vision du monde ? Et celui qui se trouve sur le niveau suprême de la vision du monde, se trouve-t-il automatiquement sur le niveau suprême de l'activité dirigée vers l'extérieur ?

Apparemment non. Qui est sur le niveau suprême des compétences appartenant à la spontanéité ? Celui qui exerce l'influence la plus universelle sur la volonté des autres. Du point de vue de la société bourgeoise, c'est donc celui qui a le plus grand pouvoir dans le gouvernement. Une telle personne est-elle aussi toujours sur le niveau suprême de la vision du monde ? L'expérience dit non. Mais qui donc se trouve sur le niveau suprême de la vision du monde ? Celui qui arrive à systématiser les parts et le Tout de façon à réaliser l'unité. C'est donc celui qui a acquis la formation scientifique suprême. Mais une telle personne ne se trouve jamais au niveau suprême de l'autre côté. Il surgit donc une inégalité. Elle n'est pas décisive si elle est restreinte au niveau inférieur. Mais quand elle atteint le niveau suprême, nous réalisons sa pertinence.

Cette inégalité doit-elle être produite par l'éducation ou non ?

En exprimant cette question un petit peu différemment, on tombe sur le proverbe antique que le monde ira bien dès que les philosophes régneront, ou bien que les gouverneurs seront en même temps des philosophes. Comment ce proverbe a-t-il été reçu des deux côtés ? Les philosophes ont toujours eu un grand désir de gouverner soit immédiatement, soit par l'intermédiaire des autres. Les gouverneurs, par contre, n'ont jamais manifesté ce même désir de philosopher et de nommer des philosophes dans des positions responsables. On est donc confrontés à une nouvelle inégalité, cette fois-ci combinée avec une disproportion. Indépendamment du fait que la formule soit correcte ou fausse, une partie aura toujours tort.

<137>Comment donc l'éducation devrait-elle se comporter à l'égard d'une telle situation ? Présumons que l'éducation établit comme maxime que chacun qui progresse sur le côté de la vision du monde doit être freiné dans sa volonté et, vice-versa, chacun qui sait bien faire valoir sa volonté doit être freiné sur le terrain de la vision du monde. Nous ne pouvons pas louer une telle présomption, car elle produit l'inégalité et provoque la discordance. Mais parfois l'éducation est ligotée par l'Etat. Quand, par exemple, le pouvoir suprême est héréditaire, l'activité éducative est ligotée. L'éducation ne peut rien changer. Un individu, aussi bien formé qu'il soit, ne doit jamais tenter d'occuper cette place, car cela renverserait le régime. Mais si l'éducation arrive à faire abstraction de cette circonstance, elle peut agir de façon à ce qu'elle soit quand même la source des améliorations possibles dans l'Etat. Elle façonnera les deux côtés de la compétence et cherchera à prouver que le retard relatif sur un des deux côtés est le produit de la liberté de l'individu. Elle-même, par contre, doit rester indifférente. Elle ne peut que se donner comme but l'harmonie des deux côtés.

Venons-en à la question du rapport entre la spontanéité et la réceptivité en détail. On discerne la puissance supérieure et la compétence au sens propre du terme, c'est-à-dire ce qui est acquis par l'exercice. Ici, c'est pareil, l'éducation ne doit ni encourager ni présupposer la moindre inégalité. Mais la vie courante mène les soi-disant compétences à une défaillance constante. Cela n'entrave pourtant pas la perfection de l'individu, car toute direction spécifique et chaque profession signifie inévitablement un renoncement à autre chose. Soulignons que l'individu est d'autant plus prêt au renoncement quand il se reconnaît en relation organique avec les autres. L'éducation donc ne doit pas former seulement l'une ou l'autre compétence de l'individu qui le rend apte à une certaine profession. Mais la préparation à la vie professionnelle tombe dans cette même période. L'éducation est donc, une fois de plus, dépendante de l'organisation de la vie commune générale à laquelle elle doit faire parvenir l'individu. Au cas où, par la naissance, une certaine profession est déjà fixée, son influence ne peut être que très faible. Elle est aussi très limitée quand l'entrée dans certaines situations est soumise aux conditions soustraites de l'influence de l'éducation. Sur notre terrain, pour lequel cette théorie doit être applicable, il y a toujours une grande pluralité par rapport au choix de la profession. L'éducation ne **<138>**doit en aucun cas éviter l'application des soins nécessaires afin que, plus tard, l'individu puisse faire le juste choix.

Abordons maintenant un point très important. Demandons-nous si le choix de la profession présuppose que chacun connaisse les positions qu'il pourrait occuper dans la société ? Ou bien, existe-t-il une auto-détermination indépendante d'une telle connaissance ? Dans le premier cas, la tâche serait infinie, sans possibilité d'accomplissement. Et par rapport au deuxième cas, on peut seulement dire que la force d'une inclinaison intérieure, d'une certaine préférence se prête comme remplaçant de la connaissance manquante de tous ces genres professionnels. Mais le jugement ne serait pas très sûr sans cette connaissance. Nous n'avons pas

de raison de supposer que le Tout se fie à une telle voix intérieure. Et pourtant, le choix de la profession doit s'accomplir dans un consensus entre l'individu et le Tout. Il doit y avoir forcément quelque chose qui donne raison au consentement avec le Tout. Pourtant, si quelqu'un dispose d'un savoir exact sur toutes les professions, mais n'avait aucune inclinaison intérieure, il ne pourrait pas non plus bien choisir. Son savoir ne lui servirait à rien. Il serait indifférent vis-à-vis de toutes les professions. Il faut donc la présence des deux, la connaissance des cercles professionnels et l'inclinaison intérieure pour une profession précise. L'inclinaison toute seule, même si elle était maximale, et la connaissance toute seule, même si elle était la plus complète, ne suffisent jamais.

Si donc l'intégration dans la société bourgeoise est un acte commun, le choix de la profession doit aussi être une action commune. Mais pour que ce soit réaliste, il faut une dernière décision concernant le choix de la profession et son acceptation par consensus entre l'individu et le Tout. De plus, le développement, nécessairement lent, doit être une action commune de l'individu et de la communauté. D'où résulte la tâche de la communauté d'accompagner le développement de la direction spécifique et déterminante pour toute la vie de l'individu.

Par contre, chez nous, on choisit une profession précise bien longtemps avant d'entrer en pleine liberté, donc comme membre indépendant, dans la société bourgeoise. Et cela d'autant plus quand il faut une préparation longue et il est donc impossible d'acquérir ces compétences pendant le travail. On ne peut jamais désirer une auto-détermination trop précoce. Le développement intérieur doit d'abord parvenir à un degré plus élevé de la conscience. Une tâche de la pédagogie serait donc de délaisser l'accomplissement des compétences qui ont une direction précise vers certains cercles professionnelle dans une généralité précise et **<139>**cela autant de temps que le respect de la condition de la société le permet. Pourtant cela ne sera pas valable de façon égalitaire et subordonnée sous une même formule pour tout le monde. Dans certain cas, beaucoup de choses seront déjà exclues assez tôt. On doit veiller si une incompétence ou une compétence pour une potentialité supérieure de l'activité intellectuelle se manifeste. Nous devons relever le défi de développer à la fois certaines compétences universelles tout en respectant les dons excellents de certains. Pourtant, on ne peut pas mener à bien cette tâche si le système d'éducation même n'est pas organisé d'une façon beaucoup plus plurielle. Nous sommes ainsi conduits à la nécessité de diviser l'éducation en périodes différentes. A chaque période correspondent des grades et des formes différentes de co-influences du Tout sur l'individu. De plus, cette division de l'éducation permet de déterminer qui devrait diriger l'individu pour qu'il arrive à un point où il pourra fixer sa profession sûrement. Nous allons établir les formules pour ce procédé ultérieurement.

Le terrain de l'attitude du cœur. Cherchons maintenant à déterminer le contenu de la pédagogie du soutien à l'égard de l'attitude du cœur. Nous nous sommes déjà rendu compte, de façon générale, que les moyens pour cela, sont limités. Il n'y a donc pas d'autre influence immédiate sur l'attitude du cœur que l'approbation et la désapprobation. Sur quoi donc repose leur effet ?

Retenons les deux points de vue suivants :

Si je regarde l'autre comme mon égal, son approbation ou sa désapprobation n'aura pas d'influence sur moi si j'ai déjà pris conscience de l'approbation ou de la désapprobation. Par contre si cette conscience manque, le jugement de l'autre me sert comme recommandation de rattraper cet acte de l'approbation ou de la désapprobation. Le jugement de l'autre seulement pose ainsi des limites pour ce manque de conscience. Cela est déjà une grande influence. Mais on ne veut pas dire que cela serait automatiquement essentiel et un privilège, si la première impulsion

déjà est toujours précédée par une réflexion. Dans ce cas, la vie serait dirigée par une certaine froideur, car ce qui surgit purement de la réflexion se base sur le calcul, non pas sur l'enthousiasme. L'enthousiasme sera même neutralisé. On ne peut bien évidemment pas imaginer une impulsion sans sentiment. Ce sentiment peut être clair ou ne pas être clair. Une de nos tâches est donc justement d'élever chaque sentiment à la clarté. Plus les impulsions partent d'une lucide auto-conscience, plus nous pouvons dispenser cette personne de la réflexion. L'éducation ajoute cela à l'influence naturelle de la vie : que la conscience parvient à la clarté à chaque manifestation de la volonté.

Si donc, je ne vois pas un autre comme mon égal, mais **<140>**je le mets au-dessus de moi, son jugement va pouvoir accomplir beaucoup plus. La relation entre la génération qui éduque et la génération à éduquer est une telle relation d'inégalité. Pourtant, on peut délibérément changer le point de vue et mettre l'éducateur à égalité avec l'élève. Un tel changement est important quand il s'agit de faire ressortir le propre jugement de l'élève.
La relation de l'inégalité est double. Je peux mettre un autre au-dessus de moi en tant qu'individu, et je peux le mettre au-dessus de moi non pas comme individu, mais en fonction de la position qu'il occupe dans la vie commune. Dans le premier cas, je me soumets à son autorité personnelle, dans le deuxième cas j'accepte son jugement comme jugement du Tout, comme jugement de l'ensemble. Ce qui peut être atteint ici, c'est la soumission de mon sentiment au sentiment commun. Lequel donc doit être valable pour l'éducation ?

Plaçons ces deux buts dans une opposition relative. Un homme qui a acquis l'indépendance n'a pas besoin d'une autorité personnelle au dessus de lui lorsqu'il entre dans la communauté. La dépendance des enfants vis-à-vis des parents n'est donc que la conséquence d'une autorité personnelle. C'est pourquoi le succès véritable de l'éducation dépend de ce qu'il n'y a pas de discordance entre ceux qui ont l'autorité dans la première période de la vie, afin que les enfants ne soient pas déconcertés. Le père et la mère, tous les deux comme une personne, sont en possession de la même autorité. Si on s'imagine que l'autorité personnelle égale à zéro aussi au début de l'éducation, on enlève le moyen pour la formation de l'attitude du cœur. On pourra toujours solliciter le jugement et le sentiment propres, mais la force qui pourra vraiment guider ne sera plus du tout disponible. Dans ce domaine, l'autorité personnelle est la première condition de toute activité pédagogique. C'est pourquoi nous revendiquons que l'autorité personnelle ne doit pas seulement être là, mais qu'elle doit manifester sa plus grande force. Quand l'élève sera enfin libre de toute autorité personnelle, la place pourra être occupée par autre chose : son sentiment et son jugement devront consentir au sentiment et au jugement communs. Autrement, il fera son entrée dans la communauté comme membre en rébellion, incapable de coopération.

Il y a donc deux facteurs qui peuvent influencer l'attitude du cœur. C'est l'autorité personnelle et le sentiment commun, dans une relation inversée. Au début, l'autorité remplit tout. Le sentiment commun est réduit à zéro. A la fin, le sentiment commun remplit tout et l'autorité est réduite à zéro. Par conséquent, le processus de l'éducation peut être décrit comme diminution progressive de l'autorité et croissance progressive du sentiment commun.

Il est facilement compréhensible que cette diminution et cette croissance doivent suivre un plan bien précis. On doit avancer des points certains qui soulignent la transition lente, à la fois pour l'éducateur et pour l'élève. C'est la condition pour que l'harmonie entre l'éducateur et **<141>**l'élève puisse être maintenue, même si un changement de situation nécessite un réaménagement de l'organisation. Mais on ne peut pas réaliser tout cela pleinement aussi longtemps que l'éducation est exclusivement dispensée par la famille, car dans la famille domine toujours l'autorité personnelle, jamais le sentiment commun. Une vision de la famille comme membre organique d'une communauté supérieure n'est pas la perspective immédiate de la

jeunesse. Il est donc conseillé ici de transférer l'éducation sur un autre terrain. Un sentiment commun surgit seulement quand l'individu entre dans une vie communautaire assimilée à lui. Cela signifie que pour notre tâche on doit organiser la vie communautaire de la jeunesse d'une façon qui suscitera et développera son sentiment commun.

Jusqu'à maintenant, nous avons constaté l'effet de l'approbation et de la désapprobation seulement dans sa relation avec l'activité pédagogique secondaire, l'opposition. Venons-en donc, plus précisément, à l'activité positive primaire. Elle éveille et développe l'attitude du cœur dans une relation quadruple qui concerne la vie du citoyen, la communauté religieuse, la sociabilité et tout ce qui envisage l'augmentation de la connaissance, pour arriver finalement au sommet de la Science.

C'est quelque chose que la famille seule ne peut pas accomplir. Il faut une vie communautaire véritable. Chaque maisonnée peut refléter la vie bourgeoise, si un individu a compris ses mécanismes. De la même façon pourrait-on s'imaginer que -si on présuppose la piété comme quelque chose de naturel en l'homme - dans la famille le sens et la participation seront éveillées par la seule acceptation de l'existence de cette piété. C'est pareil pour l'échange libre, car dans la famille aussi, il y a une relation libre entre les différents membres. De même, la communication des représentations n'y manque pas. Il y a des rapports multiples avec le savoir. La conscience est donc bien éveillée. Les enfants sont toujours sollicités à s'adresser aux parents. L'amour et l'intérêt des parents les incitent suffisamment à mettre toujours à l'épreuve jusqu'où le développement de la conscience est déjà accompli. Par cela se surmontera sur un chemin naturel le manque de l'attitude du cœur qui, s'il s'étend au-delà de son temps, paraît comme hébétude. Mais ce sont des moments fragmentaires sans lien entre eux. Ce sont des points spécialement brillants entre lesquels se situent d'autres moments qui, à la différence des premiers, apparaissent seulement comme une masse, sans aucune trace de l'unité intérieure de l'attitude du cœur.

Donc, pour y remédier, qu'est-ce que peut faire l'éducation ? Le but est d'introduire des principes précis dans la **<142>**vie de la jeunesse qui l'amènent à une continuité dominée par des personnes précises. L'attitude du cœur se manifeste apparemment exclusivement par des actes singuliers de volonté. Ils révèlent, par leur interdépendance, l'attitude du cœur vis-à-vis des autres et font que l'on prend conscience de son attitude vis-à-vis de soi-même. Nous nous trouvons donc devant le défi d'évoquer la continuité de l'attitude du cœur. A cette fin, nous devons tenter de provoquer à chaque instant des actes de volonté qui font agir l'attitude du cœur originelle. L'aperception de ces actions de l'attitude permet de reconnaître le niveau de l'élève. Regardons maintenant la jeunesse pendant la période de son développement et prenons en compte que l'attitude du cœur est toujours le principe de la vie commune. Par conséquent, il est évident que l'attitude du cœur ne peut pas être éveillée seulement dans la famille et sans activité pédagogique, c'est-à-dire sur le chemin naturel. Pour la jeunesse, les relations publiques déterminantes pour l'attitude du cœur sont toujours très réduites. Il leur faut une vie commune qui leur est propre. Ainsi, la continuité de l'attitude du cœur aura son terrain d'expression. C'est ici que la jeunesse sera active en permanence. Il s'avère donc nécessaire de préciser le concept de «vie commune».

Le concept de vie commune peut être double. Il se peut que plusieurs personnes se mettent d'accord sur un but commun. Ainsi, toutes les activités des individus, destinées à l'accomplissement de cette tâche précise, forment la vie commune. Mais on peut aussi supposer qu'une vie commune s'organise par le simple fait d'être ensemble, sans but précis. Ainsi, les activités des individus apparaissent comme un agrégat. Ce dernier cas est de toute évidence plus important et plus répandu que le premier. Et pourtant, on s'est donné la peine d'expliquer la société comme un rassemblement volontaire de plusieurs personnes pour un but. Mais cette explication n'est pas appropriée. Elle ne permet pas de comprendre la genèse d'une société, ni son

développement, ni son apparence. Les activités des individus sont l'être véritable de la vie commune. Retenons donc que, en conséquence, le concept n'est pas encore théorisé dans cette forme agrégée. Disons donc : il n'y a aucune activité d'un individu qui ne soit déjà en même temps l'activité de tous; et l'activité du Tout est toujours déjà l'activité des individus. Et cela est non seulement valable pour l'agir, mais aussi pour le souffrir et pour l'interdépendance entre les deux. Imaginons-nous un individu dans une telle communauté. Sa relation avec elle est déjà une continuité. Bien évidemment, l'action de l'individu n'a pas toujours de l'impact immédiat sur le Tout. Son impact ne peut être que momentané. Cependant, il est toujours actif dans la relation, car l'activité de tous vibre, d'une certaine façon, sans interruption, aussi en lui à cause de sa **<143>**participation vivante, envisageant son identification avec elle.

Dès qu'on a résolu ce problème de mettre la jeunesse dans cette condition, on a aussi déjà résolu l'autre. Les actes de volonté forment une continuité, l'attitude du cœur peut être reconnue et la jeunesse en prend clairement conscience. Comme, dans la famille, la jeunesse en elle-même ne forme pas de communauté, ni non plus avec les adultes qu'elle ne comprend entièrement qu'au terme de l'éducation ; elle doit quitter relativement la famille afin de pouvoir former une communauté. Ainsi, on comprend la nécessité d'enlever partiellement l'éducation de la famille.
Et maintenant se pose avec plus de force que jamais la question de la relation des deux sexes dans cette perspective.

Les hommes ont une toute autre part à la vie commune et entretiennent une toute autre relation avec les grandes communautés de vie que les femmes. Dans l'Etat, les femmes se retirent entièrement. Dans la vie religieuse, on leur attribue une grande partie - pourtant seulement sur le côté de la réceptivité. On le perçoit comme étant en dehors des règles si elles prennent des initiatives. Et cela est pareil dans le domaine de l'avancement commun dans la connaissance - même dans les classes plus éduquées, on n'attribue aux femmes qu'une faculté réceptive et, donc, un statut inégal dans le rapport avec les sciences. On préconise qu'il y a des sciences qui restent complètement étrangères aux femmes et que le caractère féminin est embrouillé (au moins partiellement) si une femme montre une inclinaison pour une science spécifique, comme, par exemple, la mathématique. C'est qu'on pense que l'initiative des femmes se révèle le mieux dans l'influence qu'elles exercent sur la famille. Dans l'éducation aussi, cette initiative se met en avant, mais se restreint souvent à ses premières étapes. Nous ressentons comme contre nature de revendiquer que les femmes doivent se retirer aussi de la socialité

publique comme elles doivent le faire de la vie publique, bourgeoise. La famille est le centre de la vie sociale. C'est donc évident que la sociabilité est étroitement liée à elle. On a dit que l'attitude du cœur est l'expression d'un principe de vie commune et s'exprime parfaitement comme esprit commun. Par conséquent, si on éduque les femmes de la même manière que les hommes (c'est-à-dire en les préparant à l'entrée dans la vie commune en tant qu'actrices), il en résulte une disharmonie entre la première et la deuxième période de leur éducation. Ou bien, on n'emploie pas les mêmes moyens pour soutenir leur attitude du cœur : ainsi elles restent en retard et il se produit une séparation. Ici, nous n'avons qu'à indiquer et non à résoudre ce problème.

En considérant la situation actuelle de l'éducation, on devrait arriver à la conclusion que les femmes sont restées en retard. Mais l'expérience y contredit. La **<144>**jeunesse masculine trouve la vie que nous avons établie comme élément essentiel, à l'école; dans toute l'organisation du système public d'enseignement. Par cela, elle est arrachée partiellement de la famille. Cependant, dans la famille sont représentées toutes les grandes communautés de vie. Regardons par exemple le noyau intime de la vie domestique, le mariage. On revendique pour le mariage une identification à tel point que toute la vie du mari doit se refléter dans la vie de sa femme. Et, en conséquence, dans la relation très étroite entre la mère et ses filles, ces dernières reçoivent un

sens aigu de la participation de l'homme à toutes les grandes communautés de vie. Ainsi elles développent la compétence de comprendre et d'assimiler la communauté. Mais en général, elles ne sont pas pleinement conscientes de ces choses avant d'entrer elles-mêmes dans une telle relation avec un homme. Ainsi se développe chez la femme un saut de la conscience à partir de l'inconscient, mais la jeunesse masculine déploie sa conscience petit à petit. Nous ne voulons pas postuler un principe absolu et général. Mais pour accomplir notre tâche, nous devons renouer avec la condition actuelle dans son ensemble. Pour l'exprimer de manière générale, disons : l'activité pédagogique, en tant que développement de l'attitude du cœur, prend deux formes différentes, une pour la jeunesse masculine, une autre pour la jeunesse féminine. On arrache la jeunesse masculine de la famille et on la conduit dans une nouvelle entité de vie. On affaiblit ainsi l'influence de la famille sur son attitude du cœur. Mais la jeunesse féminine est expressément renvoyée à la famille. La façon dont les grandes communautés de vie sont représentées dans la famille est la norme de leur vision de celles-ci. Dans ces représentations se trouve le principe de développement de l'attitude du cœur des femmes.

On a donc l'impression que tout ce qui s'appelle «école» doit être exclu pour les filles, car c'est justement ici que la jeunesse masculine trouve sa communauté. Mais n'oublions pas que nous avons ici seulement parlé du développement de l'attitude du cœur. Nous avons regardé l'école seulement sous cet angle. Adoptons une autre perspective. Comme nous l'avons déjà vu, l'école est aussi nécessaire pour le développement de la compétence. Dans cette perspective, nous n'avons pas de motif urgent de considérer la différence des sexes, car même pour la jeunesse masculine, le développement de la compétence ne demande pas de déplacer l'éducation de la famille vers une vie commune, comme c'est revendiqué pour le développement de l'attitude du cœur. De l'autre côté, si jamais il s'avère nécessaire pour la jeunesse féminine que l'éducation soit en partie transférée en dehors de la famille, cela ne devrait pourtant pas avoir de **<145>**l'influence sur l'attitude du cœur.

L'attitude du cœur de la jeunesse féminine seulement doit se développer à l'intérieur de la famille. Le développement de la compétence en dehors de la famille ne doit donc pas occuper un espace de temps trop important pour éviter les impressions défavorables qui amenuiseraient l'influence de la famille sur l'attitude du cœur. L'éducation des femmes normalement se déroule donc entièrement dans la famille. On ne la déplace que par nécessité.

Nous avons auparavant constaté que l'attitude du cœur ne se développe que par la participation réelle à une communauté. Cette relation est le fondement, mais ne définit en rien le contenu propre du processus de développement. On doit donc se demander : persiste-t-il encore à la fin de l'éducation une inégalité entre les différents individus concernant l'accord avec les différentes communautés ?

Prenons comme base ce qui est devant nos yeux, c'est-à-dire la façon dont sont organisées ces communautés. D'un côté, il semble que la relation soit égale; de l'autre côté, apparaît une différence.

D'un côté, la société des citoyens et la communauté religieuse se dissocient en une opposition relative, car dans ces communautés, il y a des dirigeants et des dirigés. On postule donc une inégalité entre les adhérents à la communauté. Sur quoi est-elle fondée ? La relation par rapport à ces deux communautés n'est pas équilibrée.

Dans la communauté religieuse, on ne présuppose pas qu'un développement réduit de l'attitude du cœur soit la raison pour cette inégalité. Il s'agit d'un développement inégal de la compétence, mais ce n'est pas le thème abordé actuellement. L'attitude du cœur doit, dans la

communauté religieuse, agir à travers tous, d'une façon pareille vers l'extérieur. Elle doit être vivante chez tous, car on attend de tous qu'ils influencent l'attitude du cœur des autres de façon vivifiante. Ainsi, une parfaite interaction pourra avoir lieu. Mais quelques-uns doivent représenter ce qui est pourtant égal chez tous. L'inégalité qui se produit ainsi ne doit que se rapporter à ce qui appartient à l'administration. On ne peut bien évidemment pas dire que cela soit le caractère de toutes les communautés religieuses. Certaines formes expriment une différence plus aiguë et montrent un degré d'inégalité bien plus élevé. Dès qu'on préconise une différence entre les prêtres et les laïcs, et dès qu'on procède à cette séparation en attribuant aux laïcs seulement une attitude du cœur réceptive, tout ce que nous venons de dire n'est plus valable. Mais nous présupposons quand même que cette opposition disparaît, si une telle communauté accepte de progresser.

Mais où en est l'affaire dans la société bourgeoise ? Peut-on présumer pour elle la même chose ? Peut-on dire **<146>**qu'il n'y a pas d'inégalité de l'attitude du cœur, mais seulement une différence reposant sur une certaine mesure de compétences ? Cela serait une présupposition que nous ne trouvons presque nulle part réalisée. La présupposition dominante est que dans la masse, l'attitude politique du cœur n'est que réceptivité. Seule une élite dispose d'une attitude du cœur comme vraie auto-activité. Faut-il que tout reste ainsi ou que cette inégalité aussi disparaisse, comme c'est le cas dans la communauté religieuse ? Ce n'est pas ici d'en décider. Pour trouver une réponse à cette question, il nous faut une justification scientifique. Nous devons donc développer l'idée de la communauté qui pourra ensuite servir de critère pour la pratique. Cependant, même si on laisse aussi cette question sans réponse, on devrait dire : soit la société bourgeoise accepte la présupposition d'une telle différence, et, donc, l'éducation doit aussi se baser là-dessus, mais elle doit toujours traiter l'inégalité comme destinée à la disparition; soit, par contre, l'inégalité est déjà en train de diminuer. Dans ce cas, l'éducation aussi doit favoriser cette diminution. Essayons d'établir une formule, similaire à ce que nous avons déjà établi auparavant : l'inégalité dans le développement de l'attitude du cœur ne doit jamais apparaître comme l'oeuvre des éducateurs. Jamais elle ne devrait être l'œuvre de leur arbitraire. Elle doit avoir sa base dans la liberté de ceux qui sont en train d'être éduqués. Il en résulte donc que l'inégalité cesse dès qu'une génération grandit au sein de laquelle personne ne reste plus en arrière. Mais supposons que, pendant l'éducation, il se développe quand même une certaine inégalité entre les individus. Dans ce cas, on doit combiner la formule, comme nous l'avons fait auparavant, avec la tâche suivante, tout en prenant en compte la différence des compétences : on doit fixer des périodes pendant lesquelles on sépare les individus, éduqués jusqu'à un certain point ensemble. Avant une transition à un degré plus élevé de l'éducation, la conscience des éducateurs et des éducants doit être consentante et en harmonie. Seulement, indiquons encore, par rapport à l'attitude religieuse du cœur, un retard ou une inégalité ne nous donne pas de point de contact. La position inégale qu'occupe l'individu par la suite dans la communauté religieuse ne dépend pas du développement de l'attitude du cœur, mais du développement de la compétence. C'est valable pour tout le cercle auquel se réfère notre théorie. Nous avons affaire avec le monde chrétien. Dans le christianisme la différence entre prêtres et laïcs n'est pas de ce genre que l'on puisse dire que l'attitude du cœur des laïcs soit tout à fait différente de celle des prêtres. Ce serait une injustice, si l'Eglise **<147>**protestante voudrait reprocher à l'Eglise catholique de ne pas avoir gardé l'identité potentielle.

A l'autre côté des communautés bourgeoises et religieuses se trouvent les communautés ayant trait au savoir et à la sociabilité. Rencontre-t-on aussi ici ces différences par rapport à l'attitude du cœur ? Regardons d'abord le domaine du savoir. Considérons le concept de l'attitude du cœur dans toute son ampleur. Nous avons dit que ce que nous appelons «attitude du cœur», c'est-à-dire l'unité de la conscience de soi comme transition dans l'activité, ne se révèle que dans la forme des actes singuliers de volonté. On doit les voir dans l'ensemble pour pouvoir

reconnaître le principe fondamental de l'auto-activité. Nous constatons maintenant que tout ce que nous appelons «connaître» au sens le plus large du terme, se construit seulement par des actes de volonté. La perception la plus simple n'aura pas lieu sans acte de volonté. Bien qu'il y ait des impressions qui entrent dans l'âme sans acte de volonté, elles ne deviennent un véritable moment que quand elles sont devenues représentation. Par conséquent, un acte de volonté s'avère donc indispensable. Y a t-il une autre formule qui puisse résumer ces actes de volonté ?

Regardons la formation de la connaissance chez les différents individus. La différente réalisation du Connaître permet-elle de présumer une différente réalisation de l'attitude du cœur ? Ce que nous appelons «science» au sens propre du terme est pour nous ce qu'il y a de plus élevé. Et on suppose une autre formule de l'auto-activité, dirigée vers le Connaître, par rapport à ce sommet. Si la science était transmissible, si on pouvait donc l'acquérir par la seule réceptivité ce ne serait pas ainsi. Mais nous sommes d'accord sur ce que la Science doit être quelque chose produit par soi-même. Bien que chaque science particulière ait une tradition, cette tradition n'est que stimulation. Cherchons maintenant le minimum du Connaître. Il se trouve probablement là où le Connaître n'est surtout pas quelque chose qui formerait un contexte, mais là où il se singularise. Chaque acte singulier de ce Connaître se réfère à autre chose. Le contexte n'est que ce vers quoi le Connaître se dirige. Seulement ainsi il est satisfait. Dans les autres pulsions vers la Connaissance, l'attitude du cœur égale à zéro, car, dans ce cas, la vision du monde n'est pas souhaitée dans son intégralité. On ne veut que connaître des parties singulières, et même celles-ci seulement par rapport à autre chose. Tout ce qu'on reconnaît n'est que partiel. Y a t-il donc quelque chose entre ce minimum et ce maximum ? Nous voulons poser la question à partir de deux points de vue : une condition peut-elle être identique pour plusieurs personnes ? Une condition où le Connaître est voulu pour lui-même et devient quelque chose de cohérent, mais n'est pourtant pas sur ce degré de la Science ? Nous devons répondre positivement à cette question. En général, on fait la répartition suivante : l'endroit entre le maximum et le minimum **<(148>**est très fortement occupé par les personnes disposant d'une culture générale ; et la rubrique du savoir, c'est-à-dire ce que l'on connaît seulement par rapport à autre chose, est le domaine de ceux qui n'ont pas d'éducation. Pourtant, on réalise une aspiration de vouloir connaître quelque chose pour soi-même, en relation avec ce que l'on pense soi-même. on ne voit pas encore ce que nous appelons le «scientifique» au sens propre du terme. «Penser» est une espèce de contexte qui met les moments singuliers en relation. Ce n'est pourtant pas un principe organisateur comme on le demande du scientifique. Afin de déterminer ce dernier, disons : Ce que nous postulons comme minimum, c'est la position purement mécanique ou empirique. Le maximum, c'est la Science ou la position spéculative. Au milieu se situe la position historique. La relation d'un moment à un autre est le propre de l'histoire, et le propre de la Science est la relation avec un principe organisateur.

Regardons maintenant le terrain de libre échange social. Peut-on y constater aussi une différence concernant l'attitude du cœur ? En se mettant sous les yeux les différentes conditions humaines, on constate des différences significatives. A certaines conditions, il se trouve que tout l'échange est vraiment limité au périmètre de l'appartenance bourgeoise. Mais, des fois, on fait abstraction du contexte politique. L'échange social s'étend au delà des limites d'une certaine association. La différence que nous venons de décrire paraît être comme quelque chose de seulement extensif. Pourtant, elle se fonde aussi sur une différence, une inégalité de conscience. Dans le premier cas, la différence entre la solidarité politique et la solidarité humaine en général n'est pas encore devenue réellement consciente. La vie politique domine ; l'échange social ne peut pas prendre le dessus. C'est évidemment une limitation de l'attitude du cœur suite à une conscience retardée. Ceci est une différence précise, mais elle est hors de notre sujet actuel. Regardons la vie commune dans son étendue entière. Nous constatons que cette limitation n'existe plus chez nous. Il y a bien évidemment aussi chez nous beaucoup de personnes dont

l'échange social se limite à la bourgeoisie. Mais ce n'est pas à cause d'un défaut de l'attitude du cœur. Il manque seulement la motivation venant de l'extérieur. Nous pouvons donc mettre de côté cette différence et nous occuper d'une autre qui nous intéresse. Rappelons d'abord l'opposition entre la domination d'une spontanéité ou la domination d'une réceptivité. Car tout ce qui constitue essentiellement l'échange libre et social prend son origine dans ce que l'on appelle «art» au sens large, c'est-à-dire une représentation réciproque et libre. S'il y a dans cette relation productivité, il en suit bien évidemment, dans la vie sociale, une autre posture que s'il n'y a que réceptivité. Cette différence **<149>**demeure-t-elle et peut-on la postuler ? Avons-nous constaté une différence analogue sur le terrain du Connaître ? Ou bien est-elle analogue à ce qu'on a trouvé sur le terrain de la vie religieuse et bourgeoise ? Apparemment oui. Mais n'oublions pas qu'aussi, dans la vie sociale, toute inégalité doit être la suite de la volonté libre de l'individu de maintenir une certaine position dans la vie sociétale.

On constate donc que nos propos ne manquent quand même pas de clarté quand on regarde les regions singulières. Pourtant, l'unité semble manquer. Rappelons que l'attitude du cœur est surtout l'unité dans la pluralité de l'apparence. On remarque ici son absence. On aperçoit ici un problème. Il faut apparemment réconduire ce que nous découvrons comme résultat d'une unité supérieure. C'est donc un problème purement éthique. Par conséquent, il faut l'exclure de notre terrain.

<150>Partie spéciale.

Nos développements nous mènent à revendiquer, par rapport à la forme de l'organisation de l'éducation, que l'individu doit développer le maximum dans tous les domaines. On doit éviter que l'éducation même prône une inégalité. Cette dernière ne devrait être, d'une part, que la conséquence de la liberté individuelle, et, d'autre part, de la vie dans les communautés dans lesquelles il entre au terme de l'éducation. Cette revendication doit être satisfaite si on envisage d'organiser la forme de l'éducation correctement. La réponse à la question concernant le procédé nous donnera également le schématisme de l'éducation. Venons-en donc maintenant à la discussion des différentes étapes. Suite à nos précédents résultats, pour répondre à cette question, soulignons surtout les points suivants d'une importance spéciale.

Premièrement. Nous avons trouvé deux points finaux, un maximum et un minimum. L'un de ces deux points est caractérisé par une influence maximale de la famille et une influence minimale de la vie publique. Pour l'autre, c'est l'inverse. Cependant, bien que nous ayons ici une transition, nous ne pouvons pas précisément la localiser, car il n'est pas clair où ces deux facteurs se confondent. Il s'agit d'une transition progressive, sans césure précise.

Deuxièmement. Au départ de l'éducation, l'homme tout entier égale à zéro, et ceci à la fois à l'égard de sa destination en elle-même, et à l'égard des formes de vie communautaires. Au point final, l'homme doit être parfaitement préparé pour la place qui lui est destinée. Ici encore, on a une transition progressive, sans césures précises.

Troisièmement. Il est nécessaire que l'éducateur et l'élève se mettent d'accord sur les points de l'éducation qui devraient prendre une autre direction pour assurer la bonne préparation de l'élève à la position qu'il occupera dans la vie publique. Cet accord n'est pas un a priori. Il devient petit à petit conscient, ce qui explique pourquoi il est nécessaire de faire des césures hors du processus éducatif. **<151>**Mais on ne peut pas définir ces césures de façon précise. On ne

constate qu'une transition progressive, c'est-à-dire l'indépendance est zéro au début et parfaite à la fin. Entre ces deux points, il n'y a que développement de l'indépendance sans césures précises; on ajoute donc :

Quatrièmement. Deux points demandent des césures précises. Premièrement, il est impossible que l'Etat et l'Eglise obtiennent progressivement une influence sur l'éducation. L'élève doit être introduit à un moment précis à la vie commune. Ensuite, ce premier point ne peut pas coïncider avec le moment dans lequel le sujet de l'éducation s'entretient avec les éducateurs sur le choix de sa profession. Cet entretien aura lieu plus tard, quand la vie commune de la jeunesse est déjà parvenue à la représentation. L'influence de la vie commune doit donc commencer plus tôt.

Le domaine de l'éducation dans son ensemble se fractionne donc en trois sections.

La première section englobe cette période où l'éducation a lieu exclusivement au sein de la famille. La deuxième section englobe la période moyenne de l'éducation. Elle se caractérise par le fait qu'à son début, les grandes communautés de vie obtiennent de l'influence. De même, c'est pendant ce temps que l'indépendance par rapport à la vision du monde et par rapport à l'interactivité avec le monde se développe jusqu'à ce que l'élève puisse intégrer le jugement sur lui-même comme l'élément décisif. La troisième section commence au point qu'est l'entretien de l'individu avec les représentants de la génération éduquante sur sa future position. On reconnaît déjà que l'indépendance de l'élève a atteint un certain niveau. C'est la dernière période de l'éducation. L'activité pédagogique à proprement parler n'est plus que partielle pendant que la relation pédagogique se dissout dans le zéro.

Nous voulons regarder ce schématisme de plus près. Pour cela, nous caractérisons ces trois périodes par rapport au développement de la compétence et de l'attitude du cœur.

Caractéristique de la première période.

Les compétences qui ont une relation précise avec la profession ne peuvent pas encore être développées à la fin de la première période. Si les compétences étaient déjà développées, on pourrait déjà exprimer un jugement sur la carrière future. Pourtant, cela est impossible en ce temps précoce. L'indépendance, indispensable pour le choix d'une profession définie, ne peut pas se développer au sein de la famille, mais seulement dans une vie commune. Dans cette perspective, la première période est **<152>**purement propédeutique. A la fin, l'individu ne connaît pas encore les différences qui marquent la vie commune. Il doit encore prendre conscience des graduations et des branches professionnelles différentes.

Par conséquent, dans cette période domine l'égalité parmi la jeunesse à éduquer. L'inégalité - soit innée, ou produite par l'éducation, ou héréditaire, ou individuelle ou tribale - ne doit pas apparaître. Si, par contre, l'inégalité s'exprime déjà à la fin de cette période, on peut conclure qu'il y a un défaut. Mais ce dernier a, bien évidemment, souvent sa raison en dehors de l'éducation, car les compétences inégales des éducateurs produisent déjà l'inégalité. Le succès véritable de l'éducation dans la première période dépend de toute évidence d'une certaine uniformité de culture générale dispensée par les familles. A cette condition, les élèves atteignent à peu près tous le même niveau à la fin de cette période. Cependant, dans les régions dans lesquelles certaines familles appartiennent aux classes sociales défavorisées, se produira un manque d'un côté et une surabondance de l'autre côté. Et même si on présuppose que la culture générale sera dispensée de façon uniforme, il y aura toujours une culture spécifique dans chaque classe distincte. Et c'est justement cette spécificité qui ne doit, à vrai dire, pas encore être communiquée aux enfants pendant cette période. Si on le fait quand même, cette surabondance

qui prépare l'inégalité dans la génération future se manifestera.

Durant cette période, le champ visuel de l'élève se restreint à sa famille et aux échanges libres et socétiaux qu'elle entretient. Par ces derniers, bien évidemment, le principe d'inégalité se communique déjà. C'est pourquoi on avertit tout de suite de la nécessité de supprimer autant que possible l'influence de ces échanges et d'enraciner les enfants entièrement dans la famille. Le développement de l'attitude du cœur se fait exclusivement dans le cercle familial.

Venons-en au développement de l'attitude dévote du cœur. Le germe de l'attitude religieuse se déploie déjà dans la première période, mais il se situe dans la relation des enfants avec les parents. Cela se traduit aussi par certains usages langagiers. On rappelle, par exemple, la «pietas» des Romains; on a l'expression triviale «un enfant dévot» qui désigne un enfant dominé par la relation de dépendance des parents. Cependant, on ne peut pas vraiment présupposer que la véritable attitude religieuse du cœur soit déjà développée d'une façon définitive à la fin de cette période. Il manque encore l'habileté. Pendant cette période, l'enfant est préoccupé par l'exploration sensuelle de son monde. C'est pourquoi le suprasensible est mis de côté, sauf ce qui est déjà dans cette relation de base.

De même, le germe de l'attitude politique du cœur est déjà implanté. Seulement, il n'est pas développé, car entre les enfants, (normalement, nous devons présumer que **<153>**plusieurs sont éduqués ensemble), règne une relation d'égalité. La différence d'âge disparaît complètement par rapport à la différence entre l'ensemble des enfants et les parents. La relation d'égalité dans une fratrie est à la base du sens commun. La relation de dépendance, vue sous la forme de l'autorité personnelle, est la base de la relation que l'homme adoptera vis-à-vis de la loi et de la coutume. Sous un autre point de vue, on peut même les opposer relativement. La famille est un élément organique de la société bourgeoise. Elle fait intégralement partie du peuple. On peut donc supposer qu'elle a un caractère populaire, et dire que ce dernier se développe parallèlement. La conscience de ce processus se développe ensuite progressivement pendant la deuxième période. Ainsi s'explique pourquoi nous disons que la première période est, par rapport aux différences qui surviennent plus tard, purement propédeutique.

Caractéristique de la deuxième période.

Dans la deuxième période, l'élève entre dans une vie commune. L'éducation reçoit - du moins partiellement - par l'ajout de l'influence des communautés bourgeoises et ecclésiales, un caractère officiel. Afin de réaliser cela véritablement, il faut un rassemblement de la jeunesse plus élargi que le cadre familial. D'un côté, ce rassemblement apparaît comme une famille élargie. Les représentants de l'Etat et de l'Eglise qui exercent une influence précise semblent seulement remplacer les parents, car c'est toujours une autorité personnelle qui domine. Mais, cette autorité personnelle est réduite par le fait que la relation physique entre parents et enfants n'exerce plus son influence. L'enfant qui sort de la famille entre dans une relation arbitraire. Son propre arbitraire commence à se développer. Ainsi, la nécessité de la loi est indiquée. La participation à une vie commune dans laquelle on manie la loi est l'exemple de la vie bourgeoise.

Pendant cette deuxième période, on doit préparer la décision de l'individu sur la part qu'il doit prendre dans la vie publique quand il sera parvenu à l'indépendance. On présuppose donc par rapport à la position dans la société bourgeoise que la jeunesse prend, jusqu'à un certain degré, pleinement conscience de toutes les différentes relations auxquelles l'individu peut entrer. L'inclinaison pour une certaine branche se développe et se fortifie. Moins il y a des **<154>**limites a priori dans une société, plus cette plénitude sera grande. Pour certaines séparations dans la vie bourgeoise la séparation dans le domaine de l'éducation doit s'opérer assez tôt, car l'un peut se préparer pour quelque chose et ses préparatifs ne servent pas à quelqu'un d'autre. L'objet des

opérations sont les affaires qui se situent dans la vie bourgeoise. Mais à la base, il y a les différents dons indispensables pour leur exercice. L'organisation appropriée de l'éducation repose, en conséquence, sur une perspective raisonnée des relations qui y ont lieu ; et d'une organisation juste et la plus complète possible de l'exercice. On peut infiniment diviser les tâches, mais pas les dons nécessaires qui s'amalgament avec les objets différents. Si l'exercice des dons n'est pas bien organisé, le but de l'éducation ne peut pas être atteint.

Rappelons que les dirigeants de la société doivent aussi inciter aux corrections nécessaires. Mais le principe des corrections se trouve exclusivement dans la formation scientifique. Par conséquent, on doit pouvoir reconnaître, à la fin de cette période, les élèves capables de s'intégrer au domaine du gouvernement, ce qui nécessite une formation scientifique. Il est donc indispensable de familiariser l'élève avec la science, afin de préparer l'esprit scientifique, bien qu'il ne puisse pas encore se développer. La deuxième période est donc encore propédeutique à cet égard. Par contre, à l'égard des choses qui ne concernent pas l'esprit scientifique, elle est décisive. Il y a des choses que tout le monde doit s'approprier, qui entre dans une profession bourgeoise quelconque en tant que gouverné. L'esprit scientifique se prépare en suscitant une contextualité globale dans les actes singuliers du connaître. C'est précisément cela, le caractère distinct de cette période. Car dans la première période qui est purement propédeutique, les actes singuliers du connaître sont purement fragmentaires. Ce n'est pas possible autrement. Nous devons donc désigner cette singularisation par «élémentaire». Dans la première période prévaut donc l'élémentaire au niveau de la formation de la connaissance. C'est une formation surtout mécanique, car le connaître est relié à autre chose. Sa perfection n'est que perfection mécanique d'un acte singulier. Pendant la deuxième période prévaut le caractère historique. A l'intérieur même de l'acte du connaître surgit une conscience de contextualité. En même temps qu'elle prend connaissance de la chose, la personne se rend compte de sa relation avec elle, donc du contexte, ce qui sert à la préparation du développement de l'esprit scientifique. L'éducation commune ne sera plus possible après la fin de cette période. Les élèves **<155>**chez qui l'esprit scientifique ne se remue pas doivent maintenant procéder à la préparation définitive d'une profession spéciale. Et les autres ont encore besoin d'une formation approfondie afin que l'esprit scientifique puisse se développer. De plus, eux aussi doivent se préparer à une position définitive dans le monde. La conscience se développe donc par rapport au connaître de façon progressive pendant ces trois périodes. Cette progression traduit le caractère de chaque période.

La deuxième période fait donc passer l'élève à une vie commune dans laquelle se développe l'esprit commun. La loi commence déjà à exercer son influence, bien que l'autorité personnelle continue encore. Mais cela n'entrave pas son développement. Pour atteindre donc le but de cette période, l'individu doit développer son indépendance en même temps que son attitude de cœur, son existence dans la communauté.

Par rapport à l'attitude politique du cœur, nous devons nous restreindre à quelques remarques très générales, car la dimension politique de l'esprit commun se développe seulement petit à petit. D'un côté, il lui faut une médiation par l'élément historique. Pour se prononcer de façon plus précise, il a besoin d'une formation historique comme base. De l'autre côté, il doit participer directement, immédiatement, à la vie publique de la communauté bourgeoise. Mais le plus souvent, dans une phase précoce de la vie, cette participation n'est que réceptivité, et même cette réceptivité ne fait pas encore partie des propriétés de la jeunesse. Par la vie communautaire de la jeunesse, on cherche donc à susciter cet esprit commun. Seulement, on n'y a pas de relation individuelle. On voit ainsi que le développement d'une attitude politique du cœur précise, indispensable pour l'intervention indépendante dans la vie publique, ne peut se faire que pendant la troisième période.

Revenons à l'attitude religieuse du cœur. Ici, les choses se présentent complètement différemment. Dans la troisième période doit reculer petit à petit le caractère spécifique à un élève, son obéissance. Son auto-détermination doit prendre cette place. On doit donc éveiller un principe qui se tient neutre à l'égard de toutes les positions qui s'ouvrent à lui. On doit poser des fondations qui lui permettent ensuite d'agir de façon libre dans toutes les circonstances. En outre, nous avons présumé que le développement de l'attitude du cœur a besoin d'une forme de l'esprit commun. Nous devons donc chercher une communauté qui permet à ce principe de prospérer au maximum. C'est la communauté religieuse, surtout la communauté religieuse chrétienne. Regardons, par exemple, le cas de la religion devenue politique. Ici, la communauté religieuse ne pourrait plus effectuer cette tâche, car elle serait renfermée à l'intérieur de l'espace de la communauté bourgeoise. De même, si on traite la religion comme mystère, elle n'est donc que la propriété d'une minorité et elle n'aurait pas assez de force pour agir. Dans le christianisme par contre, la communauté religieuse proprement développée propose une mesure intérieure pour le développement religieux des individus. L'attitude religieuse du cœur, proprement développée, fournira ensuite la mesure à l'esprit commun afin que tout ce qui se disperse dans des directions particulières s'accorde. Elle propose, en plus, la juste mesure pour la relation de l'individu au Tout. A la fin de la deuxième période, l'attitude religieuse du cœur doit arriver à son but. Elle sera maintenant le principe qui guide l'autodétermination. Et que cela soit ainsi est d'un intérêt commun. Alors, rien n'empêchera plus l'entrée de la jeunesse dans la communauté religieuse elle-même. Cette période renferme donc, comme on le voit maintenant, toute la formation **<156>**religieuse. C’est donc la formation religieuse qui atteint, dans l'éducation, en premier la perfection.

Mais il faut répondre à l'objection que nous avons trop orientée d'après le statu quo. Partout on entend la plainte que l'admission à la communauté religieuse se fait trop tôt. On est bien d'accord que l'attitude religieuse du cœur est déjà pleinement développée à la fin de la deuxième période. Elle exerce alors une influence sur l'attitude du cœur en général. Pourtant, dit-on, cela ne devrait pas entraîner l'admission à la communauté religieuse. L'entrée dans la vie politique est précédée par une formation assez longue et on y tient. Pourquoi donc ne pas demander la même chose pour la communauté religieuse ? L'admission aux deux communautés pourrait ainsi se faire en même temps. Essayons donc de répondre à cette objection. L'entrée dans l'Eglise est un acte social. On présuppose un consentement entre la communauté et le candidat. L'admission ne se fait que si ces deux parties sont suffisamment sûres de leur jugement. Et cette sécurité n'existe pas encore à la fin de la deuxième période à l'égard de la communauté politique. Elle n'apparaît que plus tard. Ne peut-on pas dire la même chose à l'égard de la communauté religieuse ? Nous devons discerner différents cas pour pouvoir juger ici. Prenons la situation d'une société, d'un Etat avec plusieurs communautés religieuses. Peut-on présupposer qu'il y a, parmi la jeune génération, des prédestinations pour une communauté spécifique ? Il n'est pas possible de montrer qu'une telle appartenance soit innée. Et il n'y a que les données innées qui précédent véritablement l'éducation. L'élève doit donc choisir parmi les différentes communautés, malgré les relations plus ou moins proches entretenues par son milieu de naissance. Pour cela, dit-on, devrait-il avoir une juste connaissance de toutes ces communautés ? Autrement, il n'aurait pas de sécurité pour son choix. Mais c'est comme pour le choix de sa profession bourgeoise. Une connaissance complète de toutes les différences est impossible. Le principe à la base de cette réserve n'est pas correct, car on ne peut l'employer nulle part. La faute consiste en ce qu'une telle décision doit se baser sur et partir d'une comparaison. On **<157>**fonde ainsi un scepticisme insurmontable, car pour faire la connaissance approfondie de tous les genres de profession et de toutes les différentes communautés religieuses avant de choisir pour soi-même, on aurait besoin de sa vie toute entière. Par conséquent, nous envisageons alors que cette décision ne peut être fondée que sur la relation entre l'individu et la communauté. Et ce n'est que si l'individu ne développe pas ce consentement qu'il faudrait modifier ce procédé. En attendant,

l'admission sera bien évidemment suspendue. Regardons les différences qui peuvent surgir de plus près. Si les individus extériorisent souvent des contradictions, on peut le prendre comme signe d'une grande imperfection de la communauté religieuse. Elle se montre incapable d'attirer la jeunesse et d'indiquer une certaine direction. Mais cela peut être aussi le signe d'une activité trop incomplète de la jeunesse. Elle manque de perfection et n'a pas de sens pour la vie religieuse, mais elle est plutôt abrutie. Présumons cette dernière raison. Un certain nombre deélèves sont donc pris par une insensibilité à l'égard de la communauté religieuse. L'admission reste donc suspendue aussi longtemps que ce manque d'esprit religieux dure. Mais cela présuppose que la communauté religieuse peut agir librement; qu'il y a absence de toute intervention directive étrangère. Chez nous, ce n'est pas encore comme cela devrait être. Il y a encore des conditions étrangères à l'égard de l'admission à la communauté religieuse par certaines positions dans la vie bourgeoise. Aux Etats-Unis libres de l'Amérique du Nord, la situation s'est développée différemment. L'Etat et l'Eglise sont séparés. Tous les deux exercent en pleine liberté. Le désavantage que nous y ressentons n'est qu'une illusion face à quelque chose d'inhabituel pour nous. Aussi longtemps que cela reste inchangé chez nous, c'est-à-dire que ces conditions étrangères nous lient, l'éducation ne peut faire autrement que renforcer son influence le plus possible afin que la jeunesse développe une attitude religieuse du cœur. On peut ainsi prévenir cette indifférence contre la communauté religieuse.

On ne peut pas encore développer, dans la deuxième période, l'attitude scientifique du cœur. Cependant, on peut déjà nourrir le germe de cette dimension de l'attitude du cœur qui, peut-être, est déjà présente chez quelques-uns. On montre à l'ensemble des élèves la science dans son côté historique. L'attitude scientifique du cœur même apparaît un peu plus tard. Mais, à partir de ce temps, il faut la prendre en considération.

Venons-en au commerce sociétal.Il s'y opère un changement progressif par rapport à la première **<158>**période qui a été exclusivement sous l'influence de la famille. L'influence du commerce sociétal a été réduite au minimum. Si nous voulons donc maintenant développer l'esprit commun et préparer l'attitude politique du cœur, nous avons besoin d'un élément décisif. La jeunesse ne peut pas examiner l'Etat en lui-même. La vie sociétale s'avère donc comme le meilleur intermédiaire pour développer petit à petit l'attitude politique du cœur, car elle montre à la jeunesse comment tout le monde est concerné par l4Etat. Une telle influence de la vie sociétale doit commencer dès la deuxième période. C'est un exercice nécessaire afin que, dans la troisième période, une direction définitive pour la vie dans l'Etat puisse se développer. La nécessité de ce procédé apparaît encore plus clairement si on considère le point suivant. Car, en fait, une grande partie de notre domaine historique se rapporte fortement au système des castes. La progéniture entre dans les affaires de ses ancêtres. Et cela ne peut pas être autrement, car les échanges sociaux sont restreints. Rien d'autre que ce qui a un rapport avec la profession du père de famille n'arrive à la connaissance des enfants. C'est ainsi, chez nous, dans la grande masse, chez les agriculteurs et les artisans dans les petites villes, bien qu'il y a déjà parfois des exceptions. Un fort instinct intérieur pousse quelques personnes à percer ces limites habituelles, malgré toute l'ignorance. L'individu arrive malgré son manque de connaissance concernant les professions autres que celles de son entourage à choisir une profession exceptionnelle. Dans ces cas exceptionnels donc, la liberté naturelle prend le dessus qui, pourtant, devrait être la règle. A tout égard, il s'avère bénéfique de ne pas empêcher la transition à un autre métier. A notre avis, donc, l'élargissement du commerce sociétal est le moyen le plus approprié pour diminuer ce rapprochement au système des castes. La vie publique toute entière doit se refléter et se prononcer dans la famille. Le commerce social, pour être complet, a besoin d'une vie publique. C'est donc par cette vie publique qu'on commence à participer aux différentes professions. On arrive aussi à comprendre les différents genres de professions et on voit qu'ils se définissent mutuellement. En Europe, l'Angleterre est le meilleur exemple. Les Anglais reconnaissent

seulement la dignité des membres de la Chambre des Lords comme héréditaires. Rappelons maintenant que, pendant la première période, les enfants sont exclus de la vie sociétale. Ensuite, pendant la deuxième période, la participation commence à petit pas. Pourtant, la base doit toujours être la même. C'est la conscience de la jeunesse que sa relation avec les adultes est une relation d'inégalité. Et cette inégalité ne doit pas être abolie, autrement on intervertirait les rapports familiaux. Plus les adultes traitent la jeunesse comme des égaux dans la vie sociétale, plus les jeunes perdent leur juste **<159>**point de repère. Par la suite, ils refuseront partout l'obéissance. En conséquence, la jeunesse restera réceptive, observatrice et à l'écoute; et elle ne peut plus intervenir de façon active dans la vie sociétale.

Résumons le résultat de nos réflexions sur la deuxième période. C'est une période destinée à former la conscience de façon systématique. Elle donne à la vie aussi une formation historique. Et on sonde déjà s'il n'y a peut-être pas une inclinaison vers le domaine de la science. Dans ce cas, elle serait toujours propédeutique. Mais elle est déjà concluante pour ceux qui reçoivent une formation générale; pour ceux qui ne veulent pas participer au gouvernement et ne poursuivent donc pas de formation scientifique. Mais elle n'est en aucune manière déjà concluante pour la formation professionnelle. La préparation à une profession précise ne commence que dans la troisième période. Et cette deuxième période reste aussi propédeutique par rapport au développement de l'esprit commun. Par contre, l'enfant développe déjà son indépendance, car il peut déjà effectuer le choix de sa future profession. Par rapport à l'attitude du cœur religieuse, enfin, cette période est concluante.

Caractéristique de la troisième période.

La troisième période achève l'éducation à tous les égards. L'influence pédagogique s'arrête à sa fin. Cette période commence dès que l'individu, avec le consentement du Tout, se définit sa carrière de vie. C'est pourquoi elle est en relation étroite avec la vie professionnelle. Elle est profondément technique au sens large du terme. Elle restera donc propédeutique pour la vie politique dont la formation tombe dans la même période, car pendant la deuxième période, on ne pouvait pas encore développer le caractère individuel de l'esprit commun. Retenons donc que le vrai être de la troisième période se résume par l'expression «technique».

La vie de la jeunesse ne doit maintenant plus être complètement renfermée dans le cercle de l'influence pédagogique. L'éducation se retire donc partiellement. L'indépendance en développement est reconnue et se fait valoir dans la vie. Dans la deuxième période déjà, la vie commune est la forme nécessaire pour le développement de l'attitude du cœur. Il est donc naturel que cette vie commune ne doive pas s'arrêter. Bien au contraire, elle doit s'amplifier afin qu'elle puisse former la transition à la plus grande vie commune.

Cependant, il faut modifier son organisation en ce qui concerne le domaine technique, le côté proprement pédagogique de cette période. Le procédé de **<160>**l'éducation pendant cette période ne peut plus être le même pour tout le monde. C'est pourquoi la vie commune de la jeunesse éclate. On formera alors des cercles plus petits qui rassemblent seulement ceux qui ont choisi des professions similaires. A la fin de la deuxième période se développent les différences. Avant, ce n'est que la localité qui délimite les temps ensemble. Mais dans la troisième période, cette délimitation par la localité ne devrait plus exister. On fait entrer les différentes personnes dans des petits cercles spécifiques. On peut se représenter ainsi les instituts spécialisées dans lesquelles on forme la jeunesse pour les différents genres de professions.

On y voit facilement que la plus grande et la plus difficile tâche est d'entreprendre cette répartition d'une manière juste. On a deux points de vue complètement différents, car il y a deux

degrés principaux. Premièrement, il y a le potentiel des individus à leur entrée dans la vie bourgeoise. Pour les uns, la participation au gouvernement sera minime; pour les autres, par contre, cette participation se manifeste déjà avec une certaine ampleur. Qui plus est, à chaque degré, on peut discerner plusieurs genres professionnels. D'après quelle différenciation donc devrait-on décider ?

Mettons-nous en face des points les plus opposés et demandons-nous, pour chacun, quelle est la conséquence naturelle si on traite l'affaire à partir de ce point et quelle est la conséquence si on en choisit un autre. Si on néglige complètement que les professions sont d'une qualité tout à fait inégale, l'éducation ne peut plus, bien évidemment, être efficace pour la préparation professionnelle. Elle aurait donc, de ce côté là, des manques. Et même si on les a toujours devant les yeux, et si l'éducation se dirige dès le début de la troisième période vers une profession spécifique, on arrive à la conséquence suivante : ceux qui sont au même degré politique, mais ont une profession différente, sont aussi loin les uns des autres que ceux qui se trouvent à des degrés politiques différents. La conscience de l'occupation professionnelle dominerait. On y référerait toute la vie. Par contre, la conscience des différents degrés politiques recule et disparaît. Et pourtant, c'est la collaboration de ces deux degrés qui produit la vie commune. Cette collaboration se perd. Ainsi, on n'est plus conscient de la vie bourgeoise, ce qui veut dire, en termes politiques, de l'Etat. Personne n'occupera plus réellement sa place, car il n'y aura plus de conscience vivante. De ce côté donc, l'éducation aura complètement raté son but. Elle s'avère insuffisante par rapport à l'attitude politique du cœur, bien qu'elle ait peut-être réussi par rapport à la compétence mécanique. On veut souvent faire valoir **<161>**un système qui sacrifie tout pour la compétence mécanique en vue d'une préparation professionnelle spécifique. En le faisant consciemment, on instaure un système non-libéral. Sans conscience politique, seulement intéressé par sa profession spécifique, chacun serait ainsi limité au mécanique et deviendrait un «banausos». Soulignons encore que moins une occupation repose seulement sur une compétence mécanique, mais est issue immédiatement de l'attitude du cœur, plus un tel procédé s'avère inutile pour arriver à ses fins.

En conséquence de ce que nous venons d'exposer, pourrions-nous maintenant établir un canon pour toute la troisième période ? Nous n'avons parlé que de l'attitude politique du cœur, mais cela sans arrière-pensée, car l'application aux plus grands domaines de la communauté est facile. Nous pouvons donc établir un canon, mais nous devons traiter à part ces compétences qui ne favorisent pas un plus haut degré du développement de l'attitude politique du cœur. Elles ne sont que la base de la profession plus tard dans la vie. Présumons donc qu'il y a de telles compétences. L'éducation doit être organisée différemment par rapport à eux et différemment par rapport aux compétences préparant la participation à la vie publique. Nous désignons les compétences de la première classe comme plutôt mécaniques; les compétences de la deuxième classe comme plutôt intellectuelles. Les premières nécessitent une séparation selon les occupations spécifiques. Mais il faut veiller à ce que ces compétences ne remplissent pas tout le temps. Il faut, aussi ici, éveiller parallèlement l'attitude du cœur dans la communauté. De même, il faut proposer une vie commune à côté des échanges autour du technique. Ainsi se développent, côte à côte, en un temps le mécanique et dans un autre temps l'attitude du cœur. Autrement, il se développerait un manque qui influencerait de façon néfaste la vie dans son ensemble. Les compétences intellectuelles compris en tant que base de la future vie et nécessaire pour la participation au gouvernement de la société bourgeoise, par exemple, en font partie. Elles ne permettent pas de division, à moins que la conscience politique soit déjà bien développée. On pourrait donc exprimer ce sujet ainsi : par rapport aux compétences mécaniques, la répartition de la jeunesse dans des institutions spécialisées doit avoir lieu assez tôt. Pour cela, on s'oriente d'après l'organisation de la vie bourgeoise dans son ensemble. Par contre, dans les établissements supérieurs de formation intellectuelle, aucune séparation ne doit avoir lieu. Ainsi, la conscience

du caractère commun de cette formation par rapport à la vie bourgeoise reste intacte.

Et pourtant, à notre époque domine la tendance générale de diviser nos établissements scientifiques en écoles spécialisées. On mécanise ainsi ces occupations supérieures et on les ramène au même niveau que les autres. Mais dans la science seulement reposent les principes pour une vue d'ensemble des affaires humaines dans leur contexte. En elle seulement on trouve les principes pour tout ce qui s'appelle «correction du présent». C'est pourquoi on choisit, depuis très longtemps déjà, dans **<162>**ces classes auxquelles sont destinés ces établissements, seulement ceux qui participent au gouvernement. Mais qu'aura en commun une personne qui prendra en main la direction de la jeunesse avec une personne qui règlera les litiges ? Tous les deux règnent, mais d'une toute autre manière. Ils n'ont presque rien en commun si on regarde leurs occupations de façon isolée. Mais faisons abstraction de cela et disons qu'en eux repose le principe de l'amélioration de la société bourgeoise. Dès que le statu quo sera parfait, chacun pourra se concentrer seulement sur sa profession la plus spécialisée. Son attention au Tout pourra reculer. Mais avant d'avoir atteint le sommet de la perfection, une telle singularisation ne peut qu'être fausse. Nous trouverons cette direction et une préoccupation avec le point de vue spécifique toujours ensemble. Tout s'écroule sans une bonne formation en culture générale. La Science, arrachée à son contexte, cesse d'être Science. Elle devient tradition et les affaires, dont la Science devrait être la base, seront mécanisées. Le juge n'a rien à faire qu'à juger selon la loi. Il ne doit qu'appliquer la loi aux cas singuliers de façon appropriée. Vue ainsi, l'émission des jugements est un mécanisme logique. C'est une compétence qu'on peut facilement acquérir par l'exercice. Mais il est évident que même une personne mécaniquement formée, développera petit à petit à travers la pratique, une opinion sur la valeur des lois. C'est tout ce que l'on peut dire en suivant l'expérience. On ne sait donc pas encore comment déterminer les améliorations nécessaires, car les critères relèvent exclusivement du domaine de la Science. Et cela est pareil pour l'enseignement public. On observe que même un pédagogue qui ne sait pas s'appuyer sur la Science développera forcément une opinion sur la condition de l'ensemble, si jamais il gardera quand même le contact avec la vie. Seulement, il lui faut une longue expérience. Quand il trouvera donc finalement son critère, son pouvoir d'influence sur le Tout est déjà en train de décliner. Revenons à notre problème des établissements d'enseignement supérieur spécialisés. Ceux qui les épaulent disent bien évidemment qu'ils ne veulent pas de spécialisation de la Science. Ils prétendent plutôt vouloir associer à chaque établissement de formation spécialisée un établissement de formation générale. Seulement, ce n'est pas possible, car l'école spécialisée dominera toujours. Un établissement de formation générale associé sera toujours contaminé par sa direction unilatérale. Cependant, ce serait complètement différent en cas d'une union de toutes les écoles spécialisées. Le purement scientifique sera ainsi identique pour tous. Les enseignants enseigneront la Science en tant que telle, et l'unilatéral ne pourra pas s'enraciner. Même les auditeurs qui ont déjà emprunté une certaine direction, n'apercevront le particulier que dans un contexte plus large. Un tel enseignement agit donc de façon opposée au mécanisme. Mais si on insiste sur la fondation des écoles spécialisées, on doit, au moins dans la période de l'indépendance, offrir une vie publique **<163>**qui montre à chacun les différentes directions. Ainsi, on pourra empêcher les jugements unilatéraux qui se basent seulement sur l'expérience propre. Le particulier est ainsi mis en relation avec le Tout qui intégrera les produits de ces écoles spécialisées. La formation peut donc s'effectuer beaucoup plus tôt et avec plus de sérieux. On peut ainsi plus facilement combler les manques. Pourtant, pour une société bourgeoise qui n'a pas vraiment une vie publique, ces écoles spécialisées seront ce qu'il y a de plus néfaste.

L'organisation de la vie commune est en rapport avec le développement de l'esprit commun et de l'indépendance, abstraction faite des cercles de préparation plus spécialisés. Elle doit être très différente de ce qu'elle a été pendant la deuxième période. Rappelons encore qu'à la fin de la troisième période, l'éducation doit complètement cesser. L'indépendance personnelle

devrait être pleinement développée. Mais n'oublions pas que ce développement ne se perfectionne que par une transition progressive. Tout ce qui est autorité personnelle se retire de plus en plus et, à la fin de cette période, disparaît comme élément spécifique. L'indépendance personnelle, par contre, se fait de plus en plus valoir. La pure relation pédagogique reste existante, mais le propre jugement gagne davantage en influence. Et la vie commune a besoin, pour achever ce qui est nécessaire dans cette période, que l'on accorde aussi ici un jugement à l'individu. De plus, on doit lui accorder une influence décisive. Il est pourtant tout à fait faux de penser que la relation entre éducateur et élève reste identique à leur relation pendant la deuxième période. Mais la transition vers la troisième période marque un tournant. C'est une transition vers une existence sociale caractérisée par l'influence que l'on accorde maintenant au jugement de l'individu. Seulement, cela semble mener à de grands inconvénients. Quand la jeunesse entre dans la vie publique pour participer au gouvernement, elle ne peut qu'être soumise au début. Elle doit donc obéir. On n'accordera que peu d'influence à son propre jugement jusqu'à ce qu'elle se soit intégrée petit à petit dans le cercle d'affaires spéciales. Pourtant, à la fin de la troisième période qui est la transition vers la liberté et la préparation au futur, une telle écoute aux ordres est une régression. Mais elle est nécessaire. Est-ce que c'est une contradiction ? La troisième période, comme éducation progressive, demande impérativement le développement de l'indépendance et, comme exercice des affaires, elle demande une familiarisation avec la soumission. On a maintes fois essayé de résoudre cette contradiction. Apparemment, il n'y a pas de solution générale. Cela dépend beaucoup de l'ampleur de la différence entre la position qu'un individu occupera en tant que citoyen et la profession définitive qu'il commencera. De même doit-on prendre en considération ce à quoi il attribue plus de valeur, à sa liberté, à son émancipation dans la vie publique ou bien à son succès dans son activité professionnelle précise. Il est possible qu'une société bourgeoise adopte une certaine forme de vie qui lui permette de parcourir une longue **<164>**période de paix. Naturellement, les établissements généraux s'y accordent aussi. Cette contradiction ne représente ainsi plus aucun danger, car l'Etat aurait une plus forte conscience de son pouvoir et il a confiance que la force du Tout suffira pour réintégrer dans l'ordre des individus qui ne veulent peut-être pas s'accorder à cause de cette contradiction. Mais, si la société est dans une condition instable, quelques individus vont bien évidemment se sentir tentés d'augmenter leur influence sur le Tout. Il se peut que l'indépendance ait été trop développée. Les individus entrent donc avec des revendications démesurées dans la vie publique. Un tel état d'instabilité et de fermentation règne apparemment dans une grande partie de l'histoire. Il y aura aussi fermentation par rapport aux principes de l'organisation de la troisième période de l'éducation. Néanmoins, une théorie de l'éducation se réfère toujours à la condition naturelle du Tout. Par contre, les conditions que nous venons de décrire ne résultent que des manquements éphémères. Nous les considérerons avec plus de sérieux lorsque nous développerons la troisième période plus amplement.

Actuellement, il nous reste à caractériser la troisième période par rapport à l'attitude religieuse du cœur. A cet égard, nous avons dit que la deuxième période est déjà décisive. Il semble donc qu'il ne soit plus question d'une influence pédagogique sur l'attitude religieuse du cœur dans la troisième période. Son caractère sera donc différent. Par rapport à la religion, la jeunesse est déjà entièrement indépendante. Dans les autres relations, par contre, l'indépendance continue à se développer sous la direction de la génération qui éduque. Selon notre mode d'intuition chrétien, l'attitude religieuse du cœur comme principe de vie nous semble être le sommet. Dans cette relation donc la jeunesse est déjà indépendante, tandis qu'elle ne l'est pas encore dans les relations inférieures. Est-ce que cela peut persister ensemble sans disharmonie ? Pourtant, cette contradiction se résout très facilement, car ce n'est qu'un rapprochement à la condition où, après une éducation accomplie, chacun se trouve situé. Car, même dans les sociétés dans lesquelles règne la liberté maximale, la soumission de l'individu reste sous la volonté générale, et, donc, l'obéissance. Cette soumission va de pair avec l'indépendance parfaite à

l'égard de la religion. En effet, la communauté religieuse n'est véritablement religieuse que quand y règne un parfait unisson, comme communauté libre, sans imposition venant de l'extérieur. C'est pourquoi elle ne doit pas fixer des limites trop étroites. Ainsi donc, dans la troisième période, coexistent déjà cette liberté et cet enchaînement. L'autorité personnelle s'évade petit à petit. La loi occupera par la suite cette place. Le Tout, auquel l'individu appartient, est, à vrai dire, une personne morale plus grande qui change ses opinions **<165>**autant de fois que l'individu même. S'il n'y a pas besoin de préparation et de relation à quelque chose d'extérieur, c'est tout à fait naturel que, de prime abord, l'indépendance libre se manifeste, car elle est entièrement fondée sur l'intériorité. Il ne faut prendre en compte que la condition du moment et l'idée universelle, le fondement de toute chose. C'est ainsi dans le domaine religieux. Ici, l'attitude du cœur se montre dans toute sa pureté. L'indépendance apparaît pleinement, car ici, il n'y a pas de besoin d'une pulsion venant de l'extérieur. Par contre, quand il faut réconcilier les actes de volonté avec beaucoup d'autres choses, l'individu n'arrive qu'après mûre réflexion, donc plus tard, à l'autodétermination. De plus, tout le monde n'y arrive pas en même temps. Plus la conviction est forte, plus l'individu est indépendant dans cette sphère élevée, plus cela favorisera aussi l'apparition de l'indépendance dans d'autres domaines. L'autodétermination, même dans les cas difficiles, est facilitée. On n'a pas à craindre des désavantages et cette indépendance ne se transformera pas en arbitraire, car le christianisme est en même temps le principe d'un caractère débonnaire. De l'indépendance religieuse suit pour toutes les autres relations que la subordination sous l'autorité – peu importe si c'est une autorité personnelle ou de droit – est une décision libre, surgissant du juste sentiment d'une relation entre l'individu et le Tout. Maintenant peut commencer un processus qui durera toute la vie. C'est que l'individu se reconnaît encore dans un processus de formation de sa conviction. Ne demandons donc pas à ces personnes d'être dans une parfaite condition pour accomplir leurs tâches dans la société. Ensuite, avec la participation à la vie publique surgit l'intention de faire valoir sa conviction dans la volonté générale. Cette duplicité résume notre représentation de la condition bourgeoise. Il y a donc parfois des personnes qui semblent agir selon la volonté générale. En réalité, elles travaillent en cachette à l'introduction de leurs convictions à l'intérieur du Tout. Récapitulons. Admettons donc qu'il n'existe pas pour l'individu une situation plus angoissante que de quitter une condition où sa conviction n'a plus de valeur, pour soudainement entrer dans la vie bourgeoise dans laquelle il doit faire valoir sa conviction; c'est-à-dire de passer de la dépendance à la liberté. Sans une transition comme celle de la troisième période, il n'en aurait pas la force et même s'il avait une conviction, il ne serait pas capable de la faire valoir.

C'est tout ce qu'on peut dire de façon générale sur la troisième période. Avant de procéder à la discussion plus approfondie des trois périodes, encore une remarque. Notre répartition suit la nature, mais nous sommes partis des différents points de vue. Ce serait miraculeux si tous ces points de relations **<166>**différentes pouvaient se rejoindre, car l'éducation pourrait ainsi arriver à son terme en même temps pour tout le monde. Nous devons donc nous attendre à un double déséquilibre. Déjà, il est naturel que les différentes périodes commencent et finissent plus tôt ou plus tard par rapport aux différentes personnes. De même, la différence des classes sociales est aussi un facteur déterminant. Et le temps de l'admission à l'Eglise chrétienne ne coïncide pas toujours avec le début de la troisième période. Une fois c'est l'une, une fois c'est l'autre qui arrivera plus tard. Nous expliciterons tout cela lorsque nous traiterons ces différentes relations à l'intérieur même des différentes périodes.

La première période de l'éducation.

Nous avons caractérisé la première période comme étant tout à fait propédeutique et comme relevant entièrement des familles.

Sa limite est marquée par un changement de situation de l'éducant. Il rentre à l'éducation publique. Aujourd'hui, ce serait l'entrée à l'école. Nous trouvons bien évidemment de grandes différences entre les différentes classes sociales. Car les familles qui peuvent s'occuper davantage des enfants, continuent l'éducation plus longtemps au sein même de la maison. Mais si les parents consacrent tout leur temps à la vie des affaires, comme c'est le cas des petits commerçants, et qu'ils n'ont pas non plus les moyens financiers pour se procurer de l'aide, il est naturel que l'entrée dans les établissements publics ait lieu plus tôt. Nous ne pouvons donc pas fixer un point limite général en désignant un certain âge.

Faisons abstraction de la détermination temporelle. Nous connaissons donc les caractéristiques spécifiques de cette période. Elle est propédeutique, c'est-à-dire qu'elle est à la base de ce qui suit. Les influences pédagogiques proprement dites, aussi par rapport à la formation de la compétence, apparaissent de façon fragmentaire. Pourtant, bien que ces influences soient intentionnées et bien qu'elles suivent une règle, elles ne forment pas encore un ensemble organique. Elles sont soumises aux libres échanges réciproques de la vie. Il appartient au propre de cette période que les activités pédagogiques intentionnelles s'ajoutent tout simplement à la vie libre. L'instruction systématique se divise en branches différentes, selon les matières différentes. Elle ne peut pas se faire dans le cadre de libres influences familiales, car elle demande de l'ordre. Mais l'ordre demande une répartition spécifique dans le temps, un **<167>**procédé réglé. Et cela ne doit pas dominer dans la première période. On ne peut pas vraiment distinguer avec précision entre les influences plutôt arbitraire et les influences plutôt intentionnelles, car cette différence n'a pas de sens dans une vie communautaire. Ici, les activités intentionnelles se développent plutôt petit à petit à partir des activités arbitraires. On comprend facilement la raison. Car c'est seulement de la vie commune pendant laquelle se manifeste la singularité des individus que peut surgir la connaissance des différents individus. Et cette connaissance est une base impérative pour plus tard, lorsqu'il faut organiser les différentes activités. C'est justement la raison pour laquelle la vie commune avec la jeunesse n'est qu'échanges sociaux, même quand il s'agit des communications de la part des éducateurs. On doit tout soumettre à cette prospective centrale : la vie commune avec les enfants doit être une aide pour la vie. Elle doit soutenir l'enfant et permettre son développement. Ainsi, les prémisses d'une organisation précise de l'activité intentionnelle pendant la deuxième période peuvent se développer.

C'est la base de toutes les influences intentionnelles suivantes. Une organisation parfaite de l'éducation dans la période suivante est donc seulement possible quand la relation entre l'éducateur et l'élève s'est construite de façon appropriée. Dans le cas contraire, on doit intervenir pour séparer les fautes commises. Mais la théorie et la vie doivent normalement être libres d'une telle nécessité de rattraper et de réparer ce qui a été négligé et ce qui a été fait de manière inappropriée. Pourtant, on est partout confronté dans la réalité avec de l'imperfection dans les choses humaines. C'est pourquoi soulignons tout de suite que l'on doit toujours faire attention dans la deuxième période, si des activités qui vont compenser les fautes de la période précédente deviennent nécessaires. On est confronté avec la tâche d'expliquer la mise en place de telles activités. Et cela n'est pas seulement valable pour la deuxième période par rapport à la première, et pour la troisième période par rapport à la deuxième, mais déjà pour la deuxième moitié et la première période par rapport à sa première moitié.

Actuellement, nous avons affaire à la période de l'enfance. Elle finit avec l'entrée dans l'éducation organisée, essentiellement publique. Rappelons que nous avons découvert, sous cette perspective, une différence entre le sexe masculin et le sexe féminin. Nous avons dit que les garçons entrent dans une vie commune plus large que celle offerte par la famille. Par contre, le sexe féminin doit trouver la représentation des grandes communautés de vie dans la famille.

L'éducation publique des filles par rapport au développement de la compétence est une nécessité. Cependant, comme la première période **<168>**englobe l'enfance, on n'a pas besoin de faire une véritable différence entre les deux sexes. Pour les fillettes aussi, bien qu'elles n'entrent pas dans un établissement public d'éducation après la première période de l'éducation, il faut une césure. Les influences purement fragmentaires doivent cesser et l'éducation doit devenir systématique. Et comme elle commencera et se poursuivra au sein de la famille, la transition de la première à la deuxième période se fait, pour les fillettes, plutôt successivement. Pourtant, cela n'est pas important lorsqu'on veut aborder ce thème.

Peut-on donc construire la première période comme une étape ininterrompue, progressant selon une seule loi ? Ou bien y a-t-il aussi, en elle, une césure que nous devons respecter, car elle se base sur la nature de la chose ?

Cette question surgit bien évidemment de notre exposition de cette tâche. Dans notre perspective, l'éducation se présente comme un développement successif. Et en fonction de la répartition de la société, nous avons jugé nécessaire de la diviser en périodes. De même, le développement physique présente aussi des césures. Déjà dans la première période, nous rencontrons un point de la plus haute importance qui marque une césure, car il se forme maintenant un tout autre système relationnel. Des moyens complètement différent pour la vie commune sont maintenant dès lors disponibles. Il s'agit de l'appropriation du langage.

Il est possible d'agir avec plus de sécurité et de détermination avec les enfants dès que l'on leur a donné le langage, ce qui devrait être clair pour tout le monde, car nous comprenons maintenant avec plus de sécurité leurs expressions. En outre, le langage entre dans le système des échanges réciproques. Jusqu'alors, elle n'était que moyen de stimulation, donc une influence unilatérale. L'acquisition du langage ne se fait bien évidemment pas d'un seul coup. Elle se fait progressivement, et partout dans un espace temporaire bien précis.

Nous rencontrons dans la réalité surtout deux catégories d'enfants très différents. Certains enfants essaient tôt de parler, mais un temps plus ou moins long passe avant qu'ils n'arrivent aux expressions systématiques. Et d'autres tardent un peu avec les essais de parler. Ils se contentent de signes. Mais ensuite, le développement se poursuit rapidement jusqu'à l'acquisition systématique du langage. Il s'agit ici apparemment des différences caractéristiques. Disons donc que l'on a ici le premier fait par lequel les différences se manifestent de façon précise.

Ajoutons encore que le fait même du début de l'appropriation du langage par les enfants est, dans ses premiers débuts, une interprétation ambiguë. On doit discerner deux choses. Premièrement, l'opération des organes pour **<169>**émettre des sons articulés. C'est le côté corporel du langage. Deuxièmement, cette opération est à mettre en relation avec la faculté de l'imagination, de la conscience. C'est le côté intellectuel du langage. Bien des essais qu'entreprennent les enfants pour parler n'appartiennent qu'à la première opération. C'est ce premier côté sans la deuxième. Ces deux moments construisent ensemble toute cette opération du développement qui, d'ailleurs, se déroule d'une façon inégale. Quelques enfants savent déjà très bien exécuter l'opération organique, mais l'autre côté est encore embrouillé. Avec la compétence d'émettre des sons articulés, l'unité de cette opération avec la conscience n'est pas encore donnée. Cette unité se manifeste par la formulation d'une phrase. Il s'y ajoute un troisième aspect : la compréhension du mécanisme du langage même qui détermine la relation des éléments langagiers dans la formation d'une phrase, les flexions des mots, la grammaire dans son ensemble.

Si nous regardons donc cette opération dans cette organisation, nous réalisons bien

évidemment qu'elle n'est pas quelque chose de passager. Quel est alors le point central ? La compréhension du mécanisme décrit ci-dessus de l'organisme grammatical, ne nous fournit donc pas de critère pour définir la fin de cette période, car beaucoup de personnes n'y arriveront jamais. Et l'opération organique, c'est-à-dire la formation articulée des sons dans le langage que les enfants entendent, ne peut pas non plus justifier une césure. Elle en serait une césure importante pour le perroquet ou l'étourneau, mais pas pour l'enfant. Nous retenons donc le deuxième élément, le développement de l'opération de la conscience jusqu'au point où il arrive à formuler une phrase et à l'exprimer en langage. C'est, dans le contexte de l'opération organique, le point limite proprement dit à partir duquel l'activité propédeutique prend un autre caractère. Elle devient beaucoup plus spécifique et précisément humain; signe spécifique de la vie en commun. Avant l'appropriation du langage jusqu'à ce point, l'éducateur n'a pas d'assurance que les enfants comprennent ses influences. Et il n'y a pas non plus d'assurance si on a vraiment bien compris les extériorisations libres des enfants.

Première partie de la première période

Nous devons maintenant retourner au point de départ de l'éducation, car nous voulons comprendre la signification véritable de la première section de cette période.

Ce point de départ, c'est forcement la naissance. Nous **<170>**ne pouvons rien ordonner du point de vue pédagogique concernant ce que la mère devrait respecter et faire avant la naissance. Bien entendu, la conduite de la mère pendant la grossesse a évidemment une grande influence sur l'enfant : cependant, il est alors soumis aux règles éthiques pures ; plus précisément, aux règles médicales.

Quel changement produit la naissance donc pour l'enfant ? La vie a déjà été en lui avant la naissance, même sous la forme du mouvement volontaire. Il y a même eu un processus d'alimentation, mais l'enfant l'avait subi, complètement passif. Ce qui change complètement son fonctionnement et est tout neuf, sont les fonctions de la respiration et de la circulation sanguine. La première n'existait pas du tout et la deuxième a été complètement changée, car il y avait une communication entre les deux ventricules du cœur qui cesse. Maintenant donc commence la propre activité de l'enfant, mais nous ne pouvons pas encore la désigner comme liberté au sens strict du terme. Ce que nous venons de dire se réfère sur le côté physique de la vie. Mais maintenant, il est essentiel que l'enfant entre en relation avec tout ce qui l'entoure. Il va être mis au monde, à l'air et à la lumière. Avant, il n'y avait pas de communication à part celle qu'il recevait de la mère. Maintenant, l'enfant reçoit pour lui-même les influences de son entourage.

Considérons maintenant le côté extérieur et physique du développement de la vie. Il faut y réfléchir sur deux points. Premièrement, il y a le soutien de la vie et le développement correct de l'auto-activité naissante. Deuxièmement, il faut réfléchir à l'influence pédagogique qui pourrait s'avérer nécessaire pour établir la juste mesure de toutes les influences que l'enfant subit de son entourage.

Venons-en au premier point. Le soutien premier par excellence est l'alimentation par le lait maternel. Si nous ne savions pas que le procédé naturel est souvent perturbé par des anomalies de santé, nous n'aurions pas besoin d'en dire plus que, par exemple, la durée de temps de l'allaitement maternel et quand il convient d'introduire des aliments d'origine végétale ou animale. Mais comme nous avons aussi l'expérience de ces exceptions, nous devons les prendre en considération et réfléchir sur ce qu'il faut faire dans ces cas.

Soulignons que nous réprouvons, d'un point de vue éthique, tout à fait de perturber le

procédé naturel de l'alimentation volontairement dès le début, car cela altère le rapport fondamental et naturel entre la mère et l'enfant. On enlève ainsi tout simplement le premier fondement physique de l'amour. On ne peut que difficilement s'imaginer d'inhiber ce procédé naturel sans affaiblir aussi la communauté de la mère avec l'enfant. Cette communauté, pourtant, est d'une richesse inégalée pour le développement des activités corporelles et intellectuelles. Comment voudrait-on plus tard pallier ce manque d'influence maternelle et combler ce désavantage ? Ce n'est que difficilement à dire.

<171>Mais si la mère est incapable d'allaiter elle-même, nous avons deux possibilités. On peut substituer par d'autres laits maternels et on peut substituer par d'autres aliments. Laissons de côté l'aspect médical, mais remarquons que les médecins ne sont pas d'accord à ce sujet. Considérons donc le côté pédagogique. La relation entre la mère et l'enfant est originale et complètement individuelle. On ne peut donc pas en donner un ersatz. Si on pouvait substituer une personne à la mère qui lui ressemblerait en tout - la classe sociale, la constitution - cette différence ne serait que minime. Mais cela n'est presque jamais le cas. Le plus souvent, les nourrices qui daignent faire ce travail viennent d'une classe inférieure et sont mères des enfants extraconjugaux. Elles sont chargées d'une présomption morale. De plus, ces personnes peu cultivées, d'une grossièreté relative, sont, le plus souvent, assujetties aux émotions fortes. L'influence néfaste des émotions comme le chagrin et l'irritabilité sur le lait qu'elles donnent aux enfants ne peut pas être sous-estimée. Ici, il y a beaucoup à respecter sur le plan physique. Cependant, le lait d'une nourrice est en parfaite analogie avec le lait de la mère. Mais si ces altérations que nous venons d'expliciter produisent un lait malsain, on devrait se demander si cette substitution par une autre mère n'est pas plus redoutable que la substitution par d'autres aliments. Si c'est un fait que les états d'âme se transmettent au lait, on pourrait être tenté de présupposer qu'avec le lait se transmettent aussi les prédispositions pour certains états d'âme de l'enfant. Cette hypothèse est très probable et elle est renforcée par l'expérience. Les nourrices remplacent aussi souvent la mère sur le côté intellectuel. Les enfants commencent ainsi à ressembler aux nourrices. Ils adoptent certains de leurs traits et ces indications physionomiques sont habituellement aussi des indications pathognomiques, c'est-à-dire que dans l'intériorité aussi, sur le terrain psychique, se développe une similarité. Si on présuppose le point de vue d'une aristocratie psychologique, la chose devient encore plus délicate. Dès que les individus ont atteint la maturité et, donc, les femmes sont devenues mères, la limitation congénitale du développement éthique aussi atteint sa fin. Et comme on constate souvent une certaine stupeur sur le plan éthique chez les femmes qui deviennent habituellement des nourrices : on doit se demander si cette limitation aussi ne pourrait pas se transmettre. Faisons abstraction des cas singuliers d'enfants, aussi nourris pas des nourrices. Regardons l'affaire dans son ensemble. On est ainsi amené par l'expérience à affirmer ce soupçon. Si on compare les différentes classes de la société, on constate que certaines limitations éthiques sont parfois transmises à la génération suivante. Cette transmission se fait tout au long du procédé de l'éducation, et pourtant, on doit souligner l'importance spécifique de la première période. Retenons qu'on n'a aucune **<172>**sécurité sur ce chemin que les enfants ne développent quand même une prédisposition à l'hébétude et à la vulgarité. Nous ne devrons que nous opposer plus tard. N'oublions pas que le processus naturel de l'alimentation est la suite de la communauté de vie immédiate entre la mère et l'enfant. C'est ici que se trouve l'origine de la ressemblance de l'enfant avec la mère. Par conséquent, entre la nourrice et le nourrisson dont elle assure l'alimentation s'installe sûrement une communauté de vie. Cette communauté aurait aussi une influence sur tout le développement, bien que cette influence serait moins forte que celle de la relation immédiate. Vu de ce côté, prendre une nourrice semble être une entreprise osée. Elle est plus ou moins désavantageuse, selon la différence entre la mère et la nourrice. Considérons de plus que la communauté entre la mère et l'enfant sera évidemment entravée. En conséquence, un partage de l'amour aura lieu. Personne ne peut nier que pendant toute la période de l'allaitement, la nourrice prend la première

place et la mère est repoussée à la deuxième. Cette relation s'inversera ensuite progressivement. On ne saura pourtant jamais s'il n'arrivera pas quelque chose qui empêchera une séparation assez rapide de l'enfant d'avec la nourrice, ce qui empêchera ensuite l'indivision, au moins sa rapidité nécessaire et souhaitable. Quand la mère reste trop longtemps à l'arrière plan, son influence sur la section suivante de l'éducation en souffrira. Nous avons ici une foule de moments intellectuels qui apparaissent insignifiants si on les isole. Aucun d'entre eux ne permet des décisions positives, et pourtant, dans l'ensemble ils suscitent des hésitations et parlent aussi contre la pratique de mise en nourrice.

Venons-en à l'autre possibilité, l'alimentation de l'enfant sans lait maternel. A-t-on plus ou moins de raisons pour ou contre ? On ne peut apparemment rien trouver du côté intellectuel, à part si quelqu'un voulait avancer l'hypothèse qu'un enfant nourri sans lait maternel ne développera l'humain en lui qu'avec ralentissement. L'expérience s'oppose bien fort à cette hypothèse. On ne peut trouver des contre-arguments que du côté physique. Bien évidemment, toute autre nourriture est moins bien adaptée à la condition première de l'enfant. On doit donc procéder avec beaucoup de prudence. Soulignons que l'on peut maîtriser cette prudence, mais on ne peut pas rendre inoffensif un lait altéré par des mouvements de l'âme. Si donc la mère arrive à investir autant de temps pour l'enfant que quand elle allaiterait, elle pourra le tenir bel et bien avec une alimentation artificielle sans très graves conséquences sur sa santé. Nous avons comme seule exception les cas où le médecin demande expressément le lait maternel et la mère ne peut pas le donner. On y substituera alors un autre lait maternel. Mais ce cas ne se produit que bien **<173>**rarement. Ce qui est le plus proche du lait maternel est le lait des animaux. Si on ne prend donc que ce qui est le plus proche du lait maternel et le mélange avec de la matière végétale, et si on choisit ainsi sous la direction du médecin la meilleure nourriture pour satisfaire l'enfant, on fera justice à tous les soucis de santé. De plus, on n'aura pas besoin de craindre une influence néfaste sur son développement intellectuel. A part l'alimentation, il y a encore les processus qui se développent tout de suite pendant la naissance, lorsque l'enfant arrive dans le contexte atmosphérique, c'est-à-dire la respiration et la circulation sanguine. On ne peut rien y faire pour le soutenir, car tout cela commence et fait son chemin d'après la mesure de la force vitale. Ce sont les premières manifestations de cette force. En outre, la naissance est une transition abrupte d'un environnement d'une relative homogénéité maximale à un environnement soumis aux changements irréguliers. Ce changement semble faire appel à l'activité pédagogique secondaire de protection, de défense, et on se demande si on ne devrait pas essayer d'empêcher ce changement de environnement auquel l'enfant est livré.

On peut ici se servir de deux organisations de l'éducation, un traitement plutôt délicat et un traitement plutôt vigoureux. La première possibilité cherche à rapprocher le plus possible l'environnement à l'environnement pré-natal et empêcher tout changement atmosphérique. La deuxième possibilité exprime l'argument suivant : comme la vie est déterminée par des influences réciproques et, donc, il y a des processus déterminés, il faut abandonner ce domaine complètement à la nature. Laquelle de ces deux maximes est la plus juste ? Et si les deux ne sont pas justes, comment pourrait-on en substituer peut-être une maxime intermédiaire ?
A proprement parler, l'homme ne cesse jamais de produire sa propre atmosphère et sa propre température, car tout être humain est, grâce à sa transpiration, envahi par un certain cercle d'exhalaison qui interrompt les influences extérieures. Cela est encore plus vrai chez les enfants, car leur température est plus élevée et leur circulation sanguine plus forte. La nature l'a préparé ainsi. Mais il faut encore demander si la vie communautaire est en mesure de laisser faire la nature ou s'il y a des perturbations qui ne le permettent pas, ou bien qui sont tout simplement à prendre en considération.

En posant ainsi cette question sous des conditions certaines, nous sommes en train

d'intervenir par un moyen sûr dans cette opposition. On doit faire abstraction du développement purement corporel. C'est ici le seul procédé adéquat. Considérons donc tout de suite, dès le début, le côté corporel dans sa **(174)**relation la plus immédiate avec l'intellectuel. L'opposition «spontanéité» / «réceptivité» nous servira ici de guide.

Commençons par la spontanéité.

L'auto-activité immédiate (si nous considérons l'homme dans son unité parfaite) est d'une part volontaire, d'autre part involontaire. Elle procède chez l'homme éduqué de façon auto-déterminée du centre de vie. Pourtant, pendant le premier espace-temps de l'éducation, il n'y a pas encore cette opposition, car l'arbitraire n'existe pas encore. On ne peut parler d'arbitraire avant que le processus qui délimite la première période ne soit mis en route, c'est-à-dire l'appropriation du langage. Elle est précédée par une communication pantomimique qui s'exprime avec des mouvements, des signes. C'est ici que l'arbitraire intervient pour la première fois. Avant, tout serait seulement la conséquence d'une stimulation momentanée qui ne s'appuie pas sur un vouloir, même ce qui est selon sa nature réelle de l'ordre de l'arbitraire. Dès qu'il y a donc un signe, on est obligé de sous-entendre un vouloir.

Ensuite, notons que ce développement est probablement une transition progressive. L'arbitraire se développe progressivement, comme, d'ailleurs, la conscience. Ce développement procède par lui-même. Quelle est donc la part de l'éducation ? Doit-elle soutenir ou inhiber, voire empêcher ? Il est évident que des moyens pour accélérer véritablement cette transition ne servent à rien, à moins que l'on n'arrive pas à provoquer précisément les mouvements signifiants afin de promouvoir le développement de la conscience. Si on respecte l'opposition entre le libre échange réciproque et l'activité pédagogique intentionnée, on constate : quand on garde la juste mesure de vie commune avec les enfants de cet âge, leur conscience et leur arbitraire seront sûrement suscités. La mère fait automatiquement attention à repérer et à vouloir accélérer les premiers mouvements de la conscience afin de pouvoir les diriger ensuite. L'influence personnelle de la mère, qui n'est rien d'autre qu'expression d'amour, accélèrera naturellement ce processus. Une activité pédagogique intentionnée qui s'y ajoute n'est pas nécessaire.

Nous trouvons donc les premières manifestations de la conscience et de l'arbitraire dans ces mouvements significatifs.

Pourtant, ce côté de l'auto-activité est soumis à la réceptivité. Il faut d'abord stimuler la réceptivité de l'enfant avant que la conscience puisse se réveiller et, donc, se manifester. Mais ici, nous avons affaire à autre chose et nous devons encore faire abstraction des mouvements significatifs afin de pouvoir chercher ce qui n'est pas dans une relation aussi immédiate avec la réceptivité et extériorise quand même l'arbitraire. Les mouvements des extrémités, des bras et des jambes, sont les premiers mouvements arbitraires.

Et comme l'enfant peut facilement se faire mal avec ces **<175>**mouvements arbitraires, on a développé un système d'enlacement et d'emballage dont, pourtant, on prend maintenant ses distances. Personne ne niera que c'est un progrès de permettre aux enfants le plus tôt possible la liberté des membres. On a procédé selon la maxime protégeante, inhibante. Mais on ne peut pas l'employer comme c'était l'habitude pendant une longue période. Il vaut mieux employer sa précaution en enlevant les objets qui pourraient être dangereux pour les enfants.

Nous devons d'abord regarder les libres mouvements des mains. C'est la spontanéité pure, mais le but originel est la réceptivité des enfants, car ils s'emparent des objets afin de pouvoir prendre possession et les laisser agir sur eux. En suçant de la nourriture, l'activité de vie se

manifeste pour la première fois de façon déterminée. Par la suite, il y a le premier mouvement arbitraire - les enfants amènent tout ce qu'ils arrivent à saisir, d'abord à la bouche. Il faut maintenant une intervention protectrice et on peut très facilement prendre des dispositions afin d'empêcher les enfants de se faire mal sans pour autant lier les bras et les jambes, ce qui inhiberait seulement le processus du développement. En diminuant l'exposition de la série dans laquelle le développement progresse, il se brisera à cause des obstacles.

Le deuxième mouvement arbitraire se réfère au changement de lieu selon son choix. Cela exprime d'une part sûrement la liberté, d'autre part l'intention de se déplacer vers d'autres objets. On provoque la marche à travers cette tendance naturelle. Plus longtemps donc les jambes ont été ligotées, plus le désir de marcher est repoussé. Le libre choix de changement de lieu n'est possible que plus tard et plus lentement. Les premières différences originelles se manifestent ici. Il y a des enfants qui se passent presque complètement de l'étape intermédiaire de ramper. Ils attendent plus longtemps. Ils ne commencent à vraiment bouger que quand ils ont assez de forces pour marcher comme il faut. D'autres enfants rampent d'abord. Après, on ne peut que difficilement les détourner de cette habitude. On a inventé une aide pour mettre les enfants dans une condition où ils doivent marcher. Chaque autre mouvement leur est rendu impossible. En même temps ils sont protégés. Ce sont les fameux bancs de marche. On les a abandonnées, car ils détruisent aussi le contexte du mouvement et de sa première impulsion naturelle. Le mouvement n'y a pas de liberté ; c'est donc une condition contre la nature. Le mieux c'est de laisser les enfants bouger librement. Les activités accélérantes ne sont que la relation naturelle de l'enfant avec la mère et la gouvernante. Dès que l'enfant commence à bouger librement, à ramper, la mère ou la gouvernante devrait l'inviter de façon purement ludique à se déplacer en direction des objets déterminés, ainsi de cette manière qu'elles se fassent elles-mêmes «objet». On porte souvent les enfants pendant cet espace-temps pour les faire changer de lieu. C'est pourquoi la mère désire essayer si l'enfant ne pourrait pas encore utiliser ses jambes sans l'aide des bras et des mains. On a donc choisi un chemin au milieu, entre porter et laisser libre. On guide les enfants et on se sert dans ce but d'une lisière. Mais cette pratique entrave la position naturelle du corps. L'enfant garde souvent, pendant des années, une position penchée vers l'avant, un résidu de ce procédé employé dans la plus tendre enfance. Les enfants se penchent vers la terre afin d'essayer le mouvement qui leur est plus agréable, c'est-à-dire de marcher avec les mains et les pieds. La lisière qui devrait les empêcher les incite d'autant plus à se pencher vers la terre. Ainsi une mauvaise habitude s'installe. Mais voilà une cautèle appropriée : on ne doit pas se servir des accélérations qui altèrent la relation naturelle de leurs mouvements, car ce n'est pas seulement laid mais en plus mauvais pour la santé. Et surtout, par ces lisières et tissus utilisés pour diriger les enfants, on abîme très facilement la poitrine en pressant les membres qui assurent la respiration.

On est tenté de se demander si les enfants que l'on abandonne à eux-mêmes n'auraient pas tiré le meilleur sort ? Ne doit-on pas empêcher le libre jeu de l'amour maternel et de l'environnement proche qui ne fait qu'inviter à une multitude d'occupations avec les enfants ? Pourtant, vouloir les influencer ne serait qu'une chose de plus contre la nature. La vie intense de la mère et de la gouvernante avec l'enfant a une grande influence favorisant le développement intellectuel des enfants. Elle le fait progresser. C'est donc évident que les enfants se développent plus vite à la suite de cette vie en commun. Le retardement que l'on remarque chez les enfants des basses classes jusqu'à un certain âge trouve justement son origine dans une vie commune trop pauvre pendant la première enfance. Il est donc de première importance de ne pas altérer les conditions naturelles. Le premier développement de l'amour, le fondement de tout développement moral et le fondement du premier développement intellectuel reposent donc exclusivement dans l'échange réciproque de la vie. Ainsi nous constatons que l'isolement n'est qu'un ligotage intellectuel, car l'intelligence se développe seulement en société.

Revenons maintenant à l'inhibition du mouvement arbitraire par le ligotage, et regardons-le encore d'un autre point de vue. Le ligotage faisait partie des vêtements des enfants. On se demande donc : comment faut-il confectionner les vêtements des enfants si on veut que leurs libres mouvements ne doivent surtout pas être empêchés ? Mais il ne faut pas tomber dans l'autre extrême et dire (comme on l'a fait) que vêtir les enfants est contre la nature. Les vêtements, a-t-on dit, ont été inventés par la société et par la nécessité **<177>**de se protéger contre la température. Chez les enfants, la première chose n'a pas d'importance et la deuxième est superflue, car on les tient déjà dans une température adaptée. Et il y a encore un autre facteur à respecter. C'est que l'on a une certaine répugnance à toucher un enfant qui est nu. C'est comme un instinct. On se demande pourquoi. Ce contact nous fait apparemment ressentir une influence spécifique. Nous pouvons y devenir insensible, et nous le ressentons ainsi seulement quand nous le touchons intentionnellement. Pourtant, peu importe si c'est magnétique, électrique, galvanique – il y a toujours un jeu spécial de l'excitation nerveuse par le toucher immédiat. On ne le connaît pas et on y a une certaine crainte. C'est pourquoi il semble tout à fait naturel que l'on entoure la peau de l'enfant avec des objets morts qui, pourtant, ne doivent pas empêcher le processus naturel de la vie. Ils ne sont pas tout à fait adaptés à la transpiration naturelle, mais ils deviennent quand même des membres médiateurs inoffensifs qui remplissent parfaitement leurs fonctions. Veillons donc à choisir des vêtements d'un matériel et d'une forme adaptés qui n'empêchent pas le processus de la peau et n'inhibent pas le libre mouvement.

Venons-en maintenant à tout ce qui fait partie de la propreté qui est d'une certaine façon analogue à ce que nous avons traité. Le but essentiel de la propreté est empêcher que des substances étrangères touchent l'homme immédiatement. Nous trouvons bien évidemment une grande opposition si nous abandonnons les enfants à eux-mêmes dans ce domaine. Regardons donc les enfants pendant la deuxième section de la première période. On voit chez quelques uns une grande indifférence par rapport à la propreté et chez les autres une répugnance véritablement pédante contre tout ce qui est sale. Il est difficile de décider d'où provient cette divergence, mais les observations mettent en évidence qu'elle n'est pas seulement l'œuvre des habitudes.

Ce pédantisme pour la propreté ne provient pas seulement des soins corporels ponctuels et soigneux que l'on administre à l'enfant. Il semble avoir des origines intérieures. Ici, il resurgit une différence naturelle, comme on l'avait vue par rapport aux libres mouvements. On doit donc laisser libre cours à cette chose naturelle, jusqu'à une certaine mesure, afin de pouvoir faire la connaissance de l'enfant selon sa manière d'être.

Nous arrivons maintenant à l'aspect plutôt intellectuel de la spontanéité. Tout ce que l'on peut dire ici part de la relation originaire entre la mère et l'enfant. Les extériorisations de l'amour de l'enfant pour la mère sont la première chose qui arrive ici. L'intellectuel provient ici bien évidemment de l'indifférence entre l'intellectuel et le corporel. L'alimentation rattache l'enfant à la mère; c'est la continuation de la vie antérieure commune. Cet état originel de l'enfant doit contenir de l'intellectuel, car comme les émotions de la mère ont une influence sur le foetus, les impressions intellectuelles de la mère ont aussi de l'influence même avant **<178>**la naissance de l'enfant. Elles imprègnent cette intériorité. C'est la base à laquelle s'ajoute, plus tard, la première circulation intellectuelle : les regards et la mimique de la mère. Ils éveillent la conscience somnolente. Les pantomimes spontanés de l'enfant, l'imitation, sont les premières extériorisations de la conscience qui est en train de s'éveiller. Nous avons ici un succès pur de l'influence réciproque, sans aucune intervention de l'intentionnel. C'est l'extériorisation la plus naturelle de l'enfant. Mais peut-être a-t-on déjà ici un point de contact qui permet d'enchaîner avec une activité pédagogique intentionnelle ? Pas par rapport à cette relation originelle, car avant le développement du langage, la compréhension est liée à cette relation originelle et purement

naturelle. Cependant, on pourrait éventuellement dire que tout ce que la mère fait avec l'enfant au cours de cette relation cherche à provoquer le langage.

Mais la relation entre la mère et l'enfant n'est pas exclusive. L'enfant appartient à la famille entière. Une communauté d'amour entre l'enfant et les autres membres de la famille devrait se développer. Le centre est la mère avec son amour et l'activité qui en résulte. Si tout s'organise dans la famille de façon purement morale, la réciprocité entre la famille entière et l'enfant s'installera tout seul. Elle soutiendra et fera progresser le développement de l'enfant. De plus, la mémoire qui se développe petit à petit, mais à partir de l'intériorité, soutient aussi ce développement. La mémoire est le renouement du moment présent au moment précédent analogue. Sans ce renouement, tout serait abandonné au pur hasard. Car si la mère et les autres membres de la famille seraient toujours à nouveau comme des étrangers, on ne pourrait pas s'attendre à la présence d'un amour. Sur ce chemin donc se prépare lentement le positionnement du Je. Il se manifeste bien évidemment de façon active seulement après l'acquisition du langage. Ce développement se manifeste petit à petit, à travers l'influence réciproque immédiate. En conséquence, concernant la compréhension, on ne peut pas appliquer des moyens purement techniques. On doit tout abandonner au cheminement naturel, jusqu'à ce que le langage soit devenu compréhensible pour l'enfant. Ce cheminement purement naturel est le meilleur et le plus sûr. La mémoire se montre, de plus en plus, comme reconnaissance des personnes. Si, donc, simplement l'harmonie entre les membres de la famille n'est pas perturbée, l'enfant grandit (à cause de son amour pour la mère et la relation des autres avec cet amour) dans une relation d'amour qui s'élargit petit à petit. Ainsi se développe un amour commun, le fondement de toute attitude du cœur, de toute existence morale.

Cependant, nous trouvons dans la réalité aussi une répugnance qui se fait souvent remarquer déjà chez les **<179>**jeunes enfants. Et pourtant, on devrait estimer que cela ne pourrait arriver à l'intérieur d'un cercle organisé de façon morale et harmonieuse. Une répugnance qui se manifeste à un si jeune âge permet de conclure qu'il y a des choses fautives au sein de la famille même qui nécessitent toujours une réaction. Donc, cette réaction aussi est incitée par quelque chose de fautif. Mais veillons à bien discerner entre les répugnances momentanées et les répugnances permanentes. Les premières arrivent assez souvent, tandis que les dernières sont plutôt rares.

Si un enfant manifeste donc une répugnance permanente à l'égard d'une autre personne, on pense tout de suite que cette personne avait fait du mal à l'enfant et cela aurait produit la répugnance. Mais ce n'est pas toujours vrai. Ce serait peut-être le cas après une malveillance répétée. La mémoire n'est pas encore aussi stable pour arriver à fixer des impressions singulières qui contredisent la totalité de la vie. De même, la personnalité de l'enfant n'est pas encore aussi bien développée pour pouvoir extérioriser une telle répugnance comme acte de vengeance. Par conséquence, on peut dire qu'il y a obligatoirement une action physique pour cette répugnance. Contre les personnes qui appartiennent à la famille se développe rarement une répugnance permanente. Normalement, elle concerne surtout les associés de la famille. Ce sont donc les impressions physiques qui, en se répétant maintes fois, incitent instinctivement à la répugnance. C'est l'influence atmosphérique qui part de l'individu concerné et qui se forme en antipathie purement physique. C'est bien évidemment un mal; il vaut mieux que cela n'arrive jamais, car on ne peut pas interpréter cette répugnance involontaire comme germe de faute; c'est néanmoins la base du développement d'une accoutumance à une relation d'antipathie. Tout ce qui exprime plus tard une tendance caractérielle et égoïste s'enchaîne et développe davantage cette accoutumance. C'est pourquoi il est vivement conseillé d'y réfléchir afin d'éviter, si c'est possible, une telle situation. On veillera avec soin pour remarquer tout de suite les signes de répugnance qu'exprime l'enfant contre des personnes qu'il rencontre souvent. Si on n'arrive pas à éviter ce que nous

venons de discuter, le sentiment d'antipathie sera la première fatalité qui entre dans la vie de l'enfant. Pourtant, suspendre tout de suite toute relation d'antipathie, même avec des serviteurs et des servantes, contribue à l'amollissement de l'enfant, car l'homme rencontre continuellement, tout au long de sa vie, des choses qui le dégoûtent. C'est donc un élément auquel il faut s'habituer. Notre but n'est donc pas d'éloigner tout ce qui dérange, mais de vaincre ce qui est purement physique par l'intellectuel. On doit donc enseigner que même une personne qui suscite leur répugnance est à inclure dans l'ensemble de l'amour universel.

Les répugnances momentanées sont d'une toute autre espèce. Elles proviennent toujours d'une réaction de l'enfant à une inhibition de sa vie subi par un autre. Dans ce **<180>**signe de la répugnance se manifeste une auto-activité, basée sur la réceptivité. Comment donc faut-il prendre une telle relation ? Doit-on laisser libre cours aux actions de la réceptivité et simplement amenuiser la réaction; ou l'inverse ?

Nous avons établi comme règle que toute intervention inhibante dans l'éducation doit rester secondaire. De par son origine, elle n'a pas de place dans l'éducation. Nous maintenons cette règle. C'est une des fautes fondamentales dans l'éducation d'inciter les enfants à l'expression de l'indignation et de les provoquer de façon à ce qu'il en résulte une répugnance. Dans ce cadre s'inscrivent toutes les taquineries qui sont donc inadmissibles. C'est le premier vrai péché contre les enfants que l'on prend à son compte, car c'est une incitation à la passion et à son expression. Pourtant, l'homme s'y plait souvent et cherche donc à provoquer cette expression de la passion. Mais ce plaisir est un plaisir immoral, passionné, provenant d'une personnalité excitée. Notre but n'est pas l'expression de la passion en tant que telle. Nous voulons encourager l'expression de l'auto-activité. De ce point de vue, il s'avère donc comme immoral de trouver plaisir à une telle auto-activité passionnée et ce serait immoral de la provoquer. Ceci dit, il ne s'agit pas de prononcer une ordonnance technique et positive de l'éducation. Nous esquissons ici une revendication éthique. Si on ne respecte pas ici la relation éthique, on fait tomber la première pierre fondamentale de l'éducation et on doit intervenir ensuite pour reprimer.

On peut subordonner ce que nous venons de discuter sous l'opposition entre l'amollissement et l'endurcissement. Car, si d''un côté, on permet aux enfants de se laisser aller à l'égard des expressions de répugnance, mais, de l'autre côté, on intervient avec violence et on les punit dès qu'ils débordent des passions, afin de les empêcher de recommencer, on ne fait rien d'autre que les endurcir contre cette influence même qui aurait dû freiner l'explosion de la passion. L'enfant s'endurcit contre la punition. Elle perd son efficacité en tant que moyen pédagogique. C'est donc un faux endurcissement. Par contre, préconiser la maxime que l'enfant ne doit jamais être contrarié, serait trop le chouchouter. Plus tard, ce n'est plus possible de le préserver de toutes les restrictions de vie. Par une longue protection, on jette les bases d'une incompétence à percevoir les restrictions de façon adaptée. On doit donc appliquer un traitement qui permet d'éviter l'un et l'autre.

Déjà à cet âge-là, pendant la première section de vie, il arrive que les enfants revendiquent quelque chose d'impossible ou de nocif pour eux. Dans ces cas, on doit les confronter avec une restriction. Mais **<181>**n'oublions pas qu'en soi, il n'y a pas de différence entre ces restrictions imposées par la nécessité et l'arbitraire et, donc, l'inadmissible. Les enfants perçoivent toutes les deux comme restrictions. Et pourtant, les restrictions nécessaires proviennent de l'amour, mais les enfants ne comprennent pas encore cette relation de cause à effet. C'est pourquoi l'amour doit se révéler à travers la façon dont la restriction de vie leur est administrée. La restriction doit être accompagnée par des signes d'amour ; l'expression de l'amour doit la couvrir partiellement. Peu importe l'origine de la restriction – si l'enfant ne peut plus être épargné, l'éducateur veillera quand même à ce que son influence soit en rapport avec la

situation dans laquelle l'enfant se trouve. Ainsi donc, cette influence sera clairement marquée par l'amour. La restriction ne suscitera pas d'opposition unilatérale de l'enfant, mais réveillera son amour. De cette façon, on peut même éviter que naissent des répugnances momentanées contre les interdictions nécessaires.

Venons-en, deuxièmement, aux aspects de la spontanéité qui se développent à partir de l'amour, plutôt à partir des affections sensuelles du plaisir et du déplaisir.

Retournons au tout premier début de la vie. On constate alors que tout commence par les besoins et la satisfaction des besoins qui sont encore dans la forme de l'inconscient, de l'instinct pur. Cette condition du besoin représente le déplaisir; l'acte de satisfaction le plaisir. Mais ce dernier ne finit pas avec la satisfaction du besoin, il va plus loin. Dès que l'enfant s'est rassasié avec le lait maternel, une sensation de bien-être s'installe. Cette sensation est très favorable pour l'éveil de la conscience. Après la satisfaction du besoin physique, c'est dans le jeu pantomimique de la mère avec l'enfant, dans lequel l'expression de l'amour et de la réponse à l'amour trouve son lieu naturel. On voit quelque chose d'analogue chez les animaux et pourtant, l'humain se discerne surtout dans cette relation le plus précisément possible. La satisfaction du besoin apparaît chez l'enfant comme quelque chose de purement animalier. Mais après cette satisfaction, quand la mère et l'enfant se retrouvent dans une sorte de jeu, nous remarquons chez l'enfant de prime abord qu'il s'avance vers l'endroit où l'intellectuel se révèle toujours en premier. Si on n'agit pas ici purement selon la nature, même les premières bases du développement de la conscience vacillent. C'est ainsi que le déplaisir pourra atteindre une ampleur qui se prolongera jusqu'à l'acte de satisfaction. C'est pareil si on procure à l'enfant une satisfaction dont il n'a pas besoin. On transgresse ainsi le naturel et aucune satisfaction propice au développement ne peut suivre. Les deux éléments, besoin et satisfaction, doivent agir ensemble sur le caractère. Ainsi, il devient évident que ce point n'appartient pas seulement au domaine physique. La façon juste de satisfaire le besoin de nutrition est plutôt **<182>**la première base de tout développement intellectuel et, donc, d'une très grande importance.

Il y a encore une autre chose qui s'y mêle. Petit à petit, les enfants doivent s'habituer à satisfaire le besoin de l'alimentation, seulement dans des intervalles bien précis. Si cette transition se fait soudainement, la relation naturelle s'altère. Ainsi, on est confronté avec une tâche compliquée : on ne doit ni laisser le besoin trop longtemps en attente, ni provoquer une incitation au besoin et cependant, on doit introduire le périodique. Une bonne solution ne semble possible que si l'on présuppose que le périodique est déjà dans la nature même de l'enfant. Et nous avons toutes les raisons qui permettent de prendre le périodique comme quelque chose de naturel. Il est trop général pour pouvoir être tenu comme quelque chose de purement conventionnel. Dans une vie qui se forme naturellement, il n'y a, à vrai dire, rien de purement conventionnel. Tout a sa raison interne. Par contre, dans la période de l'allaitement maternel, il arrive que l'enfant ne soit pas nourri périodiquement, parce qu'habituellement, on interprète tout signe d'une sensation incommode comme signe de demande d'alimentation. Et pourtant, cette supposition neest pas toujours bien fondée. Surtout, l'enfant n'est pas toujours plus calme après l'allaitement. De même, l'enfant pourra se calmer sans pour autant que la faim ait été la cause réelle de la manifestation du déplaisir. On a appelé avec toute l'injustice l'alimentation par le lait maternel, le «calmer [Stillen]». Seulement l'œil attentif de la mère pourra, à chaque fois, reconnaître la raison du mal-être que l'enfant cherche à exprimer : c'est donc un défi bien spécial pour l'attention de la mère. De même, elle seule est compétente pour introduire le périodique dans son sens strict. Elle sait renouer la transition à l'alimentation périodique au temps auquel l'enfant n'est plus exclusivement allaité et reçoit déjà d'autres aliments.

Résumons nos considérations avec une maxime réelle : la sensation du besoin ne doit

jamais atteindre une telle ampleur qui enlève à l'acte de satisfaction le trait caractéristique du pur bien-être, car avant tout, le développement intellectuel y est renoué.

La nature a destiné le temps de la formation des dents au changement de l'alimentation. Du sein maternel, l'enfant passe aux autres aliments. En comparaison avec l'animal, nous constatons maintenant que l'homme est ici en rupture avec l'instinct. C'est la rupture entre le plaisir et la satisfaction d'un besoin précis. Les animaux ont un cercle précis des aliments et avec la satisfaction de leur besoin, l'instinct s'estompe. L'homme est sans limites dans sa relation avec la nourriture. Le plaisir de la saveur, le plaisir de le satisfaire, sont indépendants de la satisfaction du besoin.

<183>Cette rupture peut arriver plus tôt ou plus tard : devrait-on l'accélérer ou bien devrait-on l'inhiber ? Ou bien devrait-on la laisser à la merci de la nature ? L'éveil de l'humain ne doit pas vraiment commencer ici. Il doit commencer avec l'intellectuel. Par rapport à ce qui ressemble à l'animal, les enfants doivent être déjà arrivés à un certain degré intellectuel. Avant, on devrait les laisser au maximum dans la condition qui est la plus proche de l'instinct. La satisfaction d'un besoin immédiat est un processus purement naturel en soi. Il n'a aucun rapport avec l'éthique. C'est différent quand l'homme, à cause de la bonne saveur commence à manger de plus en plus, et le plus souvent des choses variées. Ce n'est plus un processus naturel, mais un processus de la liberté qui développe aussi la violence des convoitises sensuelles. Si on ne veut pas rendre plus difficile le développement moral, on ne doit en aucun cas susciter des motivations sensuelles : car si elles s'éveillent avant la raison, le fondement pour leur prépondérance est posé. Développer la saveur sans l'intelligence, c'est justement vouloir la prépondérance des motivations sensuelles. Et la vie quotidienne est pleine d'occasions qui font que justement un tel résultat se produit. Tout ce que l'on offre aux enfants comme friandise pour les attirer à soi ou pour les calmer, excite le goût et ne peut que servir à l'accélération du développement des pulsions sensuelles. Indiquons que cela est d'autant plus dangereux quand on pense à l'expérience générale que, si la cupidité savoureuse se développe tôt chez les enfants, la pulsion sexuelle aussi se développe plus tôt et plus virulente que cela ne serait naturel. On doit donc soigneusement chercher à empêcher cette accélération. Laissons alors ici libre cours à la nature. Le développement conséquent de la cupidité ne se fera pas. Les aliments les plus appropriés aux enfants sont aussi ceux qui excitent le moins les nerfs du goût. Et pourtant, sucrer les aliments est une pratique commune. Bien qu'il soit vrai que la substance du sucre est très nourrissante, on doit prendre la précaution de respecter la juste mesure dans son usage afin de ne pas produire une influence néfaste en suscitant la cupidité. Dans ce domaine, donc, il faut appliquer la maxime pédagogique générale, c'est-à-dire que l'activité pédagogique ne doit ni éveiller ni susciter quelque chose qu'elle aura plus tard à détruire ou à freiner.

Pendant ce temps se développe aussi l'excitation nerveuse par rapport au sens général qui siège dans la peau. Nous rencontrons ici une pratique qui prolonge assez souvent le jeu avec les enfants, et qui entraîne des conséquences très néfastes. On excite les nerfs de l'enfant intentionnellement. On le chatouille pour le faire rire. Soulignons donc que tout ce qui est purement arbitraire dans l'excitation des forces de vie est très susceptible, car on ne peut jamais prévoir quelles conséquences cela entraîne. Il y a toujours des effets cachés qui peuvent devenir très néfastes **<184>**et demandent ensuite d'être soignés. Par expérience, nous savons que cette excitabilité nerveuse ne doit être éveillée trop tôt. On doit chercher à l'éviter.

Concernant le contraire, le déplaisir, nous pouvons dire qu'il n'est pas vraiment naturel qu'il ait, chez les enfants, une autre raison que des sensations corporelles liées à une santé altérée. Si on remarque un déplaisir et une inquiétude, on doit tout de suite soupçonner son origine dans un processus de vie altéré. C'est pourquoi on ne doit pas employer d'autres moyens que ceux qui

se réfèrent au processus de vie. Souvent, il ne faut pas forcément des médicaments, mais un véritable procédé diététique approprié. Si on ne trouve pas d'indication précise qui permet de trouver la cause, on doit seulement employer des moyens très généraux et laisser libre course à la chose. Autrement, on soutiendrait le développement d'une autre habitude qui s'oppose également à la tâche éthique. C'est que les enfants voudraient toujours et à tout prix que l'on fasse quelque chose contre le déplaisir. C'est la cause de l'amollissement face auquel on doit se tenir sur ses gardes. Si on manifeste pour chaque douleur, même la plus petite, un intérêt angoissé à l'enfant, on bloque son indépendance. Par contre, plus les enfants sont habitués à se battre eux-mêmes avec le déplaisir, plus naturellement l'indépendance pourra se développer.

Venons-en à la réceptivité. Pendant la période que nous discutons ici se développent surtout les sens. Toutes les autres opérations de la compréhension sont conditionnées par le langage.

On doit ici différencier très précisément les applications des mesures pédagogiques. Il faut distinguer entre ces sens qui arrivent à dominer manifestement leur opération de perception et leur relation avec la sensibilité, et ces sens où l'inverse est le cas.

La perception domine dans la vue et dans le sens de l'audition. La vue est la première médiation pour tout ce qui est mathématique, c'est-à-dire l'ensemble du monde extérieur comme quantité. L'audition est la première médiation pour tout ce qui est logique, c'est-à-dire de toute la compréhension du monde intérieur comme elle se révèle plus tard par le langage. Si on compare le travail perceptif accompli par ces sens avec ce que nous appelons «sensibilité», nous constatons que ces opérations de la perception s'inscrivent dans un vaste cercle dans lequel la sensibilité accompagnante est neutre. Elle est relativement inconsciente, presque zéro. Bien qu'il n'y ait pas d'impression sur la vue et'l'audition qui ne soit pas aussi déjà sensibilité, c'est toujours l'organe qui est atteint. La différence entre l'agréable et le désagréable se perd presque. Bien évidemment la vue et l'audition peuvent aussi susciter de l'opposition, par exemple, si on est exposé à une excitation lumineuse très forte, ou bien se retrouve dans une obscurité trop opaque. Dès que cela s'installe, la perception s'affaiblit. Elle se perd suite **<185>**à la sensibilité. Dans ces cas, sensibilité et perception entretiennent une relation réciproque.

Les perceptions du goût et de l'odorat sont dominées par la sensibilité. L'agréable et le désagréable se mettent en avant, aussi bien par rapport au goût que par rapport à l'odorat et le contenu de la perception ne se développe que plus tard. Un enfant reconnaîtra, par exemple, seulement après un développement plus avancé une fleur par l'odorat.

Mais le toucher a un côté bien étrange. Il reçoit sans doute un contenu de perception très importante. Il assiste de façon multiple aux opérations de la vue et de l'audition. L'enfant voit tous les objets sur un seul plan. Nous ne pouvons pas nous imaginer autrement le début de la vue. Nous ne reconnaissons la profondeur que par une multitude de perceptions compliquées. L'enfant ne voit que les couleurs séparées par les contours. Il ne voit pas de distance. La conscience pour la distance et la taille des objets lui vient à travers le toucher lorsqu'il saisit les objets, et par le temps qui passe avant qu'il n'atteint l'objet de cette manière. Seulement, le cercle dont disposent les enfants immédiatement est très petit. On ne peut pas leur amener beaucoup d'objets pour qu'ils les aient vraiment à proximité. Par conséquent, il n'y a pas de grands résultats. La mesure pour la distance, donc, ne se développe que quand ils peuvent bien se déplacer; quand ils apprennent à ramper et à marcher. Saisir et palper procurent donc d'abord déjà quelques perceptions assez pauvres. Beaucoup de ce que nous percevons très bien par le toucher est trop fin pour les enfants. Mais ils ont besoin du sens du toucher pour le désir. C'est pourquoi ce sens a une place inférieure.

Comment devrait-on donc traiter le développement des sens ? Si on abandonne cette opération à elle-même, ce sera une paresse pédagogique. S'il y a cohabitation avec les enfants, il est évident que celui qui vit avec l'enfant est observateur du développement de ses sens. Pourtant, une vie en commun comme simple observation égale à zéro. Déjà, on base une vie en commun sur des principes généraux éthiques. On ne peut donc pas admettre qu'elle se réduit à une simple observation, car le premier commandement est celui de l'amour qui se manifeste comme activité en venant en aide à autrui. Une influence est donc postulée, aussi bien par la nature que par la morale. Elle accélère l'opération et fait avancer le développement des sens.

Mais n'oublions pas que les sens (surtout les plus élevés, la vue et l'audition) sont encore marqués par une autre duplicité. Leur côté mathématique ou mécanique est strictement un bien commun. Mais ils ont aussi un côté artistique. Dans cette perspective, ce sont donc des dons. Le don dépend donc des sens et le développement du sens indiquera s'il y a un don ou s'il n'y en a pas. Le côté mécanique de la vue est estimation de la taille et de la distance. Il y a même ici des degrés différents de compétence. Ce n'est pas forcément que l'un voit plus loin que l'autre – cela n'est même pas toujours une disposition naturelle, mais souvent seulement le résultat d'un entraînement de la mesure visuelle. C'est tout à fait un bien commun. Tout le monde devrait ici arriver aux mêmes performances, car elles ne dépendent pas de cet individuel que nous désignons comme «don». La mesure visuelle appartient au terrain **<186>**du mécanique. On peut l'acquérir par l'application en degrés et par les opérations mécaniques. Par contre, le sens pour percevoir la différence dans tout ce qui concerne la belle forme se situe sur le côté de l'art. Ici donc, tout le monde ne peut pas arriver aux mêmes performances. Déjà pendant le premier développement se manifestent les différences. Et cela est pareil pour l'audition. Ecouter convenablement et ajuster correctement la différence des tons par rapport à la hauteur et la profondeur, durée et intensité est le côté purement mécanique de ce sens. Mais le bon plaisir à l'harmonie des sons et généralement au ton juste par opposition à la seule résonance ou au bruit est le côté artistique de ce sens. Nous devrons donc discerner ces deux côtés des sens lorsque l'activité pédagogique doit se diriger vers leur développement.

Si on doit donc aussi intervenir par rapport aux dons, on doit d'abord se demander si une telle intervention pourrait aussi envisager une inhibition. Ce que l'on doit inhiber se trouve sur le chemin naturel des choses. L'enfant vient de l'obscurité lorsqu'il naît à la lumière. Pendant la naissance, l'œil s'ouvre à la lumière, mais elle est, par rapport à sa force nerveuse, encore très faible et doit être protégé des impressions lumineuses trop fortes. Et cette protection est primordiale.

Pourtant, dès que l'opération de la perception est lancée, elle devient aussitôt une pulsion chez l'enfant. Il veut maintenant voir : on doit donc également le protéger d'une trop grande obscurité, car autrement il fera de vains efforts pour reconnaître les objets. L'activité pédagogique se manifeste ici par la surveillance de la sphère du développement des organes de perception. Ces derniers doivent pouvoir se développer sans entrave. On doit les protéger d'une trop forte excitation par la lumière et d'une trop grande obscurité afin qu'ils ne deviennent que des organes de sensibilité.

Venons-en au côté artistique. L'expérience nous enseigne que le talent se montre de façon très déséquilibrée pendant le premier développement. Il n'y a pas de disposition précise sur laquelle nous pourrions construire une théorie. L'influence pédagogique pourrait être simplement arbitraire, et, donc, préjudiciable. L'activité pédagogique se restreint à une simple observation afin de ne rien négliger chez l'enfant. L'attention doit diriger le développement ainsi à ce que cette observation pourra aussi être faite. Pendant la première section du développement,

l'influence doit aussi être **<187>**négative. On doit chercher à développer le côté mécanique autant que c'est possible sans langage.

Regardons cela de plus près. Qu'est-ce qui peut se passer de positif à l'égard du développement des sens ? Rappelons qu'à l'égard des sens bas, il est nécessaire que l'on ne les influence pas de façon à ce qu'ils se développent positivement, car cela produirait seulement une perturbation et éveillerait le désir. Nous sommes déjà arrivés au même résultat à partir d'un autre point de vue. Nous considérons donc ici surtout la vue et l'audition, sans pour autant oublier le toucher.

En principe, il faut respecter deux points pour le développement des sens. C'est la différence des impressions distinctes et de la différence de la mesure.

Par rapport au premier point, on n'atteint que difficilement une sûreté pendant la première section. Les choses les plus importantes relèvent d'un temps ultérieur du développement. Au premier stade du développement, on veillerait seulement à ce que la différence des sensations corresponde aux capacités perceptives de l'enfant. Ceci est surtout vrai pour la vue, plus encore que pour l'audition. De plus, on doit veiller à ce qu'un changement des impressions, une pluralité des objets se montre à l'enfant. Et surtout – qu'on favorise la tranquillité lors de la perception.

Venons-en à la mesure. C'est un des plus importants sujets par rapport à l'audition. Par l'audition se forme le tact [la cadence]. Le tact [la cadence], qui est l'élément essentiel de vie, est en chaque homme par la circulation et la respiration : mais cela devient seulement conscient plus tard. La mesure précise des impressions extérieures se développe de prime abord dans ce sens. C'est ainsi qu'un enfant comprend facilement le tact [la cadence] des sons. L'instinct de chanter beaucoup aux enfants pendant ce temps-là correspond donc à la réalité des choses. Ils ne perçoivent pas encore les sons articulés. Ils peuvent comprendre ce qui est articulé quand le langage s'est développé. Mais ils peuvent déjà saisir les sons mesurés et reçoivent ainsi un premier fondement pour la compréhension de la mesure et de l'ordre. Le tact [la cadence] et le rythme exercent assez tôt une influence visible sur les enfants. Si on chante aux enfants selon un tact [une cadence] et un rythme, on exerce leur sens de l'audition. Chaque moment destiné au développement de l'audition est donc important pendant cette période, car l'effet des impressions auditives a une grande influence sur le moral de l'enfant. L'influence sur le moral de ce que l'on écoute, s'effectue par la différence de la mesure. Elle présuppose la musicalité. C'est ainsi que l'on se sert du chant pour endormir les enfants. Ici, c'est surtout la grande uniformité répétitive qui produit cet effet. On utilise ces chants aussi pour les égayer quand ils montrent qu'un sentiment désagréable s'est emparé d'eux. On ne peut qu'approuver cela : on excite l'attention, **<188>**on introduit la connaissance et on obtient la victoire sur le triste moral venant de l'intérieur.

La mémoire des impressions visuelles se forme surtout à travers les relations personnelles. Les enfants reconnaissent en tout premier lieu leur mère, et ensuite les autres membres de la maisonnée. Mais on doit déjà leur donner des objets qu'ils peuvent prendre dans leur main. Ainsi, la connaissance des objets s'affermit et la volonté arrive à s'exprimer. Et après, dès que les mouvements arbitraires se développent, la mesure pour les distances se formera tout seul.

Dans ce temps précoce, le toucher n'attribue que peu à la connaissance des objets. Bien que les enfants ont une inclinaison naturelle de toucher les formes qu'ils voient, cela n'est, de prime abord, qu'une expression précise de la volonté. C'est une manifestation de leur personnalité. On ne peut pas présumer que cela produirait une connaissance, car les impressions

visuelles dominent inconditionnellement. Mais il appartient au développement de l'humain dans l'enfant qu'il veut empoigner et manipuler, car ainsi il prend conscience des effets qu'il provoque à l'égard des objets. Et c'est cela que l'on doit nourrir. Il est vrai que les enfants peuvent causer des dégâts et se faire mal quand ils essaient de manipuler les objets. Et pourtant, on ne doit jamais s'opposer à de tels essais. On doit seulement veiller à ce que le désavantage ne se produise pas. Mais il serait tout à fait déplacé de punir un enfant parce qu'il a causé des dégâts. L'enfant ne comprend pas encore ce contexte. Il agit inconsciemment. La punition ne sera donc qu'une cruauté.

Ainsi nous avons mesuré le cercle du mouvement de vie tout entier. On aurait encore pu donner bien des règles, pour ce premier temps de développement, mais on s'en abstient volontairement, car les procédés spécifiques deviennent évidents dès que l'on se laisse guider par la règle d'origine, qui dit que chaque activité pédagogique doit être fondée dans la relation de l'amour. Et on doit accepter que cette relation continue à se développer selon les dispositifs de la vie sociétale.

C'est donc évident pourquoi on doit chercher à maintenir l'atmosphère de sérénité naturelle. Pourtant, dans la vie pratique arrivent très souvent des faux pas, accompagnés de conséquences néfastes. Il est donc probablement utile d'ajouter quelques règles de précaution. Par exemple, surtout les impressions sur l'audition provoquent l'effroi. Souvent, ces impressions sont liées aux impressions visuelles qui engendrent, en plus, la terreur. Une voix levée de façon spécifique suffit déjà pour causer de l'effroi, et si on y ajoute une grimace, on accablerait l'enfant encore plus avec la terreur. C'est donc une règle essentielle : éviter directement ces deux choses. **<189>**L'effroi est une interruption momentanée de l'état de sérénité et cela ne devrait en aucun cas avoir lieu. Le sexe féminin y est plus assujetti à cause de l'excitabilité plus grande de ses nerfs. Pourtant, on peut poser déjà pendant l'enfance les fondements pour que l'enfant soit plus ou moins à l'abri de cela. Si on arrive à tenir les enfants toujours dans une condition de tension vigilante, on peut les exposer à maintes choses qui provoqueraient l'effroi s'ils seraient moins occupés. Seulement, cela n'est pas possible et entraîne d'autres conséquences néfastes sur le plan pédagogique. On ne doit en aucune manière trop concentrer les activités pédagogiques convenables pour la première période. Les premières étapes de la vie intellectuelle doivent se développer sans surexcitation, et si quelque chose intéresse les enfants et les rends curieux, on doit veiller à ce qu'une telle situation ne dure pas trop longtemps. La vie doit se développer dans une tranquillité certaine pendant cette première période. C'est pourquoi nous proposons ici la règle de détourner l'effroi, ou tout au moins de ne jamais l'exciter. Si malgré tout un effroi était causé, on interviendrait tout de suite pour s'y opposer et pour enlever la paralysie. Mais on doit encore moins supporter quelque chose qui cause la terreur, car dans la terreur, la morale est déjà impliquée. Il n'y a rien de plus opposé à la morale que la terreur. La plupart des maux dont se fatigue l'humanité proviennent du manque de courage dont la cause est la terreur.

La relation naturelle entre parents et enfants est la confiance. Elle est le pilier de la vie de l'enfant et on doit toujours le rappeler pour sa conscience : ainsi il demeure dans l'amour. Et cela devrait être ainsi pendant toute la vie entière. Dès que la terreur commence, la confiance est enlevée et l'amour est chassé; la contradiction surgit; on développe la conscience de l'opposition et l'égoïsme naît qui n'est rien d'autre que la personnalité sous le règne de l'antithèse, donc de l'opposition. On comprend maintenant l'importance de ce que nous avons dit par rapport au désir. Pour éviter cet égoïsme, on doit veiller à ne pas éveiller chez l'enfant un désir que l'on ne peut satisfaire. Si, d'une manière toute naturelle, un désir apparait sans trouver sa satisfaction, cela est, à vrai dire, une sorte d'épreuve. L'enfant doit être habitué à supporter ce qui se produit ainsi tout seul, car, de cette manière, on construit le caractère moral. C'est donc tout à fait différend lorsque la vie elle-même amène l'épreuve ou, quand on charge quelqu'un intentionnellement. Dans ce

cas, on le soumet arbitrairement à des épreuves inventées par des êtres humains. Il faut toujours les éviter, autrement on introduit une difficulté supplémentaire dans une relation déjà assez pénible. On doit veiller à ce qu'aucune influence sur l'enfant ne perturbe la relation naturelle et qu'il ne lui arrive pas un handicap de vie qu'il pourra avec raison attribuer à l'éducateur. Pour cela, on ne fera que **<190>**produire l'antithèse. Si on regarde l'ensemble de la vie morale, on constate que sa perfection consiste à enlever l'opposition. L'antithèse se développe par la force du mal, du péché. Elle ne pourra jamais se faire jour dans une situation de pure innocence. Cette dernière ne produirait que la moralité la plus parfaite. Seulement quand la personnalité n'est en aucune manière en contradiction avec la vie commune, le développement est parfaitement harmonieux; et c'est seulement en conséquence d'une telle harmonie entre l'individu et la communauté que la vie se forme vraiment selon la morale. Mais l'antithèse est là : et c'est pourquoi il n'y a aucune raison de soutenir son développement de façon intentionnelle. On doit plutôt chercher à maintenir la conscience de l'accord et éloigner l'antithèse le plus longtemps possible. C'est pourquoi dans la famille tout doit être dirigé dans ce sens et les enfants recevro,nt dans la vie commune, l'avancement de leur propre vie.

Nous avons situé l'apprentissage du langage à la frontière de la première section. Demandons-nous maintenant ce qui devrait se passer pour développer le langage ?

Que les enfants sont spécialement attentifs aux sons, surtout à la voix humaine – le sens pour celle-ci se développe spécifiquement et les enfants ne comprennent aucun des autres sons, même les plus forts, de la même manière. La voix est évidemment une expression précise de l'humain qui se reconnaît en soi-même, et bien que l'enfant n'a pas encore acquis l'expression langagière, l'humain, en lui, fait déjà très tôt attention à la voix humaine. Il perçoit d'abord seulement les sons articulés sans pour autant pouvoir les produire lui-même : la tentative de produire des sons articulés s'appuie sur l'imitation. L'enfant ne peut pas encore acquérir le langage dans cette période précoce. Les sons articulés ne sont que le matériel, combiné avec la représentation, c'est la logique et seulement ces deux ensembles forment le langage dans son propre contenu vivant. L'acquisition du langage inclut donc les deux choses suivantes.

La première chose importante qu'acquièrent les enfants est le pantomimique. Ils ressentent très bien ce que l'expression du visage veut dire : ils savent faire la différence exacte entre les mouvements de colère, d'ennui et les expressions de joie. Et comme chez eux la première expression de la volonté se reconnaît en premier dans leurs mouvements, ils reconnaissent aussi d'abord à travers les mouvements des autres leur volonté et dans celui-ci ils se reconnaissent eux-mêmes. Pour attirer leur attention sur des objets, il faut faire des mouvements intentionnés.

Si l'enfant doit avancer d'un pas plus loin de la conception du pantomimique vers la conception et l'imitation des sons articulés, il importe que'l'on amène **<191>**ensemble les objets (pour inciter d'abord la curiosité) et les sons articulés. Ce processus fait que l'enfant remarque en même temps l'objet et le son qui sert pour le désigner; c'est déclenché, l'acquisition du langage commence petit à petit. L'imitation plus ou moins consciente se développe. Ce développement progresse par la formation des outils de langage et par la mise sous tension de l'attention des outils de l'audition. Une différence s'y installe. Les impressions sur l'audition qu'effectuent les consonnes sont très petites par rapport aux impressions des sons mesurés. C'est pourquoi les enfants confondent souvent des consonnes qui sonnent similaires ou qui demandent un mouvement similaire. On doit bien évidemment leur venir en aide pendant ce processus d'imitation et guider ce processus de façon adéquate, à condition de ne jamais prolonger l'intentionnel trop longtemps. Par ailleurs, dans cette première production, la survenue de telles confusions n'est aussi peu notre préoccupation que l'incapacité de produire certains éléments

langagiers, bien qu'il faut leur faire comprendre les manquements et les faussetés au fur et à mesure que leur conscience s'éveille. Mais en aucun cas on ne doit répéter les fautes. Cependant, c'est ce qui se produit apparemment très souvent. Une telle répétition ne fait qu'abrutir le sentiment pour la différentiation entre le correct et l'incorrect. Et cette faculté de différentiation peut seulement être mise en tension par l'expression de l'approbation ou de la désapprobation. Une indifférence des personnes vivant avec les enfants à l'égard du faux et des manques rend aussi les enfants indifférents.

L'acquisition du langage ne commence véritablement que si l'élément logique s'ajoute à cet élément mécanique. Cela se produit quand, comme nous venons de le dire, les objets et les sens attirent ensemble l'attention de l'enfant. Bien évidemment, au début, une grande confusion dominera, car on ne peut pas très clairement expliquer ce qu'il appelle ainsi – est-ce que c'est l'enfant même, ou bien seulement une de ses parties ou une chose similaire. On doit l'observer avec la plus grande attention afin de reconnaître toute confusion dès le début, et de pouvoir s'y opposer. Déjà dans l'acquisition du langage, les différents talents se manifestent. Quelques enfants ont beaucoup de facilité, et d'autres ne procèdent que très lentement et font, en plus, beaucoup de confusions. Il est donc spécialement important de soutenir les faibles, bien que l'on ne puisse probablement pas égaliser toutes les différences.

Nous sommes ici arrivés à la fin de la première section. Les influences pédagogiques évoquées à la fin forment la transition à la deuxième section, car tout ce qui concerne le **<192>**développement de la faculté du langage pendant la première section est propédeutique pour l'acquisition du langage même, dont le développement se fait pendant la deuxième section.

C'est à peu près pareil avec le développement de la volonté. On se demande donc qu'est-ce qui peut se passer déjà pendant la première section si on prend la volonté comme le début de la quête de l'indépendance et comme l'opposition contre l'activité pédagogique. Dès que les mouvements arbitraires se consolident avec la conscience et dès que des mouvements significatifs arrivent avant le langage, il y a déjà l'expression de la volonté. Il est toujours possible que l'enfant oppose sa volonté à la volonté parentale et éducative. Et cela aussi sera soumis à une activité pédagogique dont nous reconnaîtrons mieux la qualité dès que nous nous serons rendu compte que l'influence de la langue est décisive pour le développement de la volonté.

Demandons donc : doit-on traiter les enfants par rapport au développement de la volonté complètement différent après l'acquisition du langage ? On peut, comme il semble, effectuer trois choses par le langage : on peut convaincre et ainsi neutraliser l'opposition, on peut persuader par l'espérance et on peut persuader par la terreur. La persuasion donc se passe exclusivement par le langage. Pourtant, bien que le langage soit déjà développé, il n'est peut-être pas encore temps de donner une conviction aux enfants afin d'influencer leur volonté. Si, en outre, on devait appliquer la persuasion par l'espérance et par la terreur chez l'enfant après l'acquisition du langage, on se base sur le fait que la persuasion est rendue possible par le langage, elle devrait de même avoir lieu avant l'acquisition du langage. Pourtant, même sans langage, on peut déjà promettre ou menacer, si seulement on se sert des mouvements désignatifs que l'enfant comprend déjà. Une activité pédagogique d'inhibition est donc déjà possible dans la première section.

Ce chemin nous conduit à un dilemme dont il ne semble pas facile de pouvoir sortir. D'une part, nous avons déjà dit que l'activité pédagogique de l'inhibition ne doit être que secondaire. La première activité pédagogique est celle qui relève et soutient. Mais ici, il semble que l'action inhibante voudrait occuper la première place. Ce serait donc une exception à notre règle. Si nous ne l'admetttons pas et agissons seulement de façon inhibante à l'égard de l'enfant,

nous négligerions quand même beaucoup et nous implanterions une opposition qui produirait la désobéissance et l'entêtement.

Nous devons donc voir ici comment nous pouvons nous aider sans abolir notre maxime générale et sans avoir à craindre des conséquences néfastes. Nous établissons la règle : nous devons substituer à une expression décisive de la volonté de l'enfant qui s'oppose à la volonté parentale et **<193>**éducative une autre volonté; et cela le plus tôt possible. Eradiquer l'opposition de l'enfant, c'est développer en lui une autre volonté. Dès qu'il désire quelque chose d'interdit, on conduit la volonté vers un autre objet. Plus cela se fait tôt, moins l'opposition arrive à la conscience de l'enfant. Les enfants restent sous une direction naturelle. On ne nuit pas à leur liberté en développement et on ne pollue pas leur volonté. Mais cela est pollution de la volonté quand ils obéissent à cause de la terreur ou de l'espérance, ce n'est pas obéissance, mais plaisir. L'enfant doit obéir dans son sentiment naturel de dépendance, et pourtant sa liberté ne doit pas être mise en péril. On ne la met pas en péril s'il va de sa première volonté à une autre; c'est sa propre libre action. On ne détruit pas non plus son sentiment de dépendance, car il est conscient de la direction des éducateurs. Notre formule semble être pour cette section la seule qui soit correcte, car elle évite toutes les difficultés et atteint son but sans empêcher les autres activités pédagogiques. Il est donc naturel de ne jamais exciter le plaisir, ou susciter une volonté de laquelle il devra probablement se détourner plus tard. Dès que des mouvements volontaires se manifestent, il est possible de conduire les enfants vers une activité qui leur convient. Plus on peut les détourner d'un plaisir interdit par des excitations qui ont une influence sur le connaître, et plus on cherchera à les inciter à manipuler des objets, plus on atteindra – malgré toute la résistance – le but durable de cette période et cela en utilisant les libres mouvements, afin de pouvoir diriger correctement le développement de la volonté.

Mais un autre cas est encore possible. Si la volonté éducative est à l'origine, les enfants doivent en conséquence faire quelque chose qu'ils ne veulent pas forcément faire. Ce n'est pas la même chose que ce qui se développe, originairement, et que les parents ne veulent pas. Dans ce cas, il faut être encore plus prudent, quand la communication décisive n'est pas encore possible, car le langage n'est pas encore développé, on doit éviter au maximum que cela arrive. La forme dans laquelle la volonté éducative s'exprime est double. Il y a la forme catégorique qui ordonne et il y a la forme seulement excitative, c'est-à-dire la forme qui demande ou propose. Quand on a commencé avec cette dernière forme, ce serait une contradiction d'ordonner après et de ne plus respecter la première direction propre de la volonté. Retenons donc comme première règle : on ne doit pas proposer quelque chose aux enfants que l'on veut ou doit transformer ensuite en un ordre. Si nous proposons quelque chose, nous voulons seulement provoquer l'auto-activité, l'auto-détermination. Mais on la détruit dès que l'on commande justement cette chose au cas où les enfants ne la veulent pas. L'entêtement s'installe et nous éveillons chez les enfants une aversion contre notre volonté. Nous avons déjà banni toutes les taquinéries **<194>**du contexte pédagogique, même là où l'activité pédagogique se présente sous forme de jeu. Combien plus donc faut-il faire attention quand on est plutôt sur le terrain du sérieux. Soulignons qu'ensuite, la deuxième règle a la même importance. Si quelque chose a été prononcé comme ordre, il doit être exécuté. Autrement, les enfants perdent la foi en la volonté qui dirige. Mais souvent, on agit aussi ici à l'encontre. Les enfants remarquent très vite cette faiblesse de l'éducateur et cherchent par des signes de déplaisir et de calinerie à déjouer le commandement et à briser la volonté de l'éducateur. S'ils y arrivent, l'autorité est perdue. Il y a encore une troisième règle qui vient en aide aux deux règles principales : parce que ce qui a été une fois commandé doit arriver, on ne doit rien commander qui ne soit pas nécessairement à commander. Cela est la compensation nécessaire et obligatoire, déjà à cause des principes purement éthiques à justifier, même s'il n'y avait aucune activité proprement pédagogique. On doit respecter l'intégrité de tout être humain. Jamais un individu ne devrait s'opposer à un individu, seulement quand il peut le faire au nom du

Tout auquel tous les deux appartiennent. Et maintenant, quand il s'agit d'un ordre, on présume l'enfant comme individu doué de l'intégrité. Par conséquent, il doit être respecté et traité de façon appropriée. Ce qui doit être ordonné est ce que les parents peuvent ordonner à partir du point de vue du Tout auquel appartiennent aussi les enfants. L'activité pédagogique ici est l'application du principe éthique général.

Deuxième Section de la première période.

L'acquisition du langage est le point qui sépare les deux sections de la première période. Le langage est maintenant disponible. L'enfant peut exprimer sa volonté et désigner les faits de sa conscience à travers le langage. Il peut construire des phrases bien qu'encore imparfaites, non grammaticales. Les fautes grammaticales n'ont pas encore d'importance, car le point décisif est arrivé à partir duquel aussi ces imperfections mécaniques peuvent être régularisées. Avant de suivre de plus près le développement progressif qui s'opère pendant la deuxième section, demandons-nous : qu'est-ce que l'éducation doit faire par rapport à ces imperfections mécaniques ? Nous réservons à cette réflexion, ici, à l'entrée de la deuxième **<195>**section, un espace, car ce thème est justement important dans le temps transitoire de la première à la deuxième section.

On ne peut pas méconnaître que le type de l'entendement humain, cette façon de subsumer le singulier sous l'universel, de produire des règles, se développe chez l'enfant de prime abord instinctivement dans le travail de l'acquisition du langage. Les idées se génèrent. Ces deux choses sont, à vrai dire, identiques : les objets deviennent dans la conscience des représentations générales, et elles sont exprimées par la parole. C'est la subsumption du singulier sous le général, car la parole ne désigne que le général, non pas l'objet singulier. Il suffit que le sens pour la possibilité de la flexion du langage se soit développé, pour que les enfants cherchent aussi la régularité. Mais ils se construisent des règles naturelles d'une autre manière que celles données par le langage. Ils n'acceptent aucune exception et font leur propre grammaire qui n'est pas la grammaire véritable. C'est une suite de la première production des sons articulés. Ils se développent aussi bien par simple imitation que comme par un jeu libre des outils du langage avec l'intention de parler. Ils se forment des mots tout neufs pour désigner certains objets. Ici se manifeste l'activité libre de l'être humain, en tant qu'inventeur de langage. Mais petit à petit, l'enfant est saisi par la force de l'établi. Il abandonne toujours ce qu'il a créé lui-même. Maintenant, il imite. Le même processus a lieu par rapport à la flexion. Cette auto-création et cette formation sont un signe relativement clair du développement de l'intelligence. Ainsi s'explique la joie des éducateurs sur cette formation langagière enfantine. Devrait-on donc par rapport à cette deuxième partie du développement du langage, la formation du grammatical, céder aux enfants ou bien devrait-on dès le début intervenir par une activité conséquente ?

Si on va aussi loin avec la première possibilité en répétant ce que les enfants ont dit, et que l'on cède à leur formation langagière, ce serait fautif, car on inverserait ainsi la relation et on ferait semblant d'apprendre quelque chose d'eux. C'est une plaisanterie grossière. Les enfants réalisent assez vite que l'on cède, et croient facilement qu'ils peuvent maintenant imposer leur volonté aux adultes et les dominer. Soulignons quand même que, concernant la deuxième possibilité, si l'on cherche à accélérer l'acquisition du langage en corrigeant chaque faute de l'enfant, cela devient pédant. Qu'est-ce qu'il faut donc faire, quand on veut agir correctement ? Les enfants parlent, comme tous les êtres humains, pour parler ou bien pour atteindre certains buts. Ils doivent apprendre à parler quand ils parlent pour parler. Dans ce cas-là, on peut corriger, et on n'admet jamais la moindre faute. Mais s'ils parlent pour obtenir quelque chose, la langue n'est que moyen et se tient sur l'arrière plan. Les enfants veulent conduire l'attention de l'éducateur vers ce qui est leur désir. **<196>**Diriger l'attention non pas vers leur désir, mais vers

leur façon de parler, incite leur contestation. On ne l'approuve pas.

Le plaisir de parler pour parler ne doit jamais être supprimé, mais on devrait le susciter. Dès qu'ils se sont appropriés la langue jusqu'à un certain degré, ils réclament que l'on s'entretienne avec eux. Il s'installe ici de prime abord la relation d'égalité. Mais dans ce cas aussi, on ne doit pas dévier de cette maxime générale : les enfants doivent toujours rester conscients de la relation de soumission. Quand l'ordre de la vie le demande, on doit les congédier malgré leur désir de renouer une conversation. Pourtant, cela ne doit pas arriver trop souvent, pour que le développement ne soit pas entravé. On doit donc trouver du temps pour parler avec les enfants sans se laisser dévier de l'ordre établi par leur arbitraire. Suite à ces conversations, se construit une nouvelle relation qui a une grande importance pour les enfants. Dans les familles complètes qui se composent des parents, des frères et des sœurs ainsi que des domestiques, on risque de s'installer dans une situation très désavantageuse si ces derniers seulement se prêtent au désir des enfants. On suscite chez les enfants une grande préférence vis-à-vis de ces personnes qui, pourtant, sont originairement des étrangers. L'amour pour les parents recule. Soulignons donc que la mère aurait ici le premier droit, parce que, comme nous l'avons trouvé, au jeu pantomimique entre mère et enfant pendant la période de l'allaitement doit s'enchaîner le premier jeu langagier. C'est aussi la vocation de la mère de le continuer. Elle ne doit pas se laisser voler ce droit des entretiens avec l'enfant, dès que la période du développement de la langue commence. De même, le père aussi doit y participer, autrement il ne serait pas seulement trop poussé à l'arrière-plan, mais son activité pédagogique prendrait des caractéristiques trop austères. Bien entendu, dans la plupart des cas, le père a moins de temps. Mais ce manque de temps est comblé par le fait que, autant de fois qu'il parle avec les enfants, ce serait un honneur spécial pour eux. Nous comprendrions d'autant mieux l'importance de ces exercices langagiers rattachés à la conversation avec l'entourage, si nous considérons l'enjeu pour les enfants. Dans ces instants où ils sont plutôt dans un état de repos, s'ouvre pour eux la source de l'individuel.

Venons-en maintenant à ce qui doit être achevé à la fin de cette section. C'est la transition vers la plus grande communauté de la jeunesse qui bénéficie de l'instruction publique.

Dans l'instruction publique règne un certain ordre, une certaine redistribution du temps. Devrait-il survenir soudainement ou bien devrait-il se développer progressivement ? Toute transition soudaine est violente. Elle est propre à produire des perturbations, car elle n'est pas en accord avec la nature. Chaque progression dans l'éducation doit s'enchaîner à un développement physique, ce qui est aussi donné ici. **<197>**La première opposition dans l'activité vitale qui se réfère au temps est l'opposition entre l'éveil et le sommeil. Pendant la première section, cette différence n'est pas encore liée à un ordre précis. Au début, l'éveil n'est qu'une interruption du sommeil qui s'agrandit progressivement. Que l'opposition les lie à un ordre précis coïncide relativement au développement du langage. Maintenant, la nuit devient le temps principal du sommeil. Ici donc il y a déjà une indication de la transition à l'ordre. On ne peut plus objecter que ce serait contre nature quand on habitue les enfants à un certain ordre. Seulement, cette transition doit se développer progressivement. Elle doit s'éteindre petit à petit à partir du point que la nature elle-même propose. Le sérieux et le jeu ne sont pas encore strictement séparés ; c'est pourquoi beaucoup de choses ne peuvent pas encore être à un temps précis. De prime abord, c'est le processus de l'alimentation qui se lie de plus en plus à des temps précis et se renoue à l'ordre temporel par rapport à l'opposition entre sommeil et éveil. De même, le changement des vêtements, s'habiller et se déshabiller au réveil et au coucher forment déjà un certain ordre. Cependant, sur le terrain psychique proprement dit, cet ordre ne peut se mettre en place qu'ultérieurement.

Mais être habitué à l'ordre est encore, dans une autre relation, important. Les enfants ont

besoin du service des autres. Et maintenant c'est toujours celui qui sert qui apparaît comme moyen; celui par contre qui a besoin de service, est regardé comme fin. Les adultes sont donc dans ce cas les moyens. Très facilement peut s'installer un renversement de toute la relation naturelle quand les enfants pensent que les adultes sont là pour eux. C'est pourquoi beaucoup de mères préfèrent servir l'enfant et cherchent à éviter que les servantes le fassent. Mais on va facilement trop loin, parfaitement sans raison. Ce n'est pas nécessaire dans les familles dont l'ordre de la maison est fixe. Les services rendus à l'enfant font simplement partie de cet ordre de la maisonnée. On ne demande pas aux enfants quand et comment ils voudraient recevoir tel ou tel service. Le sentiment de dépendance ne doit jamais se perdre. Ainsi, la pensée qu'ils sont la chose la plus importante, ne s'empare jamais d'eux. Et cela peut être évité d'autant plus facilement en reliant les services à un temps déterminé. Ainsi, il n'y aurait même pas l'apparence que les enfants ont donné l'impulsion.

Et maintenant, considérons un autre but. Quand la vie publique commence pour les enfants, ils se présentent déjà dans une certaine indépendance qui se manifeste par la responsabilité qu'ils prennent quand on leur confie des choses. Cette indépendance aussi doit se développer progressivement pour que les enfants deviennent enfin aptes à faire face à cette responsabilité. Par conséquent, on doit les rendre de plus en plus indépendants des services des autres. Leur responsabilité ne peut pas coexister avec leur **<198>**dépendance. A l'école, par exemple, on doit les responsabiliser pour qu'ils arrivent à l'heure. Ils ne doivent pas présenter l'excuse que l'attente du service des autres les a fait retarder. Et cette indépendance doit leur paraître comme un avantage. Ne pas avoir besoin des services pour s'habiller et pour sa présentation extérieure, prendre tout seul la responsabilité, doit devenir l'objet de leur désir afin qu'ils puissent ensuite être beaucoup plus indépendants dans la vie publique. Et bien qu'il soit désavantageux d'habituer les enfants dès leur tendre enfance à l'exercice d'un certain pouvoir (car cela fait développer le despotisme en eux) il est aussi désavantageux de les garder à chaque égard dans la dépendance. Une conscience plus élevée se développera en eux s'ils apparaissent dans un certain sens indépendants et sentent qu'ils n'ont plus besoin des services étrangers. C'est le premier pas vers le développement de la liberté personnelle. Ainsi, l'individu se présente libre dans l'ordre auquel il appartient. Si donc l'être humain se sent toujours dépendant des autres par rapport aux performances de service, il peut arriver à une conscience de domination, mais cela serait faux, car dépourvu de la conscience de liberté individuelle. Pourtant, l'habitude des enfants de se servir eux-mêmes ne doit pas provenir d'une activité pédagogique spéciale, mais de l'ordre de la maisonnée et, donc, d'une manière tout à fait naturelle. Car si les enfants réalisent que l'on met en place des dispositifs spécialement pour eux, qui ne s'accordent pas à l'ordre commun, ils s'apparaissent eux-mêmes encore une fois comme but, et cela les transposerait dans une fausse relation. Dans des familles qui sont incomplètes, où les enfants n'ont qu'eux-mêmes et leurs parents - car il n'y a pas de serviteurs ni de servantes - cette relation simple s'installe toute seule. La conscience de l'indépendance et de la liberté personnelle s'éveille plus tôt, car l'être humain est obligé de s'occuper de ses propres affaires. Cependant, cette conscience se voit plus tard supprimée par des circonstances défavorables. Dans les classes supérieures, on voit assez souvent ce faux mélange, cette composition de la conscience de soi. La conscience de dominer va de pair avec la conscience de la dépendance personnelle des services des autres. C'est une caricature, conséquence des conditions de classes supérieures dont la conscience n'est pas basée sur leur liberté personnelle. Mais eux, bien au contraire, ils estiment que ce mélange est avantageux et ces deux - la domination et leur propre dépendance - sont égales. Dans un tel mélange de domination et de dépendance, une attitude du cœur compétente (comme on la voit souvent dans les classes défavorisées où un tel mélange ne se fait pas) ne pourra pas se développer. C'est pourquoi nous avons avancé dès le début un postulat dont nous découvrons ici à nouveau l'importance : les différences extérieures **<199>**des conditions de vie ne sont pas encore conscientes pendant cette période. Elles se développent progressivement pendant cette

période; pourtant toujours face à la conscience de l'égalité dans les institutions publiques de l'éducation.

Notons encore un troisième point. Une certaine opposition entre le sérieux et le jeu est donnée quand la vie scolaire commence. Jusqu'alors nous n'avons pas encore eu de place pour cette opposition. Nous devons aussi ici repousser la conception d'une transition trop rapide et insister à une préparation et un développement progressifs. La forme précise de la vie scolaire des enfants ne peut pas être appliquée à la maison mais on doit préparer la possibilité d'une telle opposition. Ce développement doit donc se faire après, tout doucement. Dans la conscience des éducateurs, par contre, chaque élément de la direction des enfants doit être relié à cette opposition. Les enfants, par contre, ne sont pas encore conscients de cette relation, mais ils le deviennent maintenant progressivement.

Le meilleur moyen pour y arriver est que l'on introduisse dans cette section le concept de finalité. En plus de cela, on veille à ce qu'ils développent l'habitude de procéder de façon fonctionnelle. Regardons ici de prime abord le point limite, l'appropriation de la langue. Ce qui se passe dans ce domaine-là n'est, au début, pas encore caractérisé par la finalité. C'est, pour eux, productivité libre ou imitation. Et pourtant, il est évident que, plus cet apprentissage progresse, plus ce processus se développe. Et plus l'exercice progresse aussi, plus les enfants devraient comprendre le but : que leur langage devient identique au langage des adultes et que la totalité de la langue doit être formée en eux. C'est pareil avec tout ce qui fait partie du terrain de la perception. Bien que les enfants doivent déjà maintenant acquérir le sentiment de la finalité, on doit quand même laisser à la merci du hasard les points qu'ils acquerront. Si on veut déjà dans cette période atteindre des objectifs précis avec certains exercices liés à des espaces-temps précis, on amènerait forcément naturellement la morosité dans la vie des enfants, ce qu'il faut éviter. L'un aurait certainement plus de patience qu'un autre, mais aucun ne peut se défendre contre la morosité si l'objectif n'est jamais atteint. Certains objectifs ne peuvent pas encore être atteints dans cette perspective, car on doit d'abord enseigner davantage leur organisation. Ce qui se passe donc ici serait plutôt une expérience.

Toutes les activités, même celles dont une finalité se profile déjà un peu plus, sont pendant cette période dans l'indifférence entre le jeu et le sérieux. C'est le **<200>**trait caractéristique de la vie des enfants jusqu'à la deuxième période. Ne peut-on donc pas introduire des médiations dans leur condition d'activité qui manifeste simultanément le jeu, le sérieux et le sommeil ? Dans ces intermédiaires entre le jeu et l'exercice, il y a une influence incessante des adultes : devraient-ils donc rester dans cette activité guidée aussi longtemps qu'ils sont éveillés, de sorte qu'ils ne vivent jamais pour eux-mêmes ? Cela semble être contre la nature. Ils devraient plutôt de plus en plus apprendre à vivre avec eux-mêmes. Donc, plus l'éducation adopte la caractéristique de la finalité, plus doit se prononcer chez les enfants le vivre pour eux-mêmes.

Qu'est-ce que cela devrait donc contenir ? Il y a deux possibilités, le jeu pur avec un appareil qu'on leur donne dans ce but, et une activité purement intérieure qui ne se dirige pas vers l'extérieur. Comment cela devrait-il être organisé ? Avec quelle proportion ? Plus il y a jeu pur des enfants entre eux, plus l'opposition entre le jeu et l'exercice doit se développer. Nous devons pourtant accepter l'opposition entre la solitude et la vie ensemble. Laisser les enfants toujours seuls, même quand ils sont éveillés, est contre la nature. Mais c'est pareil pour l'inverse. Ils ne doivent pas toujours être ensemble, car cela aussi est fatiguant et distrayant. C'est pareil quand il y a toujours les mêmes personnes autour d'eux ou quand il y a toujours changement de personnes qui s'approchent d'eux.

Ces deux possibilités sont également fausses. Tout ce qui distrait, tout ce qui a trop de

couleurs empêche le développement de l'attitude qui doit son commencement à un petit, mais d'autant plus efficace, nombre d'éléments de vie. Tout ce qui fatigue est une mauvaise adéquation avec les forces de l'enfant.

Il nous faut donc ici un maillon de médiation. Mais de quelle forme ? L'une des formes est évidente. C'est celle du pur jeu, car l'opposé au sérieux doit aussi se développer. Par conséquent, le jeu est nécessaire. Et on propose encore une autre forme. C'est la solitude silencieuse, sans occupation avec quelque élément extérieur. Est-ce aussi une forme légitime que peut prendre ce maillon de médiation ? Nous rencontrons ici une forme de vie très dangereuse, celle que nous appelons «oisiveté». Elle ne devrait, à vrai dire, jamais apparaître. L'oisiveté n'est rien d'autre que le reflet du réveil, mais ce n'est pas un vrai réveil, c'est-à-dire une identité absolue du contenu entre l'activité de l'âme à l'état d'éveil.

Dans le sommeil, on rêve véritablement alors qu' l'on croit être éveillé. Une activité intérieure avec soi-même **<201>**et pour soi, si elle a un contenu réel, n'est pas rien. Mais elle l'est, si elle n'est rien d'autre que le jeu pendant le sommeil. Et il existe une telle activité intérieure chez les enfants qui n'est pas de l'oisiveté. Elle est aussi naturelle que le pur jeu.

Nous postulons donc, à côté du pur jeu, cette activité intérieure de l'âme. Les deux sont les maillons médiateurs entre les activités d'éveil de l'enfant, guidés par les éducateurs, et le sommeil. Une telle occupation de l'enfant avec lui-même a une grande influence sur le développement tout entier. Chez l'adulte, considéré comme déjà achevée, on constate quelque chose d'analogue. Nous pouvons également postuler et montrer deux activités d'âmes chez chacun. Premièrement, il y a la contemplation, l'état contemplatif. C'est un recueillement sur soi-même, et pourtant il y a une vivacité idéale, une relation de sa perception intérieure avec les idées les plus grandes et les plus élevées. L'exemple le plus général est l'acte de dévotion. Il ne devrait normalement manifester aucune activité vers l'extérieur. Il y a aussi l'activité spéculative. Ce n'est pas encore la formation d'une œuvre. Elle peut donc être cité ici; mais elle n'est pas très répandue. Deuxièmement, je voudrais évoquer l'imagination, l'activité imaginative, qui, considérée dans son maximum, aboutit toujours à la conception d'une œuvre d'art. En tant que telle, pourtant, elle n'est pas généralisée. Mais on trouve quelque chose d'analogue chez tous les hommes, le jeu intérieur de la fantaisie qui ramène volontairement ce qui a été déposé dans la mémoire par la perception de quelque chose d'extérieur afin de pouvoir le transformer. C'est aussi le résultat d'une productivité intérieure.

Ces états sont tout à fait essentiels. Pourtant, ils sont répandus de façon différente; plus importante chez l'un, moins prononcé chez l'autre. Dans cette période, quelque chose d'analogue pourrait être montré. Prenons, pour comprendre une analogie avec la vie corporelle, le processus de nutrition par exemple. L'assimilation est totalement liée au repos extérieur. C'est donc un état similaire, un médiateur entre la prise des aliments et de la nutrition même. L'assimilation véritable dans la propre vie est d'une façon similaire un médiateur entre les perceptions et les productions ultérieures. Dans l'espace-temps que nous traitons actuellement, cette activité perceptive est au maximum. Tout le monde environnant pénètre l'enfant et s'organise en lui sous une forme précise. Si nous voulions donc empêcher ce processus, la perception et l'assimilation ne peuvent pas exercer cette force féconde et nourrissante. De plus, déjà dans cette période, l'individuel aussi, devrait se développer. L'individuel commence toujours à se déployer à partir de l'intérieur. C'est ainsi que l'importance de ce processus devient évidente.

Bien évidemment, on ne doit jamais complètement abandonner les enfants à eux-mêmes, ces processus ne doivent pas dégénérer en oisiveté et rêverie inutile qui produisent la mollesse. La véritable activité intérieure de l'âme, par contre, excite et rend plus fort. C'est pourquoi il faut

bien les discerner ici. En tenant compte, donc, de l'importance de cette sphère, on doit voir dans la protection des enfants, pendant le processus du sens intérieur, une des tâches principales de l'activité pédagogique. En même temps, on **<202>**veille qu'ils soient réellement dans cet état, et non dans l'oisiveté. Si on écoute ce que les enfants racontent sur eux-mêmes, on n'apprend que des choses erronées, car ils ne sont pas encore capables d'en rendre compte. Dans cet état, ils ont plus affaire à des images qu'à des représentations. Ils n'aiment donc pas représenter leur activité intérieure de l'âme par les mots. Ainsi, un sain processus intellectuel pourrait apparaître comme de l'oisiveté. Il n'y a apparemment aucun moyen plus sûr pour distinguer les deux que de veiller à ce que les enfants ne se trouvent pas dans l'ennui, le premier produit de l'oisiveté. L'ennui, même si les signes physionomiques diffèrent selon les personnes et selon les tempéraments, ne peut donc pas être constaté avec toute la précision nécessaire. Mais on ne peut pas mécomprendre les signes d'un mécontentement ou d'une nonchalance, les produits de l'ennui, bien différents de la sérénité et de la satisfaction qui les accompagnent constamment et signalent une vraie activité. Dans le premier cas, on doit interrompre tout de suite; dans le second cas, on doit aussi accepter et manier avec précaution, afin que cela ne tourne pas à la première condition.

Ce que nous avons dit précédemment, nous permet, en général, de caractériser un enfant dans cette période de vie. D'une part, nous remarquons que son activité n'est pas fortement marquée par l'opposition entre jeu et exercice. Les deux se confondent encore. D'autre part, on a cet élément de travail purement intérieur. Ici, c'est exclusivement le développement intérieur de la vie. La seule activité pédagogique spéciale demandée serait donc, d'écarter l'oisiveté avec soin. Le secours, que l'éducation doit donner au développement ultérieur, repose sur le premier aspect.

Nous devons maintenant décomposer cette caractéristique générale dans ses parties singulières en répondant à la question suivante : dans quel but devrait-on utiliser ce temps ?

Vers la fin de cette période, les enfants doivent avoir compris l'opposition entre le jeu et l'exercice avec précision. Lorsqu'ils entrent dans l'enseignement public, cette opposition doit déjà être fixée. Au début, donc, toutes les activités semblent encore être de la même nature pour les enfants, mais pas pour les éducateurs. Ils doivent, dès le début, reconnaître la simple activité pédagogique et la séparer du jeu. Cependant, pour que le travail pédagogique soit efficace, il faut un accord. Celui-ci ne peut être obtenu que si les éducateurs respectent la règle : ce qui est «exercice» pour eux, ne doit pas perdre le caractère de «jeu» pour les enfants, et ce qui apparaît comme «jeu» aura en même temps un caractère d'«exercice». Ils doivent donc veiller à ce que même pendant le jeu, on développe une certaine capacité, et, à l'inverse, que celle-ci ne soit pas trop dominée par le sérieux. Cela implique que l'on ne se prescrive ni but précis, ni durée précise.

<203>Désignons maintenant ce à quoi on doit faire attention, en vue du but de cette activité pédagogique : le passage à l'instruction publique. Procédons pour cela toujours en théorie, selon la règle établie.

Regardons donc tout d'abord l'ordre.

Dans l'instruction publique, l'ordre domine. C'est pourquoi on doit partout inculquer le sens de l'ordre aux enfants, afin qu'il devienne progressivement une habitude. Moins on insiste dans ce sens, plus il est difficile pour les enfants de faire face aux exigences les plus nécessaires de l'instruction publique.

Afin d'obtenir un point de vue juste, il faut ajouter un autre aspect. Une des maximes générales que nous avons formulée exige de déguster chaque partie de la vie dans son caractère spécifique. Ce n'est pas un moyen pour une étape ultérieure, car chaque segment de vie est en soi

important et a son caractère propre. Donc, si on utilise entièrement cette période à familiariser parfaitement les enfants avec l'ordre, pour qu'ils puissent intégrer l'école, on sacrifie ce temps pour la suite, car l'ordre semble, dans la première période, encore une obligation pour les enfants. Ajoutons encore quelque chose. L'expérience montre souvent que les grands établissements peuvent habituer les enfants facilement à l'ordre et leur apprendre à l'aimer. Ne devrait-on donc pas laisser les enfants s'habituer à l'ordre, seulement le temps venu au lieu de sacrifier une section de vie pour une section ultérieure ? Reprenons : si les enfants se soumettent vite à l'ordre dans la deuxième section, on doit reconnaître qu'un développement intérieur se fait d'autant plus vite qu'il est retenu. Si les enfants éprouvent de la joie face à l'ordre, on doit admettre qu'ils se retrouvent ici dans leur élément, et que celui-ci leur a manqué auparavant. Regardons l'autre opinion de plus près. L'ordre est-il ressenti par les enfants comme une obligation s'il est demandé par les familles ? On fait ici une erreur sur une maxime générale, et on s'oppose aussi à la nature. Par contre, si on les familiarise avec l'ordre progressivement, à partir d'une section physique vitale et en accord avec l'ordre de la nature en général, associé à l'approbation des enfants, on n'a pas besoin de sacrifier un seul moment. Il s'effectuerait plutôt une transition naturelle d'un point à l'autre. Et il est aussi évident que cela se produirait seul, si seulement un ordre approprié régnait dans la vie familiale.

<204>Cet ordre de vie se développe seul. Il se prononce de prime abord par rapport à la condition physique de l'enfant. Il se relie avec ce qui a déjà commencé pendant la première section de notre période. Quand la période de l'allaitement, pendant laquelle la mère s'occupe seul de l'enfant, est terminée, l'enfant aura des relations avec les autres membres de la maisonnée. Il entre ainsi progressivement dans l'ordre de la maison. Il s'y habitue, en observant comment tous les membres de la famille consentent à cet ordre. Cet ordre se fixe d'abord dans une fonction vitale physique. Par conséquent, toute règle et tout ordre qui concerne la condition physique, la vie corporelle de l'enfant, doit d'abord être dans le contexte de l'ordre naturel et général, et être ensuite en accord avec l'ordre spécial de la maisonnée. De même, l'alternance entre «jeu» et «sérieux» dans les exercices doit favoriser la familiarisation avec l'ordre. Seulement, ce n'est possible que si les enfants n'ont pas déjà été gâtés et si on ne leur a pas déjà accordé une domination. Ici donc, il y a encore une règle éthique : la familiarisation progressive à l'ordre doit survenir de façon à ne pas diminuer, mais augmenter le plaisir joyeux de l'enfance.

Regardons maintenant l'aspect plutôt intellectuel de ce développement. La nécessité de l'ordre est évidente. Nous avons déjà mentionné que la mémoire se forme définitivement avec l'acquisition du langage. Les images constituent dans leur ensemble la perception. Elles se séparent progressivement en fonction de l'intensité croissante de leur détermination intérieure. Le reconnaître précis est donc toujours lié à la parole dans sa fonction comme signe de représentation. De même, la réflexion (c'est-à-dire ce que l'enfant perçoit de lui-même et de sa condition, sans intention mais plutôt comme cela se passe dans la vie humaine) est, d'abord, lié à l'acquisition du langage, car à ce moment, l'enfant discerne ses états et s'en souvient. La mémoire, le retour au passé, est en lien avec l'attente qui est le regard vers le futur. Les deux se développent parallèlement. L'enfant commence ainsi à avoir une expérience et une attente en analogie avec ce qu'il a vécu. Si, donc, le développement intellectuel progresse ainsi, la vie doit avoir un certain ordre, car seulement l'ordre peut produire une expérience distincte et favoriser la mémoire et l'attente. L'ordre est la condition nécessaire pour le développement de cette fonction intellectuelle. L'ordre, en outre, conditionne tout vouloir déterminé, parce que le vouloir est étroitement lié à l'attente. Surtout, on veut toujours avoir un succès devant les yeux. Pendant la première section, il n'y a, à vrai dire, **<205>**pas de vouloir. Tout se lie selon l'instinct. Donc, plus les activités déterminées de vouloir se développent, plus l'ordre est bienvenu pour l'enfant. Plus il se noue à la formation de l'activité propre de la volonté, moins elle se montre comme obligation. Si on tient, par contre, l'enfant dans un état de passivité, l'ordre lui devient un joug, car justement,

par rapport à la perception simple des impressions, l'inattendu intensifie l'impression et l'attendu, dans l'ordre préconisé, la détend. Ainsi donc, l'ennui ne tardera pas à s'installer. Les enfants comprennent et savent ce qui est agréable pour eux et, jusqu'à ce que cela arrive, il n'y a pas de tension, le temps passe avec ennui et ce que l'on leur présente pendant ce temps reste sans fruit. C'est pourquoi c'est un indice de la juste progression de la condition dans cette période. Si les enfants ressentent l'ordre comme repoussant, c'est la pure passivité qui en est la cause. Leur joie et leur complaisance avec l'ordre révèlent que l'on laisse leur propre activité de volonté se développer.

Le développement du savoir.

Le penser commence, à vrai dire, avec le langage. Tout développement ultérieur du savoir est ainsi lié au langage. Mais déjà auparavant, la faculté de la perception a été co-active du sens. Les représentations acquièrent leur réalité par des particularités sensuelles. C'est donc avec l'élargissement du savoir par le langage que s'effectue l'élargissement de la représentation des objets par la contemplation. Mais, ce n'est pas seulement l'élargissement de la représentation des objets qui est important. C'est plutôt comme dans le langage même où il y a deux formes principales, le substantif comme désignation de l'objet et le mot pour le temps, le verbe, comme désignation de l'activité et du changement. Les expériences et les observations donnent aux pensées leur contenu et développent la richesse du langage.

Apparemment dans ce domaine, une activité pédagogique spécifique n'est pas nécessaire. Cette pulsion intérieure, qui trouve dans le langage son directeur, et dans l'environnement extérieur la source de ses objets, doit apparemment se développer surtout par elle-même. Et pourtant, les activités et les changements ne peuvent devenir conscients que par l'expérience de l'observation, bien qu'il y ait des objets qui se présentent eux-mêmes. Dans ce cas, il faut soutenir la démarche et particulièrement, si on regarde les deux questions qui s'imposent ici : la première se rapporte au savoir. Ne faut-il pas une activité pédagogique qui élimine les barrières de la consistance du monde extérieur **<206>**de l'enfant ? Cela lui permettrait aussi d'atteindre ce qui est plus éloigné de son cercle habituel de perception.

La deuxième question concerne le langage en tant que tel. L'éducation peut venir en aide et introduire plusieurs langues chez les enfants. Comme l'enfant acquiert la langue maternelle dans le cercle de vie immédiat, ne pourrait-il pas ainsi apprendre les langues étrangères, dans et par la vie réelle ?

Nous pouvons également combiner ces deux questions. Nous pouvons les ramener à une question plus générale : la référence de se rapporter à quelque chose d'étranger doit-elle figurer à ce moment-là ? Par «étranger», nous désignons ici simplement ce qui n'arrive pas tout seul dans le cercle de perception de l'enfant.

Donc, si on répond à cette question négativement, on a aussi une réponse à ces deux questions. Si, par contre, on ne peut pas répondre absolument par la négative, on doit chercher des réponses spécifiques.

Songeons aux maximes opposées et, en même temps, unilatérales de l'éducation. La maxime qui admet par rapport au développement seulement un minimum, n'accepterait ici sûrement que ce qui est purement naturel. Elle répondrait donc, en général négativement. La maxime opposée par contre, l'affirme inconditionnellement. Nous ne pouvons suivre aucune des deux positions. Voilà les raisons pour lesquelles nous ne pouvons pas accepter la première position.

Regardons alors l'activité des sens lors de la perception. On remarque que la pure réceptivité provoque toujours la spontanéité, son contraire. Pourtant, sur ce terrain, celle-ci n'est que productivité par rapport aux objets sensoriels. C'est ce que nous appelons en général la «fantaisie» qui ne produit pas réellement quelque chose. Elle est un libre jeu avec les impressions sensorielles perçues. Elle les jette dessus-dessous, elle les combine de différentes façons – c'est une combinaison libre des éléments acquis par la perception. Cette activité est naturelle pour l'être humain. Elle est même essentielle, parce qu'elle repose originairement sur le réel des membres singuliers de l'opposition dans les fonctions intellectuelles. A cet âge, l'auto-activité ne peut pas être développée de manière équilibrée avec la réceptivité par des actions singulières. Elle se tient plutôt à ce qui est plus proche d'elle, à l'activité des sens. C'est pourquoi nous trouvons souvent les enfants pris par une forme d'activité poétique. Les activités, qui se développent ainsi à partir d'elles-mêmes ne devraient pourtant pas être exclues de la direction de l'éducation. Car si l'éducation n'emprunte que le chemin désigné, elle n'est rien en ce qui concerne son contenu; et son produit ne sera pas très réaliste, car il n'appartiendrait à aucun système de la perception ni aux activités à exécuter plus tard. Ce serait, bien entendu, un manque d'économie que d'exciter l'activité d'un enfant avec du vide. Donc si l'on n'arrive pas à amener des objets étrangers dans le cercle des enfants, et s'il s'agit malgré tout d'une matière digne et appropriée à favoriser le développement de l'enfant, on peut toujours essayer, de conduire **<207>**l'étranger et l'inconnu devant l'âme de l'enfant. L'activité libre de la fantaisie reçoit alors une direction vers le réel. Ainsi donc, la réponse à cette question semble être positive, bien plus – doit être positive, car cette pulsion doit être préformative : comme le jeu de la fantaisie se forme d'abord tout seul un monde, ainsi il doit – comme force vivante et intellectuelle – recevoir le monde vrai dans son ensemble. C'est pourquoi nous demandons que l'éducation en général (et c'est aussi une pulsion juste) remplisse les sens des enfants et leur faculté de combinaison avec des images d'objets étrangers et d'histoires de ce qui est en dehors du cercle de leur expérience.

Cette réponse est valable pour la première question mais pas pour la deuxième. La réponse à cette dernière nous montrera ensuite aussi l'irraisonnable de la deuxième maxime qui impose inconditionnellement d'intégrer l'étranger précocement dans l'éducation. Nous exposerons par la suite pourquoi nous ne suivons pas cette maxime.

En ce qui concerne le langage, les enfants empruntent ici un chemin à rebours. Au début, ils inventent aussi dans ce domaine, car le vouloir parler est une libre production. Mais le langage est quelque chose de commun, c'est la médiation de la communauté. Ils l'abandonnent donc assez rapidement et s'habituent à la langue commune et donnée. Ainsi, ils n'auront plus aucune inclinaison à regarder la langue seulement comme une singularité et de placer à ses côtés une autre singularité, mais leur tendance à vouloir élargir leur cercle de perception présuppose déjà ici l'unité de la langue. Ils apprennent à vivre là-dedans. Ainsi ils ont déjà acquis le langage simple et général. D'où viennent donc les essais pour enseigner aux enfants d'autres langues déjà pendant cette période ?

Dans leur cercle de vie, auquel notre théorie se réfère, existe une direction binaire vers les langues étrangères. L'une se définit par le commerce mondial général et présent, l'autre se définit par la relation qu'entretient le passé avec le présent.

La deuxième direction fait partie du point de vue historique. Elle repose sur le fait que notre culture a poussé sur le champ des langues disparues. Elle n'a de valeur que pour ceux qui partagent le point de vue historique. Mais, comme on ne peut pas prévoir si plus tard un enfant sera apte à s'élever à ce niveau, le désir d'intégrer les anciennes langues dans le cercle de l'enseignement ne pourra se manifester également que plus tard.

La première direction fait partie du point de vue cosmopolite. Elle transcende les frontières d'un peuple et d'un seul Etat. Ce point de vue se réfère à deux fonctions. Premièrement, ceux qui participent au gouvernement, désirent la communauté avec d'autres langues, car chaque Etat a un rapport réel avec les autres Etats. Deuxièmement, il y a un **<209>**grand échange commercial. Si ce dernier devient commerce mondial, il produit également le désir de communauté avec des langues étrangères.

Y a-t-il une raison quelconque de faire valoir ces relations, déjà dans la période de l'enfance ? De l'un des côtés du point de vue cosmopolite, le côté du commerce mondial, pas du tout. Car cette liaison toujours très restreinte avec des langues étrangères ne fait partie que de la technique de chaque affaire. On l'acquiert donc facilement dès que l'affaire est définie. On ne peut quand même pas dire qu'un apprentissage précoce des langues étrangères contribuerait à la définition effective d'une affaire. Le trafic commercial avec les différents peuples, dépend d'intérêts et d'affaires différents. Une affaire incite à la communication avec tel peuple, une autre affaire avec un autre peuple. La prédilection pour telle ou telle langue n'incitera personne à une affaire pour laquelle il lui faut justement cette langue. La connaissance de la langue ne peut pas avoir la valeur d'un moment décisif. La relation particulière avec les langues est tellement éloignée qu'elle devra sûrement être poussé plus avant, afin de ne pas compliquer inutilement l'activité de cette période.

De l'autre côté, d'un point de vue cosmopolite, du côté du gouvernement, la contribution est aussi minime. Bien évidemment, on trouve cette tendance à enseigner aux enfants déjà précocement des langues étrangères le plus souvent là où on présuppose une prédestination innée pour gouverner par inégalité héréditaire. Quand ceci n'est pas le cas, on ne pense pas non plus, aussitôt, aux langues étrangères. Les enfants de ces milieux reçoivent la conscience d'une certaine inégalité, s'ils peuvent communiquer dans deux langues et les autres ne le peuvent qu'en une seule; et comme ceci leur laisse un avantage, ils aiment aussi s'exprimer dans la langue étrangère par laquelle cette inégalité se manifeste particulièrement. L'expérience montre que les personnes qui ont appris une langue complètement inutile l'estiment de manière exceptionnelle. Dans ces couches distinctes, on s'efforce d'enseigner aux enfants plusieurs langues en plus de la langue maternelle. On est habitué à perpétuer l'inégalité.

Cette hypothèse demande encore une discussion afin de ne pas la comprendre comme un parti pris unilatéral. On ne dit pas que cette inclinaison produit cette tendance, mais que l'on enseigne les langues étrangères pour augmenter la richesse des représentations. Par contre, des langues différentes n'ont pas un seul et même système de représentation. Dans chaque langue, les représentations générales sont limitées de manière spécifique. Cependant, cette différence n'a pas la même forme. Elle est liée à la proximité entre les langues. Déjà, telle ou telle langue exprime des concepts subordonnés par des mots spécifiques. Une autre langue n'a que le mot général et un supplément. C'est une différence significative, car, à la base, il y a une autre question dans la construction de la représentation. Dans une des langues n'existent que des mots purement déduits pour certaines représentations, tandis que dans une autre les mots sont formés d'expressions spécifiques. Dans l'une des langues, le mot est plutôt définition, dans une autre, il est seulement un signe, et le général devient complètement flou. En outre, le système des actions humaines est aussi déposé dans la langue. Justement ici, le caractère national est plus remarquablement mis en relief. Mais, la compréhension des modes d'action et des caractères étrangers exerce une influence non négligeable sur son propre mode d'action et sur son propre caractère. De même, la compréhension d'une formation en langue étrangère est en relation étroite avec le développement de sa propre langue. C'est pourquoi, en ce temps précoce où une compréhension ferme n'a pas encore lieu, l'apprentissage des langues étrangères ne peut que créer des confusions. L'évolution

éthique et logique souffre quand on apprend trop jeune des langues étrangères. Notons en outre, que plus un peuple se montre indépendant dans sa relation avec les autres peuples, plus il prétend utiliser sa propre langue dans l'échange politique. Si cela n'est pas possible, il essaie d'utiliser une autre langue qui ne se trouve que sur le terrain de l'histoire et n'est apte qu'à l'usage médiatique. En parlant avec l'autre dans sa propre langue, je lui accorde un avantage. Si lui me parle dans ma langue, il m'accorde à son tour un avantage. Ainsi, il semble que l'aspiration d'entretenir une inégalité innée de la relation des individus avec leur participation à la fonction gouvernementale soit reliée à la disposition d'entretenir plutôt l'indépendance du peuple – si on ne l'abandonne pas, du moins le maintenir de façon subordonnée – que d'abandonner l'inégalité dans le peuple même. Il est toujours intéressant de voir avec quelle facilité les enfants acquièrent plusieurs langues. Pourtant, c'est une expérience dangereuse et désavantageuse pour la formation de l'entendement et du caractère de l'enfant. De plus, ceci ne reste jamais une pure expérience. C'est toujours lié à un but que l'on a presque toujours devant les yeux. Nous devons donc la regarder avec un certain soupçon plutôt que de la favoriser.

Venons-en à la question de l'élargissement du cercle perceptif et visuel de l'enfant. Pour cela, il faut de prime abord appliquer le canon suivant : l'introduction d'un certain ordre doit se faire petit à petit; et ce sera pareil pour l'apprentissage de l'opposition entre jeu et sérieux. Une progression systématique, par des étapes, sera contre ce canon et anticipera quelque chose qui n'aura son utilité que plus tard. Cependant, plus on laissera l'élargissement de la représentation au hasard, plus on devra prendre soin que ce qui est déjà arrivé de façon dispersée soit combiné. **<210>**Par cela, on prépare déjà, en même temps, le travail de la mémoire. Deuxièmement, on doit faire la différence entre le contact direct avec les choses et le simple apprentissage des choses à travers des images et des relations. Dans cette période, ces deux choses sont complètement distinctes et se réfèrent à des activités différentes. La dernière chose est, comme nous l'avons vu, pour la combinaison libre que l'on doit appliquer par la suite au réel. La première est plutôt le fondement pour un résultat dans la connaissance plus élevée. Ici, ce qu'ils apprennent n'est pas indifférent. On peut les conduire à la fois vers les propriétés indispensables et vers d'autres plutôt hasardeuses. Par contre, la manière dont les enfants se complètent les images et les récits est néanmoins indéfini et dépend du hasard. On ne peut pas le reconnaître et ils n'arrivent pas à s'exprimer directement à ce sujet. On voit bien les enfants des classes supérieures s'occuper avec les plus excellents livres illustrés dans lesquels on trouve des objets des parties plus éloignées du monde. Mais il serait faux de négliger de leur faire connaître les objets de leur plus proche entourage. L'occupation avec ces livres pose sûrement une base à la capacité de captiver la fantaisie ambulante, et de suppléer les informations manquantes concernant un objet qui se présente. Cependant, même cet effet est souvent arbitraire, car on pose de cette manière aussi le fondement pour la superficialité. La seule représentation de la surface d'un objet ne peut pas être une représentation correcte. On reconnaît cet objet quand il advient, mais il éclipse l'image. Je ne voudrais pas rejeter les images, mais elles appartiennent à l'espace-temps pendant lequel le jeu et le sérieux ne se séparent pas encore. C'est un jeu que font les enfants; et pourtant, il devient en même temps exercice et est donc vraiment approprié à cette période. Mais si on accepte que l'indifférence par rapport à la réalité de l'environnement persiste, si on n'introduit pas les enfants de façon équilibrée dans le monde réel, il se développe à côté de la superficialité la négligence. Ces mêmes enfants qui connaissent par excellence tout ce qui est image n'ont pourtant aucune inclinaison à percevoir leur environnement le plus proche. C'est pourquoi on doit, d'un côté, suppléer l'usage des images (des dessins et des peintures) avec des images et des objets corporels; et, de l'autre côté, insister plus spécialement sur l'attention et la sûre perception du monde donné. Mais tout cela ne doit jamais être systématique. On doit plutôt suivre l'inclinaison naturelle des enfants, et renouer l'instruction et le supplément avec les données. Diriger leur attention avec force vers des objets auxquels ils sont indifférents n'est pas juste.

Il nous faut encore traiter un autre sujet selon le même principe, un élément naturellement présent à cette période. Il s'agit du chiffre et ce qui y est lié. On s'imagine pourtant mal un enfant retenant déjà un chiffre précis avant le développement de la faculté langagière. **<211>**En effet, il ne retient que la différence fluctuante entre «plus» et «moins». Le chiffre s'appuie sur le langage. Avec le langage, se développe aussi l'intérêt pour le calcul, car il est immédiatement lié à l'intérêt et à la propriété relative au langage. L'exactitude de l'estimation et la comparaison précise intéressent les enfants. Il n'est donc pas nécessaire d'attendre que les enfants puissent aussi manipuler les chiffres pour faire des activités liées au chiffre. On doit plutôt les laisser faire des opérations avec les chiffres à l'aide des objets réels afin qu'ils puissent eux-mêmes produire le nombre en ajoutant et en enlevant.

Tout cela nous conduit à nous occuper des signes de la langue. En général, il est difficile de décider si les enfants devront déjà s'occuper, pendant cette période, des signes de la langue; donc avant de participer à l'instruction publique. Pour le peuple à proprement parler ce domaine reste réservé à l'école, tandis que pour les milieux éduqués, il est plutôt normal que les enfants apprennent les premiers éléments déjà dans la famille. On devance ainsi le travail de l'éducation publique. Cette différence est seulement motivée par les circonstances, non pas par une maxime pédagogique. Posons donc la question autrement : y a-t-il un avantage lié à l'apprentissage précoce de la lecture ? On est obligé de répondre : non. On a sûrement quelque chose de plus important à faire. L'occupation vivante avec les langues doit d'abord s'enraciner plus profondément, avant que les signes de la langue n'apparaissent. Mais il est difficile d'y arriver. Les classes qui appartiennent au monde lettré, pour qui la lecture fait partie de la vie (et chez nous malheureusement aussi chez les serviteurs), doivent développer le désir de lecture : ce serait donc injuste de les empêcher par la violence. Mais quelle différence se montre à nous par rapport à cela, et quel est ce rapport contre nature même dans les couches éduquées ? Presque tout le monde peut lire, écrire aussi; mais quelques-uns seulement peuvent parler. Les signes ont été créés suite à un besoin définitif; oui, je voudrais dire que l'on devrait aussi les réserver pour cela et même dans les écoles publiques, on devrait enseigner autant que possible sans livres. Platon suppose que l'écriture produit l'oubli dans les âmes des étudiants, car ils négligent ainsi leur mémoire. Il dit la vérité. N'oublions pas qu'enseigner sans signes d'écriture est une manière de développer la mémoire de façon vivante. Plus on se défend contre les lettres, plus sûre et plus pure devient la mémoire. C'est un avantage pour toute la vie. Peut-être n'y a-t-il dans tout le domaine des compétences aucune capacité plus importante que celle-ci. On peut vivre avec les enfants, sans être forcé par le besoin de les livrer surtout à eux-mêmes, une vie réglée selon la maxime de notre période, dans la conversation avec eux. Décrire **<212>**les objets et les images et les laisser répéter ces énoncés, est bien plus significatif que s'ils apprennent à manipuler les signes langagiers. Ainsi, on place les enfants dans une activité langagière vivante en les incitant à raconter. On obtient ainsi plus sûrement une compréhension qui progresse en clarté et en sûreté. De même, l'équilibre entre comprendre et énoncer peut ainsi rester sans perturbations. Ce procédé est très différent de l'autre qui laisse lire les enfants et les fait répéter ce qu'ils ont lu : ici, la «memoria localis» s'active, qui n'est qu'un moyen d'aide très inférieur par rapport à la mémoire vivante. Bien évidemment, cette première mémoire est fort importante pour celui qui est condamné à passer toute sa vie avec les livres.

C'est ainsi également avec les signes pour les chiffres. Les opérations avec les signes pour les chiffres attribuent déjà dès le début une prépondérance trop importante à quelque chose d'arbitraire. Nos signes pour les chiffres sont fondés sur le système de décades qui est quelque chose d'arbitraire. Mais en plaçant cet enseignement au début de l'éducation, on les transforme en quelque chose d'essentiel. Bien évidemment, déjà les dénominations des chiffres sont liées au système de décades : seulement cela se met beaucoup moins en avant par des opérations que l'on

laisse effectuer sans signes pour les chiffres, mais avec les objets mêmes. Par contre, si on écrit des signes, c'est la position du chiffre qui décide de sa valeur.

Notre décision générale dans cette question suit ce que nous venons d'expliciter. Laissons pendant la première période, aussi longtemps que possible, dominer l'exercice vivant et cela aussi bien par rapport au chiffre que par rapport au langage : sans s'aider des signes.

Mais, il faut encore ajouter quelque chose concernant la relation de la lecture avec l'écriture et le dessin. En général (exception faite des classes inférieures), on exerce déjà la lecture et ensuite l'écriture avant l'instruction publique. Je voudrais renverser cette relation et dire que l'on devrait commencer par l'écriture et y relier ensuite la lecture. Ainsi l'écriture ne devient qu'une certaine espèce de dessin, et cela se rapporte à ce qui a été déjà exercé pendant la première section avec la mesure oculaire. La production des images est le complément créatif de la juste vue. On commence à exercer la faculté de compréhension par des images. Ainsi, on doit relier aussitôt l'exercice que les enfants font eux-mêmes des images. Et cela correspond presque toujours à leur propre inclinaison. Seulement, cela ne sert pas en général à développer leur sensibilité pour le juste et l'injuste parce que, à cette sorte d'activité, s'ajoute une combinaison vivante, et les enfants sont capables d'imaginer ce qui est juste à partir de quelque chose de complètement différent qu'ils ont produit. Les enfants commencent tôt à dessiner une forme, et cela souvent de la manière la plus aventureuse, par exemple les formes humaines. Ils ne croient jamais que les êtres humains ont un aspect aussi tortillé comme ils les dessinent. L'image devient pour les enfants, à vrai dire, un signe symbolique pour l'image vivante de leur fantaisie. Il est donc vraiment **<213>**essentiel et nécessaire qu'ils établissent une harmonie sûre entre l'activité extérieure et l'activité intérieure. Pourtant, tout ce qui provient ici de l'influence pédagogique doit être suspendu entre le jeu et le sérieux. On doit éviter l'usage de la contrainte. Présentons aux enfants des sujets faciles afin qu'ils testent ici leur force et exercent la justesse et l'exactitude. En plus de l'inclinaison à regarder les images comme symboles, se noue la formation des signes langagiers par la main, car ce sont des signes réellement symboliques. Ainsi donc, se transforme le «dessiner» en écriture. Ecrire, pourtant, présuppose une certaine analyse de ces mots que nous découpons pour l'écriture dans leurs éléments. La singularisation des éléments langagiers se réfère exclusivement à l'écriture. Le discours ne connaît que la séparation des éléments langagiers en syllabes. C'est pourquoi si on commence avec les éléments de l'écriture, les lettres, cela n'a rien de vivant pour les enfants. Aussi ne ne va-t-on pas plus loin avec l'analyse des mots qu'avant la séparation en syllabe. Ensuite on enseigne à saisir les syllabes séparément. En soulignant la similitude et la dissemblance des lettres pendant la prononciation, on relie à la connaissance de ces derniers, la production des signes langagiers. De cette façon, l'exercice sera vivant.

Nous disons qu'il faudrait exercer le chiffre et le langage le plus longtemps possible sans signe. On énonce ainsi avec cette indécision de la règle, la différence des rapports. Seulement, en général, pour cela il sera nécessaire de freiner le déroulement habituel adopté chez nous. Nous sommes beaucoup trop devenus des hommes de livres et de lettres, même dans les classes populaires. Il y a une vingtaine d'années, la question «Est-il sain que le peuple apprenne à lire et à écrire ?» a aussi soufflé parmi nous. Les jugements alors prononcés ont montré, combien l'opinion selon laquelle l'homme devient homme seulement par le biais de l'écriture et de la lecture, est enracinée profondément. C'est vrai, mais seulement partiellement. On ne peut pas gouverner chez nous sans l'écrire et le lire. Certes, le plus important pour ceux qui sont gouvernés, c'est le signer, mais même pour cela, il faut l'écriture. L'être humain est un être humain par sa participation au gouvernement, c'est-à-dire chacun règne d'une certaine manière. Le fermier, par exemple, qui vote quand un maire est à élire, réalise sa participation au gouvernement. On doit donc dire, d'après le chemin emprunté par le développement, l'écriture et

la lecture sont indispensables. Et rappelons encore que les lois aussi sont publiées par écrit. On présuppose donc aussi ici la compétnce de lecture. Mais cela n'est conseillé que par la forme politique actuelle. On n'est pas obligé de s'approprier cette forme qui dépend tellement du système de signes, bien que l'on ne puisse pas régner dans un grand Etat sans écriture (sinon il faut **<214>**que tout dans l'Etat soit décidé par des despotes) selon la nature de la chose. On ne peut pas agir, à partir d'un centre, sur ce qui est éloigné, sans écriture. Mais le peuple n'a rien à faire avec le centre. S'il n'apprenait pas les lois du Journal Officiel, mais d'une façon vivante, et s'il était quand même tenu de comprendre la loi et d'y obéir, je serais d'accord pour décider «pour ou contre» la lecture et l'écriture. Aussi longtemps, pourtant, que la forme établie des choses reste, les deux sont nécessaires. Ce ne serait qu'un raccourcissement si certaines classes devraient être écartées de la lecture et de l'écriture bien qu'elles soient soumises à des obligations politiques qu'elles ne pourraient remplir seulement quand elles disposeraient de ces compétences. Ainsi donc, nous ne devons voir cette connaissance des signes d'écriture que du point de vue technique, et non pas comme quelque chose d'originaire. Nous ne devons pas le voir comme si l'instruction dans son ensemble en dépendait. Je pense que ce préjugé général est incorrect, et même très erroné. A cause de l'usage des signes, spécialement dans les classes moyennes, on néglige tant de choses essentielles et immédiates.

Nous n'avons pas encore à décider de la meilleure méthode d'enseignement de la lecture, bien que dans les classes instruites cet enseignement commence avant l'entrée dans les écoles publiques. Surtout pour l'apprentissage du lire à la maison qui se passe en général sous l'égide de la mère, toutes les méthodes sont d'une valeur égale, car il n'importe pas que l'enfant apprenne à lire quelques semaines plus tôt ou plus tard. Par contre, pour l'instruction publique, la méthode a sa valeur décisive. C'est pourquoi nous reprendrons cette question plus tard.

En ce qui concerne notre discussion actuelle, le procédé énoncé est important surtout pour que les enfants ne s'habituent pas trop tôt à la perception du discours par l'œil. Si c'est donc justement l'intention d'exercer, déjà dans la première période, la faculté de percevoir et de comprendre le discours jusqu'à un certain point, il serait naturel que cela se passe oralement. Mais nous avons aussi dit qu'il appartient essentiellement à la juste manière de développer la mémoire, d'habituer les enfants par les conversations et les récits, et par l'habitude de reconstruire, après un certain temps, ce qu'ils ont entendu. On les exerce ainsi dans la fixation des pensées par le langage. Comment, donc, devrait-on raconter ?

Les données qui éclairent cette question se trouvent déjà dans ce que nous avons développé. Premièrement donc, on doit prendre en compte le développement du système des concepts. Il est déposé dans la langue. C'est le communiquer et le répéter qui représente l'expérience immédiate dans la langue. Nous avons déjà, plus haut, communiqué séparément notre avis à ce sujet, c'est-à-dire concernant les choses qui se présentent à l'enfant et celles qui sont plus éloignées (pour lesquelles le discours doit être **<215>**soutenu par des images).

Ensuite, nous devons quand même faire attention à la libre production langagière afin que la langue s'acqueirt de façon active. Au début, elle consiste en un jeu libre, partiellement avec les sons articulés, partiellement avec les représentations. C'est d'abord un jeu avec les outils du langage, et ensuite un jeu avec la fantaisie : et pourtant, c'est déjà le fonctionnement de toutes les productions ultérieures, donc de tout art. L'éducation doit venir en aide à ce jeu. Ainsi donc se développera assez précocement un degré différent de besoin et d'inclinaison. Nous avons dit que cette libre combinaison devrait être déduite, d'une certaine façon, par la direction des enfants vers le réel en conduisant, par exemple, des objets plus éloignés à travers des images et des descriptions devant l'âme de l'enfant. Seulement, cela ne suffit pas. C'est une transition : la libre force de productivité, la fantaisie déborde encore. Les enfants, surtout ceux qui ont l'intelligence

éveillée, ont une inclinaison particulière pour ce qui n'a pas d'analogie dans la réalité, c'est-à-dire pour le fabuleux.

La vieille pratique tendait, par des contes de fée enfantins, à satisfaire et même à nourrir cette inclinaison. Mais ces contes, ont été tenus, par la suite, presque pour un délit. On a essayé de les abolir.Mais cette inclinaison est très naturelle, on doit lui rendre justice. Pourtant, dans cette polémique, on s'est trop appuyé sur le point de vue de la vie déjà formée. On a demandé pourquoi on devrait occuper les enfants par des vanités qui implantent seulement la superstition et pourraient les détourner du monde réel. Pour acquérir l'opinion juste, on peut prendre en compte la condition infantile elle-même et ses besoins. En faisant cela, nous partons d'un point de vue important pour le développement moral. Les enfants ne peuvent pas encore fixer la différence entre le réel de leur représentation et l'irréel, c'est-à-dire ce qui est encore leur production. La réalité et la libre production se trouvent, pour eux, au même niveau. Petit à petit, la différence se développe. Petit à petit, les enfants s'habituent au monde réel. Souvenons-nous du point auquel nous avons cherché à nous imaginer le développement des facultés sensorielles. Ici, nous rencontrons quelque chose de similaire. La différentiation spécifique des objets, aussi, n'est pas tout de suite donnée. Seulement pas à pas, le chaos se défait. Les enfants vivaces inventent donc souvent. Ils le racontent comme quelque chose qui s'est réellement passé sans vouloir vraiment mentir. De même, ils ne distinguent pas non plus les images du rêve, des figurations données par la réalité. Et s'ils ont perçu quelque chose réellement, ils n'ont qu'une représentation vivace, une image qui s'est déposé dans leur intériorité. Les enfants tiennent à cette activité du sens destinée vers l'intériorité. Toute la réalité de l'impression **<216>**se montre pour eux dans cette activité intérieure. L'impression part d'un objet extérieur. Elle est donnée aux sens extérieurs. L'impression peut aussi venir d'un jeu de la fantaisie qui se développe vivement par l'intermédiaire de la parole. De plus la combinaison des objets aussi peut susciter des impressions. Mais elles ne correspondent à rien d'extérieur : et cela est complètement égal pour eux. Soulignons encore que tous ces jeux de la fantaisie ne suscitent pas de désavantage, car au fur et à mesure que le développement de la vie progresse, le monde réel se déploie pour eux. Ils arrivent à discerner le réel de ce qui n'est que purement imaginatif. Ainsi ils perdent eux-mêmes la foi en la réalité des productions de leur fantaisie. Les contes de fée en tant que production de leur fantaisie ont surgi d'une juste correspondance à la condition de l'enfance. C'est une réflexion fausse, bien que sobre, qui veut leur enlever les contes de fée et leur voler ainsi le droit de vivre comme des enfants, et les forcer à oublier leur propre monde dans la cohabitation avec les adultes. La fantaisie aussi veut avoir sa nourriture. Ce serait donc entièrement faux d'épurer cela jusqu'à ce que la différence entre poésie et réalité soit devenue claire : ils ne voudraient donc plus, eux-mêmes, de cette nourriture. Non seulement le sens de cette première nourriture de la fantaisie serait perdu, mais aussi le premier exercice et la première fortification seraient ratés. On ne pourra plus rien faire pour leur développement jusqu'à ce qu'un certain sens de l'art ne se développe chez les enfants. Pourtant, même là, on ne peut plus compter que ce sens pour l'art se formera spécialement et produira quelque chose de respectable. Il reste défectueux, car il manque la base naturelle. L'importance de ce thème pour le développement moral en général nous apparaîtra plus tard.

Achevons la discussion du développement de la compétence dans cette période. Pour cela, nous devons d'abord traiter les exercices de gymnastique, c'est-à-dire, exercices de forces et de compétences corporelles. Dans tout ce que nous avons dit jusqu'alors, nous avons eu des occasions plurielles pour l'exercice et le développement du corporel, car l'exercice des sens dont nous avons parlé concerne aussi le corporel. On a vu l'importance de fortifier l'acuité des facultés sensorielles et la compréhension et le sens de la mesure par l'exercice indépendant. Et dans tous ces exercices, même ceux du dessin et de l'écriture, le corporel se prononce aussi fortement. Cependant, elles ont une relation plus proche avec le reconnaître et le savoir, des fonctions

d'origine intellectuelle. Ce système d'activités qui s'enchaînent aux mouvements intentionnés et au changement volontaire de lieu, se présente maintenant à nous. Il s'agit du saisir et du palper des objets, ainsi que du marcher. Toute l'industrie et l'artisanat mécanique prennent leur départ ici; c'est-à-dire avec la manipulation des objets par l'homme. L'homme s'empare des objets par sa main et les travaille. De l'autre côté, la force et **<217>**la rapidité dans le mouvement sont la base de toute gymnastique. On se demande donc : quel est ici le rôle de l'éducation, comme soutien ou comme empêcheur ?

Nous avons déjà mentionné que, dans cette période, nous ne nous portons pas encore sur la différence des sexes. Cette différence ne se prononce qu'à partir de la deuxième période quand la vie publique devient essentielle pour la jeunesse masculine. Pour la jeunesse féminine, par contre, cela n'est qu'une affaire de besoin. D'où le canon : tout ce qui est exercice de gymnastique durant la première période doit commencer comme nous venons de le décrire. On ne prend pas encore en considération la différence des sexes. Mais on agit d'une façon qui fait que, à la suite, se révèle cette différence. On prépare donc, pour la deuxième période, cette séparation des sexes.

Il y a deux directions dans le développement des facultés corporelles. Premièrement, il y a l'agilité; deuxièmement, il y a la force. La première faculté est commune pour les deux sexes. La deuxième faculté pourtant doit chez les jeunes garçons s'affirmer davantage. Elle a une moindre signification pour les jeunes filles. Même dans les classes qui se nourrissent des activités corporelles, on compte moins sur la force chez la femme. En conséquence, le développement des compétences corporelles ne doit pas commencer avec ce qui se dirige vers la force, mais avec ce qui se dirige vers l'agilité. Ce canon rejoint le canon général de la première période, tout doit se situer dans le milieu, l'espace entre le jeu et le sérieux. Précisons. Par exemple, dès que l'exercice corporel se dirige vers l'augmentation de la force, elle s'appelle effort. Tout effort est en dehors des moyens du canon établi par nous. Tout ce qui se développe dans cette période par l'activité pédagogique ne doit pas arriver au point d'être un effort. On peut se tromper avec les enfants, et les surmener avec les exercices les plus communs. Cependant, leur force physique a encore besoin d'être sauvegardée. Les exemples ne manquent pas d'enfants entre la deuxième et la sixième, voire la septième année qui ont perdu la santé à cause d'exercices tout simples, mais durs. Les enfants les plus forts deviennent maladifs simplement parce qu'on les a surmené. C'est pourquoi on doit prendre des précautions et rester modéré. Le meilleur moyen pour y arriver est de traiter les deux pareillement. Cela est facilité par le fait que l'éducation se déroule encore au sein de la famille. Dans le cercle familial, donc, les enfants sont mélangés entre eux. Il est naturel que les garçons et les filles soient ici complètement pareils. La différence se fait remarquer très silencieusement; la nature n'indique pas encore une séparation comme elle le fait ultérieurement quand ils se repoussent mutuellement. C'est pourquoi on ne doit pas les séparer pendant les jeux. Cependant, maintenons surtout ce principe, au moins jusqu'à l'âge de cinq ans, de ne pas demander à l'un des exercices corporels auxquels l'autre ne pourra pas **<218>**participer. Le corps frêle des filles met ainsi en garde de ne pas surmener les enfants.

En ce qui concerne l'agilité, nous avons deux points de départ, les mouvements des outils sensoriels et les mouvements intentionnels des membres. De ces deux, se compose toute compétence corporelle. Plus on exerce les deux, ensemble, plus cela fait sens pour cette tranche d'âge. On doit toujours faire attention à une juste relation entre les deux (c'est-à-dire celles des occupations des enfants, bien qu'elles servent pour leur développement ultérieur, et qui se rapportent quand même plutôt aux jeux); aussi, elles doivent être utilisé pour mener à l'exercice des outils sensoriels et pour l'obtention de l'égalité dans l'usage des membres. C'est ça, la tâche véritable. Donc, selon l'usage, la tâche du jeu véritable est de donner aux enfants des objets qui bougent pour qu'ils puissent les manipuler. La meilleure façon de jouer c'est de leur donner des

objets qu'ils peuvent manipuler de façon à nourrir leur instinct de représentation, et avec lesquels ils puissent essayer et exercer leur propre force productive, en produisant des formations libres, mais régulières, selon un certain type. Toute l'auto-occupation par rapport aux mouvements des membres est un pré-exercice pour ce qui est «art» dans la vie, comme, par exemple, la danse. Ces premiers jeux exercent avec des objets donnés la compétence et l'agilité dans la formation des choses. On exerce ainsi dans les jeux centrés autour du mouvement physique la représentation de soi-même. Le plus important, dans cela, est une certaine régularité. Cette régularité pourtant ne présuppose pas seulement la force, mais aussi l'agilité. C'est pourquoi on doit voir dominer, dans ces mouvements, la grâce, l'élégance, car la jeunesse féminine doit être exercée de façon équilibrée. Les filles vont, par leur inclinaison pour la grâce et l'élégance, exercer une influence bienfaisante sur les garçons. C'est pour eux très curatif. Autrement, dans une période ultérieure de vie, le disgracieux et le lourd se prononceront très fortement. Cela n'est pas beau. On doit donc faire attention, pendant le premier temps du développement, au tenu corporel et à l'agilité gracieuse des garçons. L'influence féminine ne doit donc jamais manquer ou être trop faible.

Tous ces exercices évoqués servent déjà au développement de la volonté. Comme nous l'avons vu, le mouvement volontaire est la première expression de la volonté. D'autant plus de déterminations de la volonté surgissent avec leur multiplication.

Comment alors l'éducation doit-elle se positionner à l'égard de la volonté des enfants ? Regardons maintenant cela de près. On constate ainsi qu'il faut respecter deux points finaux opposés. Premièrement, les enfants doivent encore parcourir un long espace-temps d'obéissance. Deuxièmement, la volonté doit, à la fin, quand même, arriver à une indépendance et à une reconnaissance complète. On **<219>**est donc apparemment confronté à une double tâche. D'abord, il faut tenir la volonté des enfants dans les liens de l'obéissance et on doit en même temps préparer cette volonté à son indépendance. Si nous étions déjà arrivés au temps de la séparation définitive du sérieux et du jeu, nous aurions eu une solution apparemment facile pour ce problème. Nous aurions pu dire qu'au jeu serait lié l'indépendance, et au sérieux l'obéissance. Mais comment cela se passe-t-il dans cette période, pendant laquelle le sérieux et le jeu ne sont pas encore bien distincts ?

La première prescription qui se présente à nous est déjà ferme, mais purement négative : on ne doit pas supprimer la volonté. Plus elle se développe faiblement, moins elle sera reconnue ultérieurement et aura donc ainsi, dans la vie indépendante proprement dite, besoin d'une direction.

Pour y arriver on peut imaginer des procédés très différents. Je voudrais ici opposer les extrêmes. Il me semble qu'il faut diriger la volonté si on ne veut pas la supprimer. Une volonté qui est déjà reconnue, est dirigée par des raisons. Une volonté, par contre, qui n'est pas encore reconnue ne peut être dirigée que par l'expérience. Il s'en suit donc la maxime suivante : on laisse les enfants faire des expériences et comprendre les conséquences de leur volonté afin qu'ils apprennent à se limiter eux-mêmes. On essaie simplement de réduire les dégâts au minimum. Et voilà l'autre maxime : on dirige toujours leur volonté par des raisons.

Mais dans cette période, on ne peut, à vrai dire, pas encore appliquer ces maximes de façon conséquente. Car si les enfants doivent comprendre les raisons, ils doivent aussi comprendre le contexte de la vie et combiner les moments singuliers. Si on suit donc déjà cette maxime avant, on entreprend quelque chose de vide qui aura dans la plupart des cas, une fin désavantageuse. Indiquons un des plus grands désavantages : si on incite les enfants aux combinaisons raisonnées qu'ils ne peuvent pas encore effectuer, ils le réclament pour leur droit.

Ils raisonnent en combinant, sur ce qu'ils ne comprennent pas. L'autre maxime serait bien, si on pouvait croire que ce proverbe dit : «L'enfant brûlé craint le feu». Traduit en termes pédagogiques, cela voudrait dire : «L'expérience est le meilleur enseignant.» Qui donc suit cette maxime, respecte en principe la volonté de l'enfant, en étant obligé de laisser faire à l'enfant ce qu'il voudrait faire actuellement. Mais cela conduirait nécessairement à une diminution de la surveillance, car l'enfant veut d'abord être libre de la surveillance. Et ainsi on ne pourrait plus empêcher le dommage. C'est donc une maxime qui ose quand même trop. Elle a, en plus, cet inconvénient que l'éducateur semble nécessairement inconséquent aux yeux des enfants, car à chaque fois que quelque chose serait trop osé, il devrait faire des exceptions à la maxime.

Il y a des temps et des régions où l'on s'approche des deux méthodes. Est-ce qu'il n'y a pas d'autres choix que de s'abandonner à une telle **<220>**alternance ? Si on doit résoudre cette tâche de façon conséquente, on doit la poser obligatoirement ainsi : pour ne pas arriver à une contradiction entre l'obéissance permanente et une reconnaissance progressive de la volonté, on doit chercher à obtenir que les enfants veuillent obéir. Cette revendication n'exclut aucunement la reconnaissance de leur volonté, car dans tout ce que l'on n'a pas ordonné ou interdit, la volonté de l'enfant poursuit sa route et sera par la suite reconnue. Quand on a ordonné et interdit, la volonté de l'enfant poursuivra, si ces demandes l'atteignent, la route que l'on a tracée pour elle. Ainsi, on a donné une parfaite sécurité dans le double développement de la volonté.

Comment donc y arriver ? Par ces deux maximes que nous n'avons pourtant pas pu approuver dans leur version et exécution habituelles, c'est qu'il faut accorder la volonté infantile avec celle de l'éducation au travers de l'expérience et des raisons. Par rapport à ce point-là, les deux maximes se confondent. La condition de dépendance est, à vrai dire, la condition naturelle des enfants. C'est donc cette condition dans laquelle leur bien-être n'est pas perturbé. Leur vie s'y épanouit donc le mieux. C'est une expérience que l'on doit laisser faire aux enfants. Cependant, il faut veiller à ce qu'ils reconnaissent toujours que leur conscience joyeuse et paisible à l'égard de la vie est en relation directe, et provient de leur obéissance. En les laissant toujours faire cette même expérience, leur conscience se construit et elle devient la base de l'obéissance. Ainsi, ils n'auront pas besoin d'une autre base. Leur conscience d'eux-mêmes et leur mémoire leur donnera de façon équilibrée les raisons pour l'obéissance.

Ne peut-on pas y arriver ? Ma seule réponse ici serait sur un fondement éthique. Mais elle est d'autant plus sûre qu'elle n'est pas conditionnée par quelque chose de technique. L'épanouissement de la vie humaine, en général, repose surtout sur l'amour, donc la vie des enfants aussi. Ils sont joyeux, à condition de se mouvoir dans l'élément de l'amour. Par la désobéissance, ils neutralisent eux-mêmes l'accord. Ainsi, ils sortent de l'élément de l'amour et enlèvent eux-mêmes la base de leur bien-être. Si on laisse ici les choses aller leur chemin naturel, l'expérience se fait toute seule. La relation naturelle montre que l'enfant, en se posant dans l'opposition, diminue les conditions de son être joyeux ou même le détruit momentanément. Pour cela, on n'a pas besoin de crainte ou d'espérance, des punitions ou des récompenses. Il faut seulement que la condition de disharmonie devienne évidente, et que l'éthique, l'expression de désapprobation obtienne son droit. Ceci diminue la sérénité de l'enfant. Il fait une expérience qui lui fait souhaiter l'obéissance pour le déroulement général de la vie. Si le procédé naturel, nécessaire, n'est pas entravé par autre chose, et si des obscurités n'ont pas encore produit des **<221>**fautes bien enracinées, ce sera complètement contre nature si l'enfant reste insensible à l'égard de la désapprobation des éducateurs.

Il importe maintenant de trouver une maxime générale pour les cas où on peut laisser libre cours à la volonté. Selon ce que l'on a développé plus haut, nous devons dire : Donnons libre cours à la volonté des enfants partout où leur auto-activité ne conduit pas prévisiblement à

une expérience essentiellement nocive. On gardera en réserve de laisser libre cours à leur volonté dès que des expériences douloureuses sont prévisibles. On les informe pourtant sur les conséquences, et on leur explique quels dommages peuvent en résulter.

Surtout, gardons-nous de les laisser librement suivre leur volonté, au cas où l'idée initiatrice de leurs activités singulières soit perturbée dans sa réalité. Toute activité de vie pendant cette période est encore dans l'indifférence entre le jeu et le sérieux. Plus tard, la liberté se manifestera plutôt sur le côté du jeu. On voudrait donc dire que, déjà maintenant, la liberté se trouve plutôt du côté de la prédominance du jeu. Mais je soutiens justement l'opposé, parce que tout jeu doit aboutir à l'exercice. C'est pourquoi ici le libre laisser faire n'est pas correct. Une activité ludique de vie dépourvue de l'exercice est donc inadmissible. Une activité ludique dépourvue des règles ne peut, en aucune manière, être formatrice. Leur jeu doit être aussi placée sous une règle et doit représenter une règle. Conduisons donc les enfants toujours sur un chemin où leur activité obtient un contenu réel. L'exécution de cette maxime leur transmet l'expérience et consolidera l'idée qu'ils trouvent leur bien-être dans l'obéissance. Car c'est évident que rien n'incite plus l'ennui, que ce qui est sans règles. L'ennui règne dans le jeu dépourvu de règles, car une suite d'activité sans liens entre eux et relations réciproques, ne procure qu'une très faible satisfaction. Son apparence est sous tout rapport futile. Plus on régularise donc les jeux – sans pour autant qu'ils perdent leur caractère indifférent – plus les enfants se sentiront satisfaits.

Il semble donc que, par rapport à la direction de la volonté, la chose formellement la plus importante, est de détenir le développement de la volonté dans les bandes de l'amour. On éduque alors par l'amour et pour l'amour. Sur ce plan, il faut veiller à ce que l'auto-activité se manifeste à travers des choses qui correspondent à cette idée qui doit être le fondement de toute activité à cet âge. Répétons que l'on doit inhiber toute activité de dérèglement.

Mais pour éviter ici un malentendu, nous devons encore une fois rappeler que l'on ne doit pas supprimer les états purement intérieurs, méditatifs, contemplatifs et réflexifs. **<222>**Ces états sont souvent accompagnés d'un jeu involontaire et extérieur. Mais l'âme n'est pas dirigée vers ce jeu. Cet amusement et ce badinage déréglés, accompagnés d'une excitation intérieure, doivent être bien différenciés du pur jeu pendant lequel justement l'harmonie de l'état intérieur avec l'attitude extérieure ne laisse pas surgir le dérèglement, mais donne la règle. On voit tout de suite à travers la physionomie, quand les enfants entreprennent quelque chose de superficiel, de futile et s'abandonnent véritablement à cette activité déréglée au lieu de s'abandonner à une activité intérieure qui n'a rien à voir avec le badinage. Un tel exercice de futilité ne doit jamais être accepté. On doit le supprimer dès le début.

Procédons maintenant à la discussion de la deuxième période. Mais n'oublions pas de traiter encore une question importante qui se pose par expérience : Quelle est la relation appropriée des enfants dans cette période avec l'élément religieux ?

Je ne saurais pas indiquer un espace pour cette question dans notre théorie si celle-ci se développait purement à partir d'elle-même. Il est évident qu'il ne peut pas encore se passer beaucoup de choses. Demandons donc, de quels principes on voudrait partir : n'oublions pas que la représentation de l'Etre suprême est toujours contextualisée avec la représentation du monde. Mais les enfants ne disposent pas encore d'une représentation du monde. La représentation de l'Etre suprême ne peut donc pas encore avoir sa réalité pour eux. Nous avons dit que cette question surgit de l'expérience. L'éducation relève pendant cette période de l'éducation de la famille. On s'imagine que la piété est un élément constant de la vie familiale. On doit donc présupposer que les enfants en sont touchés. Si la piété domine ou non dans une famille, la condition religieuse de la société entière, et l'attitude de l'âme religieuse de ceux qui sont en

contact avec elle, l'influencent toujours. Donc, on ne peut pas éviter la question : Dans quelle mesure devrait-on prendre en considération les enfants ?

Tout est déjà mis en route en pratique. On suscite, déjà en ce temps là, la conscience religieuse. On les instruit même déjà dans des manœuvres qui ne sont rien selon leur nature, si elles ne sont pas des extériorisations de la conscience religieuse. Devrait-on l'admettre ou l'interdire ? Devrait-on appliquer des mesures de précaution, pour que les enfants, quand les objets religieux arrivent, soient exclus de la participation, ou bien devrait-on les inclure volontairement ? Ici, les opinions sont très divergentes. Ainsi le sont les pratiques. Nous devons donc réfléchir sur ce sujet.

Voilà une des maximes que l'on rencontre : on présume que les enfants ne peuvent pas encore saisir les représentations religieuses. Même si on les laisse donc commercer avec ces signes qui sont déposés dans le langage, ceux-ci seraient quelque chose de mort pour eux. On les habituerait ainsi à utiliser des mots **<223>**qui n'ont pas de sens pour eux. Et même si on les incite, par contre, à des pratiques, comme les prières matinales, ou à table, ou dans la soirée qui n'ont de valeur que s'ils proviennent de l'excitation intérieure, cela n'aurait pas non plus de signification pour eux et conduirait au seul mécanisme. Par cela, on empêche le vrai développement de l'attitude religieuse du cœur, car ils prennent le mécanique pour l''essentiel et ils y croient. Ils auraient de la religion de par la pratique mécanique et ils suivraient ce que cela demande. Le prohibitif de cette méthode, maintenu dans ses limites, est très juste.

Evoquons encore une autre maxime : Les enfants n'arrivent que progressivement à un mode de vie plus indépendant. Dans cette section, ils sont encore le plus souvent en communauté de vie la plus intime avec les mères. Pour les mères, l'expression de la piété est naturelle. Elles transmettent donc leurs mouvements religieux aux enfants. Devraient-elles les supprimer en présence des enfants ? Ainsi, ce qui est essentiel pour elles serait empêché violemment. Ce processus naturel ne doit pas être inhibé.

Il faut donc demander quelle relation entretiennent ces deux points de vue et quel est le juste équilibre.

Ces deux maximes ne semblent pas parler de la même chose, si on les regarde précisément. C'est pourquoi un équilibre n'est pas difficile. Car l'un des points de vue traite plutôt les sensations intérieures, les états d'âme; et l'autre s'occupe plutôt de la pensée, des représentations. Le développement de l'être humain, pris dans son propre type dès le début, procède par l'excitation, c'est-à-dire l'éveil de ce qui est encore endormi, par l'analogie avec ce qui est déjà excité et actif. Cette excitation commence avec les initiatives de la mère et se poursuit après avec toute la famille. Si, dans une famille, l'élément religieux domine, on devrait donc forcer les membres à retenir toute présentation du religieux, si le religieux ne devait pas atteindre la perception de l'enfant. On empêcherait aussi le développement religieux de l'enfant, et pourtant, le principe religieux devrait se transmettre progressivement par la mère d'abord et ensuite par la famille toute entière. On se mettrait donc dans une condition complètement contre nature, et encore, non seulement le développement de la piété serait entravé, mais aussi toutes les autres choses seraient paralysées : car la religion siège à l'intérieur de tout; et elle ne se manifeste pas souvent de façon spéciale.

Approchons-nous maintenant du côté opposé en appliquant l'autre maxime. Elle interdit de donner aux enfants une simple apparition sans réalité, des mots sans représentation. Par conséquent, on adopte une représentation de l'enfance qui dit que les enfants à cet âge ne sont pas encore capables d'avoir une représentation de Dieu. Cependant, si on voulait suspendre le

développement du principe religieux jusqu'à ce que la représentation de Dieu ait une réalité pour les enfants, on ne pourrait jamais commencer, car dans chaque représentation, il y a toujours quelque chose d'inadéquat. C'est comme ça avec le langage qui est de bout en bout déterminé pour le fini. Par conséquent, il est toujours irrationnel dès que cette idée **<224>**doit être plus amplement développée. Le développement ne progresse que par des critères négatifs. Le réel, auquel on se réfère, reste donc cette intimité. Notons bien que les représentations religieuses des enfants, à cet âge, ne diffèrent que peu de ce que nous leur avons donné dans les contes de fées. Ils y renouent. Comme dans ceux-ci, apparaissent des êtres feints, ainsi ils enchaînent à ces fictions les formations de leur fantaisie d'un monde supérieur des esprits. Ce sont leurs représentations des êtres qui accompagnent l'Être suprême. Les fées, les gnomes, les anges vont s'assimiler de façon étonnante à leur représentation de l'Être suprême et avoir la même valeur. Il y aurait aussi beaucoup à dire concernant leur représentation de la relation de Dieu avec les êtres humains. Mais quelle connaissance, quelles représentations peuvent saisir les enfants à cet âge ? A proprement dit, il n'y a que des transitions. Les connaissances et les représentations ne sont jamais appropriées aux choses. Aucune d'elle ne peut rester au point où elle est. Nous trouvons donc, concernant toutes les choses, la même progression en transition vers la vérité. Il n'est donc pas possible que le domaine religieux ne soit pas soumis à la même loi. Nous n'avons alors aucune raison de prohiber le religieux aux enfants.

Mais quel est donc le juste chemin dans ce développement ? Très récemment on a cherché à établir un certain point de vue. C'est que les enfants devraient, par rapport à la religion, refaire le chemin de tout le genre humain. D'abord, ils devraient être des païens. Ainsi, ils saisissent la vision de la nature. Après, à travers les récompenses et les punitions, ils doivent être poussé vers la morale. Ensuite, ils devraient passer au monothéisme légaliste et ensuite seulement devenir chrétiens. Ce qui peut être vrai dans cette approche, c'est que les enfants ne peuvent arriver aux représentations religieuses du genre adulte que progressivement. Mais ce qui est complètement faux dans ce point de vue, c'est la supposition sur la façon dont les enfants y arrivent. Répétons que, chez les enfants, tout doit surgir de la vie en commun et de la conscience collective de ceux parmi lesquels ils vivent. Le vieux polythéisme n'est qu'un fait de l'histoire. Les enfants ne peuvent avoir de l'intelligence ni pour l'antiquité de la patrie, ni pour l'antiquité classique. On ne peut pas les laisser vivre d'une manière artificielle dans le paganisme. Et ce serait encore pire de les conduire dans un monothéisme légaliste et de les attirer et les effrayer par ses récompenses et ses punitions. Ainsi, on les enlèverait de l'élément spirituel et religieux. On les plongerait dans un élément égoïste et sensuel. Pour être plus juste, on doit exposer le sujet plutôt de la façon suivante : la même mesure de présence de vie religieuse dans une famille doit se manifester chez les enfants. A l'égard du développement religieux, on applique donc la règle générale, c'est-à-dire ne rien empêcher qui procède naturellement du développement intérieur. Autrement, on devrait faire violence à **<225>**l'amour maternel qui ne devrait pas communiquer les états d'âmes pieux aux enfants.

Mais qu'est-ce que l'enfant peut réellement saisir de tout cela ? Ce qui lui est le plus proche, c'est l'analogie entre la condition humaine générale relative à l'Être suprême et la condition des enfants relative à leurs parents. Les récits qui présentent l'Être suprême en tant que père portent cette empreinte. La représentation de Dieu comme «père» est une représentation vivante pour l'enfant. Il y a une analogie qui lui permet de préciser les données religieuses. Il n'y a aucun autre chemin pour faire ressurgir ces représentations. Pourquoi donc devrait-on empêcher ce développement ? C'est tout simplement la façon purement naturelle. Voilà un point important.

Ces questions évoquent encore un autre sujet. C'est une mise en équilibre de l'imperfection qui se trouve dans la relation de l'enfant avec ses parents. Imaginons

l'acheminement naturel, c'est-à-dire que l'obéissance soit la propre volonté de l'enfant et que par l'obéissance, sa liberté personnelle se développe. Ainsi, l'enfant ne voudra jamais, à vrai dire, cacher quelque chose à ses parents. Ce serait déjà une opposition contre l'obéissance si l'enfant ne voulait pas que ses parents apprennent une certaine chose, car ainsi il empêche les parents de l'influencer. L'enfant voit dans le fait qu'il arrive à cacher des choses à ses parents une imperfection de ceux-ci. Par cela, l'enfant a déjà quelque chose dans la main qui lui permet de saisir les Idées «Sagesse absolue» et «Omniscience» dans l'Être suprême. Ainsi, il peut équilibrer ces manquements. Pris dans son ensemble, tout cela nous montre comment l'enfant arrive à gagner, sur un chemin naturel, les idées les plus élevées. La réalité de l'Être suprême lui est immédiatement consciente. Il désigne «Dieu» comme le père et il pressent son Omniscience.

Tout ce que nous venons de discuter est justement de la plus haute valeur pour le développement moral qui dépend entièrement du sens de la vérité. Si ce sens est quelque part pollué, le développement moral ne peut pas s'épanouir. Mais n'oublions pas que pour les enfants, à cet âge, la différence entre le vrai et le faux n'est pas encore aussi fixée qu'ultérieurement. Toute vérité se développe à partir d'une apparition imprécise. Pourtant, la différenciation précise des impressions sensorielles, qui se produisent de l'extérieur vers l'intérieur, ne se fait que progressivement. Et quel meilleur dirigeant pourrait avoir le développement du sens de la vérité que la représentation vivante de l'Être suprême ? Ce n'est pas que par elle que devrait être accéléré ce processus contre nature, mais ainsi le «vouloir tromper» n'entre jamais dans les enfants.

C'est une plainte générale que, les enfants, dès qu'ils se sont approprié le langage, peuvent ainsi produire des pensées et des représentations dans les autres et arrivent bientôt à ne pas dire la vérité pour leur avantage. **<226>**Depuis toujours, on trouve très difficile de trancher la question : «comment rencontrer la non-vérité ?». Si on ne veut pas faire injustice aux enfants, on doit différencier avec beaucoup de précision, car les enfants partent purement du point de vue d'obtenir un certain but. La non-vérité n'a donc pas du tout la même valeur pour eux que pour nous. Ils ne voient dans le langage qu'une réserve de moyens pour obtenir leur but. L'autre aspect est encore à l'arrière-plan pour eux. On ne doit pas du tout interpréter leurs récits de façon décisive, au sens moral du terme, comme mensonge. «Vérité» et «Non-vérité» est une opposition qui n'a pas encore une dignité solide pour eux. Mais on doit en tout cas exiger qu'ils donnent la vérité quand on leur demande ce qui s'est passé. Si, dans ce cas aussi, ils étaient non-véridiques, ce serait très grave. On doit même présupposer qu'il y aurait au fond des fautes pédagogiques. Des expériences antérieures les destinent souvent à ne pas dire la vérité. Ils ont appris qu'ils doivent payer cher l'énoncé de la vérité. Si on n'a pas de représentation fausse de la punition, on ne va pas emprunter un tel chemin qui mène les enfants vers la non-vérité par peur. On doit se donner la règle générale de ne jamais punir pour ce que l'on doit apprendre d'eux. Autrement, on se prive de cet avantage d'apprendre quelque chose d'eux. Parfois, il importe qu'ils disent ce qu'ils savent, même quand ils ont agi injustement. Dans ces cas, après avoir enquêter sur les faits, on doit leur faire comprendre ou admettre seulement ce qui est nécessaire en fonction de la chose même, sans appliquer des punitions. Ainsi, ils ne falsifieront jamais la chose. Pourtant, ils relatent faussement aussi longtemps qu'ils n'arrivent pas encore à distinguer entre ce qui s'est produit en eux et ce qui se présente de l'extérieur : on doit attendre le développement de cette opposition. Rien ne peut favoriser ce développement plus que la survenue de l'élément religieux. Cette opposition se met tout de suite en avant, dès que la représentation de la vérité absolue de l'Être suprême se développe en eux. Avec la conscience de Dieu, surgissent en eux la connaissance et l'amour de la vérité. Plus fort, l'analogie se met en avant entre la relation de l'enfant avec les parents et de l'être humain avec l'Être suprême, plus facilement ce mélange serait reporté en arrière. Il leur devient impossible de tromper les parents, au moins à la longue, car sur les parents tombe un reflet de la Vérité Absolue et de l'Omniscience. Par cela, l'autorité

des parents serait augmentée. C'est une expérience relativement générale : la piété enfantine et l'amour de la vérité en développement vont partout de paire.

Mais on doit faire très attention, car le religieux est facilement mécanisé par les enfants. Ils ne se tiennent qu'aux formules mortes sans réalité. Cela pourtant provoquerait le plus grand **<227>**désavantage, si ce qui devait être le plus vivant pour l'être humain soit communiqué dès le début comme quelque chose de mort. On doit les y mettre en garde de façon la plus décisive. La communication religieuse doit donc être liée autant aux formules qu'aux temps et lieux aussi fixes que possible.

Cette habitude qui lie la communication et le développement religieux aux temps et lieux précis est complètement différente de ce que nous avons explicité. Nous présumons que le développement religieux repose sur un procédé naturel. Et pourtant, déjà quand la mère met son enfant au lit, elle n'est pas facilement sans excitation religieuse. Autrement, elle devrait déjà être morte à toutes les excitations religieuses. Ce n'est pas possible que cette excitation ne se communique pas à l'enfant. Cependant, cette situation n'a quand même rien à voir avec cette manière, qui, sans respecter les excitations intérieures, voudrait imposer un certain horaire afin d'y pouvoir nouer le processus du développement religieux. Cette manière conduit au mécanisme. Quand l'excitation religieuse part de la vie immédiate (même si ces situations se répètent à des temps bien précis), il n'y a pas de désavantages à craindre. Mais dès que l'on transforme cela en précepte et en règle, il devient digne d'être réprouvé.

Et l'influence pédagogique naturelle n'a pas non plus affaire à ces formules précises dont l'usage conduit au mécanisme. Imaginons la première communication religieuse liée aux formules religieuses issues du contexte de théologie. Ces formules présupposent toute l'histoire du christianisme positif avec ses disputes doctrinales. Une telle expérience ne peut qu'apparaître comme morte. Une telle communication serait trop rapide, et digne d'être réprouvée. Elle ne pourra jamais susciter quelque chose de bien. De plus, elle présuppose la mort de la chose déjà chez les parents mêmes. En eux, le religieux doit être déjà mécanisé s'ils sont enclins à donner aux enfants des formules mortes. Les parents manquent donc de force pour produire immédiatement, sur le vif du sujet, quelque chose devant les enfants. Ils n'arrivent pas à transmettre leur propre état d'excitation religieuse par la parole et l'action.

Mais qu'est-ce qu'il faut faire si les enfants eux-mêmes posent des questions aux parents dont la réponse nécessite que l'on entre dans des représentations formées au cours de l'histoire ? Les enfants sont souvent infatigables quand il s'agit de poser de telles questions. Ils s'intéressent surtout aux questions aventurieuses qui partent d'une présupposition anthropopathique. Cela relève l'importance de la chose. Il est tout à fait naturel pour l'enfant de diriger ses pensées vers le religieux, et chaque communication religieuse, même la meilleure, est propre à évoquer des représentations anthropopathiques. Si l'on pense maintenant que toute communication religieuse dans un temps aussi précoce porte du danger, et qu'il vaudrait mieux s'en abstenir, on devrait réduire les représentations religieuses dans leur ensemble à un minimum. **<228>**Pris en compte de la force exercée par l'élément religieux sur les enfants, on peut les détourner des essais de communication qu'ils ont reçu. On n'a pas à nourrir ces essais. On les oriente plutôt vers une représentation imagée à laquelle, tout naturellement, leur fantaisie peut s'enchaîner. On peut leur dire, tout en accord avec la vérité, que l'on ne comprend pas soi-même très bien ce qu'ils veulent apprendre, ou bien que, même si on le leur expliquait, ils ne comprendraient pourtant pas. Ainsi, on n'empêche pas toutes les représentations sensorielles, mais on ne les fixe pas non plus par des mots. On empêche plutôt qu'une conscience prenne racine, soutenant que les enfants doivent, à ce sujet-là, toujours être opposés aux parents ou bien que les parents doivent partout être prêts dans les mêmes représentations sensorielles que les enfants. De cette façon, on se garde le

chemin libre pour spiritualiser de plus en plus les représentations. Si on uyilise ces relations avec précaution dans cette période de l'enfance, il ne se produit aucun désavantage à partir de ce développement naturel de l'élément religieux.

Deuxième période de l'éducation.

Afin de nous soumettre à l'usage habituel du langage, nous devons dire que la deuxième période (à l'opposé de la première période qui renferme l'enfance proprement dite) inclut l'âge de garçonnet. Mais n'oublions quand même pas que «l'âge de garçonnet» commence un peu plus tard. Le début de la deuxième période se situe encore dans l'enfance. Et pourtant, la deuxième période est le domaine propre de l'âge de garçonnet.

Notre point de départ principal est le temps du commencement de la vie publique à l'école. Cependant, les habitudes et les autres conditions de vie font que c'est dans quelques régions ainsi, dans d'autres régions autrement. Mais on peut, aussi ici, renouer avec un processus physiologique. C'est le changement des dents. Il indique une nouvelle et grande évolution. Il renvoie à un nouveau caractère de la formation corporelle.

La différence des sexes pourtant, ainsi que la différence de l'éducation dans les classes supérieures (chez eux, certaines choses appartiennent encore à l'éducation familiale, qui autrement relèvent déjà du domaine de l'école) nous incite à des investigations préliminaires.

LA DIFFERENCE DES SEXES. - La séparation entre les deux formes se prononce de plus en plus forte pendant ce temps. Mais ce n'est que par l'instinct. En principe, l'éducation du sexe féminin s'accomplit entièrement dans la famille. Nous avons quand même dû admettre une participation des filles **<229>**à l'enseignement public, au cas où les familles n'arrivent pas à leur permettre le développement dont elles ont besoin pour leur future vocation. Nous avons ici de grandes différences entre les classes. Dans la masse, les deux genres sont le plus souvent ensemble à l'école. Ces établissements sont donc marqués par une certaine pauvreté. Pour les classes supérieures et dans les villes plus grandes, dans lesquelles les filles reçoivent un enseignement séparé, on traite des matières d'enseignement différemment. En ce qui concerne la différence des sexes, nous avons donc à regarder trois choses. Il y a premièrement la liaison du genre masculin et du genre féminin dans les établissements scolaires plus petits. On les trouve surtout à la campagne. Deuxièmement, il y a les écoles spécialisées pour les filles. On y dispense un enseignement déjà plus développé. Ils se situent surtout dans les villes. Et troisièmement, il y a l'éducation domestique des filles parce que tous les parents ne sont pas enclins à laisser participer leurs filles à la vie publique.

Dans les écoles populaires proprement dites, les deux genres sont ensemble. Le genre féminin ne peut pas être traité spécialement. De même, on ne peut pas dire grand-chose sur l'éducation spécialisée à la maison. On peut quand même se demander si une telle situation est acceptable.

Dans les écoles de filles, on donne à la jeunesse féminine les éléments d'instruction nécessaires pour la fleur de l'âge. On peut y appliquer une autre façon de traiter les écolières plus appropriées à leur sexe. Mais présumons que l'enseignement public pour les filles ne soit qu'un remplacement pour l'enseignement familial. Les écoles de filles sont donc souvent une association de plusieurs familles pour l'éducation commune des filles dans un local commun. En conséquence, le caractère du traitement dans l'école des filles s'approche facilement de l'éducation domestique. On peut le subsumer sous l'éducation familiale. L'éducation familiale doit donc toujours être le type propre de l'instruction ultérieure des femmes. Nous reprendrons

plus tard ce point pour résumer l'ensemble de nos explications.

Dans l'éducation familiale ne peut pas entrer la sévérité de la vie publique, des établissements scolaires publics. On ne peut donc dire que des choses précises, et abréger la discussion sur ce sujet. L'éducation du sexe féminin est toujours un relâchement dans la rigueur et l'ordre de cette méthode appliquée dans l'éducation de la jeunesse masculine. C'est pourquoi on ne peut rien dire sur l'éducation des femmes sans avoir d'abord traité la jeunesse masculine.

Pourtant, à l'avance, on doit prendre en considération un thème très spécial. C'est la pré-instruction du genre féminin **<230>**pour la sphère domestique. On peut bien la transmettre au sein de la famille même. Pourquoi alors la disloquer partiellement dans l'instruction publique ? Il en reste que dans les institutions publiques, on ne peut pas exercer les travaux manuels des femmes comme il faut, parce qu'il s'agit ici d'un mécanisme pédantique qui demande une surveillance spéciale. On ne peut pas obtenir une telle habileté dans les écoles publiques.

LA DIFFERENCE DES CLASSES. - Cette différence est la cause pour laquelle les uns entrent immédiatement à l'école, sans avoir joui de l'instruction de la famille. Les autres pourtant sont déjà préparés à l'avance. Est-ce nécessaire d'y porter une attention spéciale ? Cela soutient ce que nous avons dit plus haut concernant la vie domestique. Il ne peut jamais y régner cette même forme sévère qui règne à l'école. Dans la vie domestique, la forme de la loi n'a absolument aucun lieu, car l'autorité parentale ne doit pas se soumettre à une loi. A la maison règne une plus grande tolérance, et la vie peut être facilement modifiée selon les différentes circonstances. L'opposition entre le jeu et le sérieux n'est pas aussi prononcée que dans la vie publique à l'école. L'instruction publique, donc, resterait seule à montrer ce type précis. Auparavant, dans la famille, on suivait n'importe quelle méthode, et on ne s'inquiétait pas si on apprendrait dans un temps déterminé ou pas. Dès que nous entrons dans la deuxième période, on nous renvoie aussi tout de suite à la vie commune de l'école. Les enfants rentrent dans un cadre de vie plus grand et plus essentiel. Mais leur vie à la maison continue. Il faut donc d'abord déterminer la relation entre école et vie domestique. Il n'y a pas de réponse générale à cette question. La séparation entre l'école et la maison n'est pas partout identique. La relation donc ne peut pas non plus, être identique.

Pensons à la différence des sexes. L'homme est toujours, d'une certaine manière, destiné à la vie publique; la femme seulement à la vie domestique. L'entrée dans le public n'est pour eux qu'une affaire de besoin. On nous propose, déjà ici, une séparation définitive car le caractère du début de la vie publique est tout autre pour ceux qui y sont destinés, que pour ceux qui n'y entrent que temporairement.

La chose doit pourtant encore être regardée d'une plus grande étendue. Par rapport à l'Etat et lEglise, nous avons présupposé une division de la masse toute entière de la génération à éduquer, car les uns entrent en classe régnante et dirigeante, les autres dans la classe dirigée. Comme cette séparation se réalise tout de suite après la fin de l'éducation, **<231>**, elle doit donc être préparée par l'éducation. Mais ce n'est que dans la troisième période, que cette différence devrait se prononcer plus précisément. Elle ne doit pas être prise en considération pendant la deuxième période. Mais, une grande partie de la société croit toujours aux privilèges hérités. Il y aura donc forcément déjà des différentiations pendant la deuxième période. De plus, il y a certaines différences très proches de l'héritage. Ainsi, la classe est déjà très tôt déterminée, comme, par exemple, par la prospérité des parents. Dans les régions où il y a de grandes différences de classe, il est inévitable de bien les marquer dès la deuxième période. On transmet des connaissances et on exerce des compétences qui n'ont du sens que sous la présomption que l'élève participera un jour au gouvernement. Nous devons donc différencier une telle éducation qui anticipe déjà les choses de la troisième période, et une instruction qui garde le caractère

propre de cette deuxième période entièrement pur. Ainsi se complique la discussion de la deuxième période, car la chose devient davantage plurielle. Chez les nobles, l'éducation domestique se poursuit souvent plus longuement : On se demande donc, si leur caractère spécial ne vient pas de la rétention plus prolongée dans l'éducation domestique ? Ce constat rend l'affaire apparemment plus simple. Seulement, ce n'est pas ainsi. Autrefois, les avantages hérités avaient encore plus de valeur. Les nobles ne voulaient même pas laisser enseigner leurs enfants avec les enfants des classes inférieures, ce qui a changé partiellement suite à une vraie compréhension, partiellement parce qu'il manquait les moyens pour le maintien de l'éducation domestique. Dans la plupart des Etats européens, un rapprochement des classes s'est ainsi effectué. C'est pourquoi on a aussi modifié et augmenté les exigences vis-à-vis des établissements publics d'instruction. Est-ce que cela est véritablement bien ? Je ne le sais pas; je voudrais plutôt soutenir le contraire et dire : Gardez vos privilèges hérités et la présomption de sauvegarde de votre patrimoine. Laissez-les rester valables pour les familles et laissez-nous garder pour l'école le caractère des périodes complètement pur. Pourtant, actuellement, ce n'est pas le cas. On cherche alors à saisir cet objet par la théorie. On procède, comme d'habitude, quand on veut expliquer une institution pour la première fois : on l'explique par des raisons supérieures. Seulement en vérité, ce n'était que l'affaire du besoin. Pour la deuxième période, les grands établissements publics n'ont pas tous le même caractère. Les uns gardent pur le caractère propre de cette période. Ils envisagent une formation populaire pure, sans prendre en considération une classe qui règne et une classe qui est dirigée. Dans les autres établissements, on essaye de développer justement ces compétences qui n'ont de signification que pour la classe qui règne. L'une est l'école de tout le monde, ou l'école populaire pure. L'autre est une école mixte. Il y entre déjà des éléments d'une école supérieure.

On pourrait dire que l'école populaire pure est à la campagne **<232>**et l'école mixte dans les villes. C'est donc l'école populaire urbaine. Mais maintenant, la différence «ville-campagne» n'a plus de valeur. Bien évidemment, la différence entre ville et campagne, commerce et agriculture, existe toujours. Mais leurs formes ne sont plus séparées aussi strictement partout. C'est donc pareil pour la formation et pour tout le caractère de la vie. Dans une partie de l'Allemagne et dans les pays slaves, la formation supérieure, et même l'activité commerciale, est seulement implantée et injectée par une main étrangère. La différence s'y prononce donc fortement. Toute la nation a été, autrefois, divisé en deux classes : la noblesse oisive et les agriculteurs esclaves. Aujourd'hui, cette différence se perd dans les régions très fortement peuplées, non seulement en Allemagne mais aussi dans les autres pays. Mais on ne peut plus rien construire avec cet argument, car cette différence est en train de disparaître. Parfois, les agriculteurs et les commerçants cohabitent, avec ou sans corporation, ce qui ne change pas grand-chose. S'en tenir donc à cette différence entre l'école rurale et école urbaine, est une position trop limitée. On doit faire abstraction d'un point de vue qui est seulement adéquat pour l'environnement le plus proche. Utilisée de façon plus générale, cette position ne créera que des perturbations. Par contre, la différence entre l'école primaire pure et l'école mixte qui intègre déjà des éléments de la troisième période venant de l'école supérieure, est très importante dans la mesure où les établissements publics représentent la différence des classes. De prime abord, nous avons donc affaire à l'école populaire.

I. L'école populaire proprement dite.

Il s'agit maintenant de dégager la relation qu'entretient l'école populaire avec l'éducation domestique.

Nous abordons le caractère complètement public de l'instruction sous deux points de vue. D'un côté, on a le fait de quitter le cercle plus restreint de l'éducation domestique. L'enfant doit se

préparer dès maintenant à la vie publique. Ensuite, il y a une nécessité, car l'activité pédagogique développante doit être appropriée à l'art et doit être dirigée par des spécialistes qui s'y connaissent. Pourtant, on ne trouve que rarement de telles personnes dans le peuple.

Ce dernier point introduit une certaine séparation entre la vie de la jeunesse à l'école et la vie domestique, car, au moins au début, la vie de l'école ne pourra pas être poursuivie à la maison. Plus tard, seulement, quand l'élève aura suffisamment progressé, il poursuivra la voie tracée. A la maison, il continue l'exercice de l'école. Cette séparation est alors moins prononcée. Cependant, elle ne se perd jamais complètement. Il s'en suit la maxime suivante : comme la famille ne peut pas assurer une instruction conforme à l'art, l'école populaire doit terminer (c'est-à-dire accomplir en elle-même) l'instruction proprement dite. Il arrive quand même des nécessités ultérieures, quand il est demandé à la jeunesse d'essayer ses forces par sa propre **<233>**main. Dans ce cas, cette maxime souffre des restrictions. Nous allons y revenir. Toutefois, au début de cette période, cette maxime est valable dans toute son étendue.

Suite à cette séparation, l'instruction se trouve au cœur des tâches de l'école. On a alors demandé : Peut-on restreindre l'école à un établissement d'instruction ou bien a-t-elle des tâches d'éducation au sens plus étroit ?

Cette question m'étonne. Si on réduit l'instruction à son côté matériel, on comprend peut-être encore comment une telle question pourrait se poser, puisque l'instruction peut s'accomplir purement par elle-même. Et pourtant, du côté formel et dans son rapport avec ce qui la précède, l'instruction aussi fait essentiellement partie de l'éducation : l'éducation n'est rien d'autre que le développement des forces grâce auxquelles on peut apprendre des activités et des compétences, et acquérir des savoirs. Il n'est donc jamais question que l'école ne soit pas aussi un établissement d'éducation. Réduire l'école à l'instruction matérielle, c'est laisser dominer le pire mécanisme.

L'activité pédagogique doit donc être étendue à l'école. Ainsi, elle partage l'autorité avec les parents. Mais elle ne doit en aucun cas l'affaiblir. Si on voulait affirmer cette question, on devrait introduire une façon de vie comme Platon le préconise dans sa *République*. Cependant, il est vrai que ceux qui dirigent l'éducation à l'école se trouvent – aussi d'un point de vue éthique – dans une position supérieure par rapport à la masse des éducateurs et, donc, aussi par rapport aux parents. Mais si toute l'éducation, le développement éthique inclus, était transmis par leurs mains, il se produirait la plus grande confusion dans les familles. Plaçons ce sujet dans son contexte avec la condition d'auparavant. Le développement éthique entier incombait jusqu'alors à la famille. Il y a un lien naturel, dans toute sa force originaire, quand l'enfant est donné à l'école. On devrait employer de la violence pour le briser. Si on le briserait maintenant, et reliérait toute la jeunesse avec sa dépendance éthique aux personnes étrangères, on détruirait inévitablement le fondement naturel de l'obéissance. Il en résulterait une subordination de la famille par rapport à l'école. Ces prétentions sont souvent émises par ceux qui s'engagent fortement, avec une grande vigueur, pour les écoles populaires. Il en résulterait un despotisme qui, même s'il veut le Bien, empêcherait cependant plutôt le véritable développement de leenfant au lieu de le soutenir.

L'école donc, à la différence de la vie domestique, ne devrait influencer la jeunesse que par l'instruction ? Ce n'est même pas nécessaire. L'école exerce déjà une grande influence qui découle de sa nature de **<234>**grande vie commune et intellectuelle. Elle ne peut pas exister sans réglementations définitives.

Bien évidemment, cette influence existe seulement pendant le temps où les enfants leur appartiennent. La question qui concerne les tâches de l'éducation domestique pendant cette période n'est donc pas superflue. L'école est le deuxième élément qui se prononce lors de la

deuxième période. Elle reste pour nous le sujet important. On arrive ainsi automatiquement à la question : quelle serait la construction correcte de l'école ?
On se trompe très fortement, si on ne regarde que le côté matériel dans la recherche du juste point de départ, pour la construction de ce nouvel élément, qu'est l'école. N'oublions pas que l'école n'a pas seulement à éveiller et à exercer des forces et des compétences. Elle doit aussi développer les racines de l'attitude du cœur qui sont dans la vie communautaire.

Nous ne devons surtout pas oublier que nous faisons abstraction, par rapport à l'école populaire, de la différence politique et intellectuelle, c'est-à-dire, que les uns sont les dirigeants et les autres les dirigés. Nous n'acceptons pas qu'une différence s'introduise dans l'enseignement. Ainsi, on ne cache rien de ce que les dirigeants devraient seulement savoir, devant ceux qui ne seront que les dirigés. Nous soutenons que, pour la pratique pédagogique, respecter les différences héritées est inadmissible. Bien évidemment, si des lois obligent encore un maintien de ces différences, on doit les prendre en considération. Notre situation actuelle rend la théorie plus difficile. Nous n'avons pas encore atteint un point fixe, comme, par ailleurs, c'est vrai pour tous les Etats européens. Par contre, dans le Nouveau Monde, c'est différent. Les Etats de l'Amérique de Nord se sont construits sans faire la différence héritée. L'éducation donc n'en sait rien. On a depuis longtemps déjà commencé à abolir la différence héritée par rapport à tout ce qui est réel et essentiel dans la vie politique. On ne voulait laisser que le côté extérieur. Mais les réactions continuent encore à se manifester. Elles s'acharnent surtout sur le système d'éducation. C'est une certaine jalousie qui vient du principe aristocratique de l'Etat. Elle voudrait bien introduire la différence originaire même dans la première éducation. On dit qu'il ne faut rien présenter à ceux qui appartiennent à la classe dirigée qui pourrait les pousser à ce qu'ils puissent se qualifier pour la condition des dirigeants. Pourtant, dans la pratique, l'héritage n'est plus décisif. Personne ne doit être retenu d'arriver au point qui lui facilite le passage dans la classe dirigeante par une fermeture intentionnelle du développement supérieur. Dès que l'administration d'un Etat n'est plus dans les mains d'une classe privilégiée par héritage, la différence politique proprement dite est abolie. Et dès qu'une formation littéraire et intellectuelle a pénétré dans la société, **<235>**il y a un principe dirigeant qui ne regarde plus la différence par naissance. La répartition par caste suppose qu'une transmission de pensées n'existe pas, aussi peu que l'activité des pensées. Il y a toujours des Etats où on présume que chaque fonctionnaire doit avoir une certaine position. Pourtant, c'est dans les mains du Souverain que se trouve cette position. Donc, depuis qu'il existe une noblesse acquise par mérite, la noblesse héritée est détrônée. Nous pouvons donc établir cette thèse : On n'a pas à enlever quoi que ce soit à qui que ce soit. Donc, même l'école populaire la plus pure ne doit pas accepter un principe inhibant, c'est-à-dire que l'on dit qu'il y a certaines activités à exercer obligatoirement pendant cette période, mais on en aura seulement le droit si on appartient aux classes dirigeantes. Nous n'avons jamais à supposer que personne de la classe dirigeante ne soit présent.

Tournons notre regard tout de suite vers la fin de l'éducation. Cete perspective nous permet de ramener ce sujet à une formule précise. Demandons donc : Par quoi l''individu se qualifie-t-il pour appartenir à la classe dirigeante ? A quoi l'éducation de cette période pourrait-elle contribuer ? Ainsi, nous pouvons surtout trouver les éléments indispensables à l'éducation. Il y a deux choses qui permettent d'exercer une direction. L'une est intellectuelle, et l'autre est éthique : la pénétration intellectuelle et la volonté. Surtout, ces deux doivent toujours être ensemble. Tout ce qui peut favoriser le développement de ces deux facultés pour que le développement ultérieur puisse s'enchaîner, ne doit être proscrit à personne. L'école populaire doit donc diriger son activité vers le développement de la pénétration intellectuelle et de la volonté. Ainsi, elle peut livrer ses élèves aussi bien à la vie commerciale purement mécanique, qu'à ces établissements dans lesquelles la formation la plus élevée est atteinte.

Maintenant donc, nous devons encore examiner une certaine forme philanthropique. Elle voile le principe de limitation du système d'école populaire. Elle présume : Si on développe parmi la jeunesse issue du peuple trop de forces et de compétences qui ne trouvent pas de place d'exercice approprié dans les conditions retrouvées par l'élève ultérieurement, on aurait ainsi produit une disproportion et on l'aurait rendu malheureux. Ils disent que c'est pareil comme si on leur avait apporté, dans cette période, des connaissances qu'ils ne pourraient jamais utiliser. On aurait donc perdu, d'un côté, le temps et de l'autre côté, on aurait excité en eux une vanité vide. Cela sonne très bien. Mais nous devons l'éclairer un peu plus. A part dans des conditions d'esclavage, on ne doit exclure aucun développement. Dans la vie, il y a de la place pour toutes les forces. Et même dans une condition d'esclavage, on paie très cher ces esclavages chez qui une multitude de forces est développée. Ces forces trouvent leur place, même si c'est pour l'avantage de leur maître. **<236>**Tant d'êtres humains n'ont pas l'occasion d'exercer leurs forces. Leurs plaintes ne proviennent pas de ce que leurs forces ne sont pas développées, mais qu'elles le sont insuffisamment et mal adaptées. On doit savoir enlacer ses forces. Ceux qui se plaignent ne disposent pas de forces développées, mais de connaissances et de compétences inertes.

Nous avons ainsi établi le principe d'une éducation correcte. Il s'agit donc de prouver comment il faut répartir cette tâche entre enseignants et parents ?

Dans la mesure où l'école est la préparation nécessaire pour toute la vie publique ultérieure, elle exerce une influence sur l'attitude du cœur qui envisage d'abord l'enseignement et l'exercice des compétences, et pour cela déjà, comme nous l'avons indiqué, elle agit aussi sur l'attitude du cœur. Aussi donc, l'école et la maison participent, chacune à sa façon, au développement de l'attitude du cœur. Si on appelle ce développement « éducation », il s'en suit qu'à cet égard-là, l'école « éduque » aussi.
On constate ici une irrégularité dans la construction. L'école doit développer l'attitude du cœur et les compétences. La maison, donc, devrait aussi participer au développement des compétences. Cette période signifie pour beaucoup déjà la fin de l'éducation, par exemple au moins, pour les agriculteurs et les commerçants. Ils reçoivent la première tradition de la vie professionnelle déjà dans la vie de la maison. C'est une instruction qui relève surtout de la famille. Ici, il n'importe pas si c'est la maison des parents ou une autre. Les enfants des agriculteurs, par exemple, reçoivent déjà très tôt la tradition de ce qui appartient à leur travail ultérieur. Dans les classes supérieures, on observe quelque chose d'analogue. Les relations déjà des enfants ne se restreignent pas complètement au cercle national. Ils doivent probablement apprendre une deuxième langue, car ils ont besoin d'un bilinguisme, parfois seulement, pour un usage général. Il n'y a donc pas de fondement strictement scientifique, et ces connaissances se transmettent le plus souvent dans la famille.

Nous avons donc un équilibre. Notre question trouve une réponse dans la répartition des tâches. Tout ce qui est lié à l'instruction et l'exercice de la compétence relève de l'école, à l'exception des connaissances et des compétences qui se réfèrent à une activité professionnelle plutôt spécialisée. Ces dernières relèvent des familles. Nous ne décidons pas encore si on applique, par rapport à ces dernières connaissances, une activité pédagogique spécifique. De même, l'école a le devoir de développer dans le domaine de l'attitude du cœur tout ce qui se réfère immédiatement à la vie publique dans son opposition relative d'avec la vie familiale. Il resterait pour la famille à prendre le relais dans le développement de l'attitude du cœur concernant le religieux et l'éthique sociale en général. **<237>**Cette répartition réserve ce qui est le plus bas et qui est le plus élevé pour la famille. La région intermédiaire relève de l'école.

Mais nous avons encore à envisager la relation entre l'école et la maison d'un autre côté : l'opposition entre le sérieux et le jeu, l'exercice rigoureux et l'activité libre. Comment les

répartir ? Moins on exerce l'habileté et le loisir d'achever ce qui demande un procédé régulier et une instruction rigoureuse, moins l'école peut se fier à la famille. Ainsi donc semble-t-il que tout exercice relève de l'école. Le jeu et l'activité libre relèvent de la famille. En général, c'est la maxime correcte, mais elle souffre des modifications nécessaires qui pourtant résultent de chaque situation singulière.

Comment donc l'école populaire contribue-t-elle au développement de l'attitude du cœur ?

La loi est inadmissible dans la famille. C'est le propre de l'autorité parentale de ne pas être obligé de subordonner les cas singuliers à la loi générale. Par contre, pour construire une communauté à partir d'une masse, comme par exemple la vie communautaire de la jeunesse à l'école, la forme de la loi doit faire son entrée. Ainsi se conditionnera un progrès concernant la subordination pratique du particulier sous le général. Cette condition est nouvelle pour les enfants. Comment donc vont-ils l'interpréter, comme amélioration ou comme détérioration ?

Tout ce qui exprime une nouvelle façon d'extérioriser la force doit être vu comme amélioration. Maintenant, garder constamment présente la loi, et la laisser toujours agir sipmplement à cause d'elle-même, représente un très grand effort. On ne doit donc pas risquer que les enfants perçoivent cette nouvelle condition comme une détérioration. Il est alors important de bien répartir le temps entre l'exercice strict et l'activité libre. Cette relation est décisive. De plus, l'application de la loi et le maintien de l'ordre à l'école ne doivent pas prendre un caractère tel, que l'école leur apparaît nécessairement comme une pire condition. Une régularité stricte donc, combinée avec une certaine douceur dans l'application, c'est le caractère essentiel de l'influence exercée par l'école sur l'attitude du cœur.

Si ce caractère n'est là que partiellement, par exemple s'il manque la douceur, les enfants ressentent cette condition comme une détérioration, comme une condition de servitude. Par contre, s'il manque la stricte régularité, l'école ne pourra jamais agir à travers la loi. Sans tarder, l'activité de cette masse, bien que faible, dérivera d'une façon qui ne se développerait jamais dans une famille. **<238>**Ces deux extrêmes arrivent toujours quand l'école ne remplit pas ces deux exigences. Et ainsi, l'école devient la plus mauvaise préparation à la vie civique, car la servilité et le dérèglement sont également mauvais et désavantageux pour la vie publique. Cependant, l'action d'une stricte réglementation, appliquée avec douceur, est le meilleur moyen pour le développement de l'attitude du cœur par rapport au passage de la dépendance à l'activité civique. Cette action doit produire une joie à l'égard de la soumission à la loi. C'est aussi la meilleure base pour toute place dans la vie civique, aussi bien pour la vie dans la classe dirigeante que dans la classe dirigée. De cela surgit tout ce qui est possible par la réunion des forces, sans pour autant que la conscience soit chargée de l'impression qu'une activité libre soit perturbatrice. Cela donc est le germe pour une conscience parfaite de soi-même par rapport à la relation entre l'individu et le Tout.

Mais cet effet que l'école exerce de cette manière sur l'attitude du cœur n'est pas suffisant. C'est pourquoi ce serait faux de déplacer les enfants entièrement de la famille à l'école pour former leur attitude du cœur : le développement et la formation ultérieure de l'attitude du cœur, du point de vue religieux et du point de vue généralement éthique, peut se faire seulement dans la famille. L'influence religieuse sur l'attitude du cœur repose sur la manifestation de la vie dans la relation de l'individu avec l'individu. Le professeur à l'école représente la loi comme le fait dans la vie civique l'autorité publique. Cette représentation se transmet par son activité, formellement et entièrement dirigée vers la masse. Le matériel de son activité s'épuise dans les matières d'instruction et d'exercice. Par conséquent, l'individu n'est jamais pris en compte dans sa totalité,

mais seulement dans ses fonctions individuelles par rapport au matériel, par rapport à son activité. La formation ultérieure de l'éthique dépend entièrement de ce que l'homme, avec toute la force de l'amour, exerce sur celui qu'il doit éduquer. Il ne peut remplir cette tâche qu'avec la conscience d'une telle relation. Ce n'est pas possible à l'école, car ici se prononcent partout seulement les fonctions individuelles. La façon dont on traite l'individualité des enfants détermine exclusivement l'apparition de l'éthique. Cependant, l'individu même ne se prononce qu'exceptionnellement et l'éthique peut, s'il y a des perturbations ou des blocages, devenir spécialement l'objet de l'activité. Bien évidemment, dans ce cas se présente pourtant une relation éthique, mais cela n'arrive que très rarement. L'école ne peut donc pas substituer la famille. Pourtant, il est vrai, on a souvent présenté la chose ainsi. On a dit que l'école pourrait recevoir les enfants entièrement et imiter la vie de famille. Mais dans la mesure où cela est possible, elle n'est plus une école populaire. L'opposition entre la vie publique et la vie domestique se fonde ainsi au sein de l'école même. Et encore, il entre une double efficacité, celle de **<239>**l'école en tant que telle, dans laquelle il ne devrait être que la condition légaliste et l'efficacité éthique de la vie domestique. Ainsi se maintient le double caractère de la loi et de la liberté. La coexistence de ces deux choses est toujours nécessaire. Du domaine de l'école ne relève pourtant que la première, c'est-à-dire la condition légaliste, non pas l'autre, c'est-à-dire, l'efficacité éthique.

Cependant, même dans une telle répartition reste toujours une opposition relative, car personne n'agit toujours parfaitement en vue d'ensemble, mais souvent individuellement et, donc, relativement en opposition. Déjà au début, l'enfant qui vient à l'école n'est pas tout à fait comme il devrait être. D'ici proviennent les influences secondaires. Si la famille n'a pas introduit plus tôt dans l'enfance une stricte opposition entre le sérieux et le jeu, ici non plus un ordre strict n'est possible. Mais la transition par l'école à la condition de l'ordre le plus strict, même s'il y avait déjà avant, dans la famille, toute préparation possible à l'ordre, est toujours, à plusieurs égards, quelque chose de soudain. Toute déviation de l'ordre est une violation du Tout. On se demande donc quels moyens doivent être employés pour que tout individu soit ramené à l'unisson avec le Tout ?

LES PUNITIONS. - Violation de l'ordre nécessite punition. On peut seulement parler de punition lors de la violation de l'ordre. L'école est une communauté de vie et d'action. Ainsi, ce serait toujours contre l'ordre si l'individu n'entre pas dans son activité au temps et à la mesure justes. C'est une affaire de volonté : dans ce cas, la punition suit. Mais on ne punit pas quand il s'agit de capacités ou bien de la force déjà présente. Tous les enfants n'ont pas les mêmes capacités. Cette inégalité est donc quasi contractuelle. Elle devrait quand même disparaître par la vie en commun pour laquelle il faut du temps. Si, donc, quelqu'un s'applique volontairement à suivre, il fait tout ce qu'il peut. Et l'argument que la punition en cas d'inégalité et d'incapacité ne soit pas l'expression d'une réprimande, mais un moyen d'incitation, d'encouragement, n'est pas justifiable. Les punitions doivent provoquer des sensations désagréables. Et les sensations désagréables n'encouragent à rien, sinon à chercher à s'en séparer. Si donc une punition qui produit une sensation désagréable suit comme moyen d'incitation, elle ne pourra agir que médiatement, pour une autre fois. Seulement, dans cette période, domine encore le présent. On doit donc appliquer d'autres moyens d'incitation, d'encouragement, qui agissent dans le contexte avec l'activité à éveiller. On doit les préférer, bien évidemment. Ils sont plus appropriés que les punitions accablantes. Plus un système de punitions est organisé, plus une servilité va se développer. Si la punition n'effectue pas son effet, elle produit de la frayeur. Les enfants s'endurcissent **<239>**contre les punitions. Et cela aussi est une servitude. L'individu se vole ensuite une liberté. Si donc déjà les fautes de l'individu et un retard dans le développement de l'enfant ne témoignent pas d'un manquement de l'attitude du cœur et de la volonté, la punition est d'autant moins indiquée. C'est dans le manque de communication que se trouve donc la faute. Dans ce cas, une activité didactique est plus appropriée. On ne peut pas non plus nier que le

système des punitions dans une telle relation a aussi sa raison d'application dans l'indolence ou la maladresse de l'enseignant. Plus l'entreprise pédagogique est menée avec plaisir et amour, moins on devrait construire sur les punitions et vice versa.

Si, donc, il nous reste la punition seulement comme effet sur la volonté, on doit se demander à cet égard, si la punition est le seul moyen, et si elle est appropriée. Sur la volonté de l'individu on doit, à vrai dire, agir immédiatement par le pouvoir du Tout, sans que l'on le prenne spécialement en considération. Apparemment, il n'est pas encore suffisamment reconnu, le grand effet qu'exerce le Tout sur l'individu. On a récemment fondé des établissements pour ces enfants qui ont été négligés et on a fait l'expérience de leur intégration avec une grande facilité dans l'ordre bien qu'ils n'en sachent absolument rien. Il importe toujours ici que l'activité encourageante des éducateurs commence suffisamment tôt. On peut l'établir comme canon que toute activité corrective (les punitions) peut être évitée si l'activité encourageante est exercée au bon moment. Prenons un exemple. Admettons que des enfants doivent finir un travail dans un temps précis. Si celui qui les surveille, ne s'en occupe pas avant que le moment soit venu, il est bien évidemment trop tard, et l'activité corrective doit arriver. Si, par contre, il avertit les retardataires, il les encourage, cela ne reste jamais sans effet. La volonté de l'individu va, en conséquence de la régularité, de la douceur et de la surveillance stricte, se soumettre au Tout. Elle va être dirigée et renforcée par l'impression de joie.

Peut-on donc entièrement bannir les punitions ? Dans la partie générale, nous avons déjà trouvé que la punition est plus admissible pour l'école (où domine la loi) que pour la maison, mais on avait aussi exigé que l'école la réduise au minimum. Et aussi pour la première période, nous n'avons pas trouvé d'espace pour les punitions, car les oppositions que l'on doit appliquer pendant l'enfance ne doivent pas être appelées ainsi. Dès que l'on peut agir par des raisons éthique, elles doivent être encore moins employées. Si on réfute ainsi les punitions, elles semblent n'avoir aucune place. Et véritablement considérée à partir des principes éthiques purs, **<241>**on ne voudrait plus rien dire pour louer les punitions, même pas en relation avec la vie commune ou d'autres communautés. Imaginons-nous la plus petite communauté, la famille. Posons la nécessité qu'un homme punisse sa femme. Cela nous semble être le degré le plus bas, car tous les deux ont pareillement tort, seulement un a le pouvoir. Et prenons à l'opposé la plus grande communauté, l'Etat. Une législation dure et sévère, qui sanctionne les plus petites déviations par des punitions lourdes, nous semble extrêmement fautive. La diminution des punitions nous semble un progrès. Un Etat donc, avec un code de loi d'une moindre ampleur et d'une grande douceur nous semble mieux. Ainsi plus une communauté se rapproche de l'éthique pure, moins nous accordons de l'espace à de tels moyens d'aide. Et cela est valable pour toute relation humaine. Seulement, quand on n'a pas encore instauré une relation éthique, ou bien quand il manque toute communication, on pourrait excuser les punitions. L'existence de la punition indique seulement un manque de communauté. Elle est le signe de l'imperfection de la communauté. Si, donc, la punition a sa raison dans un manque de communication, elle est, dès que cette communion est instaurée, un mal. L'école donc, exerçant une activité communautaire, est une vrai communauté. Elle devrait pouvoir subsister sans punition. L'activité développante doit être commencée sous une telle forme. Mais on doit arriver à ce point qui permet d'éviter les punitions. A partir d'ici, l'éducation se présente enfin comme soutien véritable. La punition devrait seulement exceptionnellement arriver quand la communication ou la communauté de volonté en vue d'un seul but, manquent. La punition ne peut améliorer en aucune manière. Le maximum qu'elle puisse traduire serait l'encouragement à une activité morale. Pourtant dans ce cas, elle ne serait qu'un éperon sensuel, efficace par des moyens sensuels. En aucun cas on doit utiliser la punition comme moyen éducatif. Elle ne peut être qu'excusée. Toute punition montre que l'on aurait déjà auparavant dû influer sur l'attitude du cœur. Toute punition présuppose aussi un manque, une erreur de la part de l'autre côté. Seulement, ce n'est pas toujours la faute de ceux

qui dirigent l'école. Cela pourrait être aussi une faute de la famille. Régularité et ordre doivent entrer dans leur pleine efficacité, car, à l'école, on doit présupposer que la volonté et l'entendement sont déjà éveillés. Nous devrons déjà être au-delà des limites que nous avons dressées pour la punition. Nous devrions donc pouvoir nous passer des menaces et de l'application des punitions.

Par rapport à la punition se pose encore une question. Dans la famille, la loi n'a pas de place. L'école par contre, est une condition sous la loi. Quand une loi qui menace avec des punitions, comme c'est le cas de la vie civique, la première revendication serait que cette loi soit publiée, et, donc, connue généralement. Seulement après la publication de la loi, on doit menacer avec la punition et l'appliquer. Si on punit sans que **<242>**la loi soit annoncée, on se trouve dans une condition despotique. Admettons quand même qu'à l'école, dans des cas singuliers, on doit punir. L'école est, à cet égard, une instance entre la famille et l'Etat. Où se situe-t-elle ? Devrait-elle s'appuyer plutôt sur l'anarchie de la famille ou bien devrait-elle s'orienter plutôt vers la forme stricte de l'Etat, c'est-à-dire, doit-on établir et annoncer des lois pénales à l'école ? Ici, on ne peut se décider que pour la négation. Les lois pénales présupposent que le cas arrive en tant que règle subordonnée. Mais déjà cette présupposition n'est pas correcte. L'école ne peut donc qu'être regardée comme prolongement de l'éducation domestique. Ici, la forme de l'Etat ne doit être appliquée en aucun cas. On dit habituellement que la législation pénale et son annonce pourrait avoir une double utilité : tenir en bride l'enseignant et enlever toute raison à l'élève de se plaindre et de gémir. La première utilité ne devrait même pas être prise en compte. Seulement, parfois, dans un état passionné, l'enseignant déborde. Des raisons éthiques, et non pas une loi, devraient le tempérer. Si celles-ci n'y arrivent pas et un principe éthique ne le rappelle pas, une loi le ferait d'autant moins. Dès qu'il y a une loi, l'enseignant doit punir. Autrement, il apparaîtrait devant l'élève comme transgresseur de la loi. Mais l'enseignant transgressant la mesure apparaîtrait, à l'inverse, devant les élèves comme digne de punition. Cela donc serait le pire. En ce qui concerne les élèves, ce n'est pas important s'ils connaissent déjà la punition. Et si jamais on devait punir, on devrait le faire de façon éthique. Les élèves savent : s'ils font ce qui n'est pas juste, la punition suit. Pourtant, de quelle punition il s'agit, importe peu. Connaître à l'avance la figure de la punition ne pourrait qu'avoir un effet d'intimidation sur eux. Par une publication des lois pénales répétées se produit l'opinion que les dirigeants présupposent déjà que l'on va agir à l'encontre des interdictions. Ainsi l'élève mémorise que l'enseignant suppose que les désordres sont à peu près nécessaires. Ce serait un moyen d'incitation pour ceux qui ne sont pas encore entièrement soumis à l'ordre. Il se forme l'impulsion de transgresser la loi. Chaque nouvelle transgression pour laquelle ils savent se soustraire de la punition, sera triomphe pour eux.

Mais admettons pour l'instant une nécessité de punition et demandons : Quelles sont les punitions ? D'abord retenons que chaque punition apporte en même temps des désavantages moraux. Et maintenant, commençons notre présentation tout en bas.

LES PUNITIONS CORPORELLES. - Un endurcissement contre la douleur corporelle fait partie de la formation personnelle. Si donc la punition, par la répétition, produit cet endurcissement, elle effectue quelque chose de bien, mais elle cesse d'être une punition. Si la punition devait agir comme punition, elle ne devrait pas avoir cet effet. Pour maintenir son efficacité, on doit donc empêcher que la jeunesse s'endurcisse.

Si on monte plus, la prochaine étape **<243>**est le dépouillement de la liberté. Si les enfants doivent donc rester à l'école parce qu'ils sont punis, avec quoi devraient-ils remplir leur temps ? Chez les adultes, on a remarqué que l'ennui est une forte punition. Mais chez les enfants, le jeu de l'imagination est tellement vivace que l'on ne peut pas décider qu'ils s'ennuient vraiment. On pose ainsi le fondement pour la dissipation justement là où ils devraient faire

attention. Ainsi surgit un désavantage pour l'instruction.

Une étape plus haute est l'ambition que l'on utilise aussi comme punition. Evidemment, il est bien d'inciter l'ambition chez les élèves originaires des basses classes, car ils viennent d'une condition encore trop proche de l'asservissement. Et cette punition est de même, la plus proche de la punition pure, l'effet de la désapprobation expressive. Pourtant, la masse se forme facilement une opinion propre de l'honneur. Elle compte ainsi comme honneur de mépriser le jugement de l'enseignant et d'y superposer leur propre jugement. Et justement un sentiment propre et une représentation vivante de l'honneur seraient l'effet naturel, envisagé par la plus grande communauté. Si donc on essaie d'inciter l'honneur seulement dans ces cas où un jugement des dirigeants s'oppose au jugement en éveil des élèves, on favorise un faux développement. On doit s'y mettre en garde. Ainsi on peut établir ce canon : D'abord, il règne un parfait accord entre le jugement des éducateurs et le jugement des élèves; ensuite, l'ambition arrive à empêcher d'elle-même les déviations de l'ordre. Seulement, on ne peut pas l'utiliser pour punir.

L'expression de la désapprobation nous semble être la plus haute étape dans cette série.

Survolons donc toute cette série. L'expression de la désapprobation se montre ainsi comme un effet naturel, dépourvu de toute activité pédagogique. Car dans chaque société, on juge moralement. La punition donc, peu importe si c'est la plus haute ou la plus basse (la punition corporelle), est un effet naturel. Et de quoi donc résulte cette dernière ? De la colère, d'un état passionné. Donc, devrait apparaître ce qui est seulement une expression d'un état passionné dans la forme de la loi ? Et la théorie de l'éducation, devrait-elle être fondée là-dessus, bien qu'elle doive pourtant avoir une raison éthique ? L'éducation s'y trouve encore sur l'étape la plus basse de la vie civique où on punit au nom de la loi, selon la nature sous l'effet de la colère. La communauté a accepté pour elle l'exécution de la vengeance privée. Celui qui tape apparaît soit comme courroucé, soit comme valet. Il n'y a, à vrai dire, pas d'intermédiaire entre ces deux positions. Seulement la relation naturelle entre parents et enfants peut le badigeonner. Je ne peux donc que juger ainsi : les punitions corporelles doivent disparaître des écoles populaires. On peut même voir ici un critère de leur formation éthique si on regarde dans quelles mesures elles peuvent se passer des punitions **<244>**sans pour autant déroger à l'ordre. Et concernant les deux étapes intermédiaires, elles sont purement arbitraires et peuvent même effectuer facilement le contraire de ce qui a été envisagé.

Prenons maintenant encore une fois la punition, mais d'un autre point de vue, celui de la vie en commun. L'école donc est une forme de cette vie commune et nous soutenons que tout ce qui la concerne doit être juge de ce critère. Quelle impression fait la punition sur la masse de ceux qui ne la subisse pas ? Plus l'esprit commun, le but de la communauté scolaire, s'est déjà formé, plus les autres partagent toutes les sensations de la personne punie et ont de la compassion, car ils ressentent qu'ils sont aussi ainsi. On peut donc dire que chaque infraction est une faute commune. La faute de l'individu pourtant est aussi une faute du Tout, survenue parce que l'esprit commun n'a pas été encore suffisamment formé. La compassion n'est donc pas injuste. Mais la punition ne s'inscrit cependant pas, dans le même rapport, et même si c'était ainsi, il s'en suit quand même une interruption de l'atmosphère calme et séreine dans laquelle seule l'activité pédagogique peut être efficace. Et aussi, l'élève puni est toujours très tenté de croire qu'il a subi une injustice. Cet aspect reste encore à traiter, surtout parce qu'une telle sensation se répand généralement. On a au minimum des cas isolé; mais plus on exerce la punition, plus elle a tendance à s'accroître, ce qui est de plus en plus désavantageux. A la suite, donc, de l'application des punitions, il y aura des effets désavantageux sur le Tout auxquels on ne peut pas facilement remédier. Cependant, on peut essayer de faire du jugement de la désapprobation un jugement commun. C'est la condition «sine qua non». Si on a obtenu ceci, on

peut aussi se passer des punitions. Plus on suscite le sentiment de la faute, moins le mauvais exemple trouvera de successeurs. Ainsi, à partir de ce point, la désapprobation nous semble la seule punition admissible. La vie commune et publique doit faire en sorte que le sentiment éthique (au sens restreint, c'est-à-dire par rapport à la vie commune) se forme. Cette formation est seulement possible sous la condition explicite. Dans chaque cas auquel l'éducateur punit sans qu'il ait préalablement réussi à généraliser son sentiment éthique, il empêchera la vérité de rentrer, ce qui aura un effet désavantageux.

Par rapport à l'attitude du cœur, le but qui est à atteindre ici, c'est l'éveil de l'amour pour l'ordre et la régularité. Tout ce qui appartient à l'activité rectifiante doit être ciblé sur ce que la succession soit maintenue de façon ininterrompue. Je ne veux pas supposer que l'on puisse rester à l'école dans toutes les circonstances sans punition. Pourtant, on peut dire que moins le sentiment éthique est éveillé, plus il lui est nécessaire de substituer quelque chose d'autre. Mais on doit toujours chercher à dépasser la punition par un travail dans la vie commune en vue de l'éveil du sentiment éthique.

<245>PARTICIPATION DE L'ECOLE POPULAIRE AU DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES ET DES SAVOIRS. - Nous arrivons ici sur un terrain très controversé. Cette controverse a deux sources différentes. L'une est l'opposition qui part des rapports différents entre les citoyens. On veut empêcher le développement de la masse. L'autre côté est le développement de la masse qui tend à niveler la différence des classes. Ces deux mouvements n'ont pourtant pas de raison d'être dans la réalitéelle-même. Elles servent seulement à développer sur les deux côtés, une mentalité de partie. La deuxième source repose dans une opinion différente sur la chose elle-même, c'est-à-dire sur ce qui est réellement possible d'obtenir, afin que l'on ne travaille pas sans succès. Les uns disent : La théorie ne doit rien supposer qui ne trouve de point de contact dans ce qui est donné. Les autres rompent avec le passé. Il est vrai que la théorie devrait être immédiatement applicable. Elle devrait donc renouer avec la réalité, mais elle ne devrait jamais prendre les données comme idéal originaire et irrévocable. Elle devrait plutôt agir dans le sens que si des conditions s'installent qui favorisent le nivellement des différences, cela devient aussi possible.

Répétons, par rapport à la première source, notre explication générale de la théorie de l'éducation, c'est-à-dire que nous devons la maintenir libre de toute influence des partis pris politiques. Nous postulons la maxime : toute inégalité présumée innée doit de plus en plus disparaître dans le développement pur de l'Idée de l'Etat. En nous référant à cela, nous décrétons pour l'instruction à l'école populaire : tout ce qui peut être réellement atteint doit être atteint. On ne devrait rien retenir dans le but de maintenir ou encore d'accentuer la différence entre les dirigés et les dirigeants.

Nous devons donc chercher à nous faire une représentation juste de ce qui peut réellement être obtenu par l'école populaire.

Cette question n'est pas facile. En tant que base, en tant que canon de fondement, nous décrétons ce qui suit. Lors de la construction, à partir de chaque point, nous avons déjà toujours regardé vers la fin de l'éducation. Tous les savoirs que nous communiquons, toutes les compétences dans lesquelles nous pouvons nous entraîner deviennent seulement réels s'ils restent actifs pendant la vie commune. Par contre, tout ce qui cesse au point final de l'éducation d'exercer une influence, en ce que ce n'est qu'un moyen pour la future vie et qui n'a ainsi sa validité, n'est pas quelque chose de réellement acquis. C'est donc par rapport à la vie entière, seulement une apparence. Ce sont nos critères selon lesquels nous jugeons ce qui appartient à la formation populaire.

Mais on argumente que cela demande trop de distinction entre le matériel et le formel dans l'activité pédagogique. Le matériel risquerait de perdre sa valeur. Par contre, on peut atteindre formellement quelque chose qui agit encore. On ne peut donc plus dire que cela a été une apparence. **<246>**Suite à cette maxime, on a, par exemple, revendiqué d'intégrer au moins une des langues classiques dans l'enseignement de l'école publique mixte. On admet que cette matière se perd pour ceux qui entrent ensuite dans le petit commerce. Mais on dit que l'on aurait obtenu par cela une formation de l'entendement qui agira encore pendant toute la vie durant. Et on peut appliquer cela à toutes les autres matières, dès qu'elles ont une utilité formelle. Assurément, on doit ici apporter la preuve que le but formel ne peut être atteint autrement que par l'occupation avec une telle matière qui sort plus tard du contexte de la vie. Chacun doit admettre qu'une telle démonstration est déjà logiquement interminable, comme est toute démonstration des phrases négatives. De cette situation surgit la tâche d'atteindre le but formel par une matière qui, en tant que telle, doit toujours agir et peut ainsi rester en application tout au long de la vie. Parfois, dans des cas très spéciaux, il est nécessaire d'avoir le droit d'apporter un élément matériel dans l'instruction qui sera abandonnée plus tard. Pourtant, si on regarde historiquement, on remarque qu'une telle chose s'explique souvent par la tradition. Quelque chose, à sa base, provient d'autres situations et est maintenu sans bon droit. Par conséquent, cela ne peut pas trouver grâce devant la théorie. Notre canon de base dit que le développement des forces, partout à ce niveau, doit se faire à travers des matières qui maintiennent leur valeur dans la vie professionnelle future. Ceci donc sera aussi la base pour la construction de la tâche de l'école populaire, et pour délimiter le domaine des savoirs à transmettre.

Le point final pour la masse à éduquer est de pouvoir entrer dans des professions différentes, comme l'agriculture ou l'artisanat. On demande donc surtout des aptitudes mécaniques. Nous avons dit que la transmission de ces compétences relève de la famille. L'école a affaire à l'universel humain, avec ce que l'homme doit être, indépendamment de sa vie d'affaires, dans la vie toute entière.

Venons-en à l'opposition présumée entre les dirigeants et les dirigés. Nous l'estimons être une opposition relative. Mais si on la pose comme absolu, les classes dirigées sont conçues à part de leurs affaires, seulement comme des organes des classes dirigeantes. En eux-mêmes, ils seraient donc zéro dans la vie intégrale. Supposons que nous voudrions partir de cet extrême. Nous aussi, nous devrions alors concevoir les dirigés comme organes vivants, comme ceux qui peuvent, grâce à leur volonté, être dirigé. On peut exercer volontairement une double influence sur la volonté, à travers les sensations et à travers les **<247>**représentations. Être dirigé par l'influence sur les sensations signifie être dirigé par l'espérance et la crainte : ce serait donc véritablement la condition de servitude. Quand elle persiste encore, la formation populaire est égale à zéro. Une telle condition permanente est inacceptable et nous ne pouvons pas fonder notre théorie là-dessus. Au contraire, les êtres humains doivent être dirigés de façon à ce que l'influence sur la volonté s'exerce par la représentation. Ce qui devrait donc être atteint, serait la formation de la faculté de représentation, ainside cette façon, un contexte entre les dirigeants et les dirigés sera fondé.

Partons d'un autre point. L'Etat se compose de familles et d'individus qui, eux aussi, sont susceptibles de fonder des familles. Ainsi, même au niveau élémentaire, les dirigés participent en tout cas au côté politique de la vie; ils se gouvernent eux-mêmes en ce qu'ils ont une partie du patrimoine à gérer. L'aisance des individus est la base de l'aisance du Tout. On doit rendre les élèves compétents à gérer parfaitement le bien commun, et cela selon l'ordre. Dans la vie générale, on l'appelle l'entendement pratique.

La tâche principale de l'école populaire est de former la jeunesse pour devenir des êtres

humains compétents dans leur milieu. Ce but est peu disputé; même l'opposition politique contre la mise à niveau des écoles populaires ne le conteste pas. Demandons donc : comment pourrait-on y arriver ? Par quels moyens ?

ECRIRE ET LIRE. - Une différence pourtant entre les dirigeants et les dirigés persiste. On attribue exclusivement aux premiers la formation supérieure scientifique. Par conséquent, il appartient au caractère propre de la classe dirigée de n'avoir aucune existence pour le savoir littéraire général. N'est-ce pas ainsi ? La réponse est, à vrai dire, déjà donnée, et - bien qu'il y a ici le premier point d'une opposition - on ne peut plus en disputer. Le littéraire dans ses premiers éléments fait déjà part des accessoires bourgeois en général. Ceux qui ne savent ni lire ni écrire ont toujours besoin, dans la vie courante, d'un tuteur et d'un remplaçant. Ils n'ont donc pas la jouissance parfaite de leur indépendance personnelle. Par cette institution, cette question s'est déjà décidée, mais nous ne pouvons pas encore vraiment juger ici. La lecture et l'écriture sont, depuis un certain temps déjà, un thermomètre pour évaluer la formation du peuple. Une fois donc le minimum donné, il ne se laisse plus tenir ni délimiter. Le soutien de la famille est lié à une entreprise. Chacun dans la famille participe, de façon médiate ou immédiate, au commerce général. Ainsi,on ne revendique pas seulement les bases de la lecture et de l'écriture, mais aussi d'un savoir littéraire plus étendu **<248>**pour le peuple. Le commerce général repose pour la plus grande partie sur l'écriture. Il est conditionné par elle. En conséquence, la compétence de participer, par le moyen de l'écriture, au commerce général doit être la condition «sine qua non» pour la formation de l'entendement pratique. On n'a aucun droit de priver quelqu'un de cette compétence. On doit donc intégrer la lecture et l'écriture dans les matières d'instruction dans l'école populaire. Soulignons quand même que lire et écrire n'est rien pour soi-même. Ce sont des moyens mécaniques. Cela nous mène au jugement suivant : lire et écrire sont sûrement des compétences nécessaires, mais elles occupent, par rapport à la tâche de l'école populaire, une place très subordonnée. D'où cette tendance récente de traiter ces compétences mécaniques dans un délai de temps aussi court que possible. Mais cette tendance n'exprime que la juste proportion de ce matériel par rapport à la tâche totale. Vous comprenez que ce n'est pas possible de nous lancer ici dans une critique des différentes méthodes. Mais il est tout à fait possible de proposer les justes principes. Ce sont les mêmes, et pareillement valables pour tout ce qui a un caractère mécanique. Nous laissons ce thème à portée de main, et répertorons seulement le contenu appartenant à l'école populaire.

LES LANGUES ETRANGERES. - Nous avons ainsi exposé le moyen d'aide le plus nécessaire. Passons donc maintenant à la fin opposée et demandons quelles matières devraient être complètement exclues du domaine de l'école populaire. Il nous faut toujours partir de l'opposition relative entre les dirigés et les dirigeants. Les relations d'un peuple et d'un Etat avec un autre appartient purement au domaine des dirigeants. C'est justement dans ces relations que repose la tâche nécessaire de communiquer dans d'autres langues que dans la langue de son pays. A l'école populaire, les élèves ne sont pas formés pour la classe dirigeante. La formation de la faculté langagière dans des formes de langues différentes n'est donc pas nécessaire. Mais le monde professionnel ne voudrait-il pas l'exercer ? Il n'y a presque plus de professions qui ne s'inscrivent pas dans ce contexte étranger. Les propriétaires d'entreprises ayant reçu pour seule base l'instruction de l'école populaire, sont le plus souvent liés à leur résidence et communiquent avec l'étranger le plus souvent par intermédiaires. Et si on pense aux riverains des frontières, on ne peut quand même pas présumer que, dans les villes limitrophes d'un Etat, la jeunesse soit enseigné dans la langue du pays voisin. Si, dans des circonstances particulières, par exemple, suite à un plus grand et à un plus vivant commerce, les riverains des frontières doivent connaître la langue étrangère, cet apprentissage se mttra tout seul en place. Cependant, la langue peut être regardée comme un moyen formel. **<249>**Notre canon exposé plus haut affirme aussi ici sa validité, car cette matière se perd ensuite pour la plupart des élèves. Cette question n'a donc

qu'une réponse négative : la formation de l'entendement par la synthèse comparative des langues ne pourrait rien gagner. Les principes pour la comparaison des langues reposent purement dans la science. Nous n'avons aucun droit de proposer la science comme but de la formation populaire.

L'HISTOIRE. - Les dirigeants se positionnent nécessairement au point de vue historique, aussi bien du côté scientifique que du côté pratique. Ceci est essentiellement lié à chaque part du gouverner, car ni par rapport aux conditions intérieures ni par rapport aux conditions extérieures, un jugement sain pourrait avoir lieu sans connaissance de l'histoire. L'histoire devrait-elle, donc, être la propriété exclusive des dirigeants et devrait-on y exclure les dirigés ?

L'histoire ne fait bien évidemment pas partie des objets qui disparaissent après la transition à la vie professionnelle. Elle n'est donc pas superflue. Il y a par exemple l'Eglise. Par transition à la vie professionnelle, la jeunesse du peuple entre en même temps dans une plus étroite relation avec celle-ci. Et du point de vue de l'Eglise, nous devons dire : si on admet la jeunesse de façon indépendante à la communauté de l'Eglise, et si on lui attribue un cercle de représentations religieuses définies, l'historique ne peut pas être exclu. On dit bien évidemment que le peuple pourrait avoir une religion positive sans connaître l'histoire; mais la religion positive est elle-même histoire et on ne peut alors pas en priver le peuple. On doit seulement demander si le peuple peut comprendre cette histoire religieuse quand tout ce domaine est chaotique pour lui; s'il n'a rien que l'histoire originaire du christianisme et, à côté, seulement la représentation d'un temps écoulé. Certes, l'historique du christianisme doit pénétrer immédiatement au cœur afin de le diriger. Et seulement en pure relation avec ce sens religieux du cœur devrait être construit, à partir de l'intérêt immédiatement religieux, un contexte historique. Mais on ne conçoit pas ainsi automatiquement, qu'un contexte avec l'histoire proprement dite du christianisme doit être la base de toute l'histoire et le fil qui entraîne la conscience historique jusque dans le présent : bien que l'intérêt religieux le réclame et les circonstances le demande, il faut aller au-delà du savoir du point de départ de la religion. Si, par exemple, le peuple lui-même est dans une duplicité de religion, on ne peut pas le laisser dans l'ignorance sur cette opposition. Autrement, la religion serait quelque chose de mort pour le peuple lui-même. Et aussi dans le domaine pour lequel nous établissons notre théorie, surgirait une opposition principale, c'est-à-dire l'opposition entre les catholiques et les **<250>**évangéliques. Par rapport à cette différence, il faut donc au moins communiquer l'histoire de la Réforme. Ainsi, nous avons déjà deux points sur lesquels le peuple doit avoir une conscience claire du contexte historique, c'est-à-dire l'instauration du christianisme et de la Réforme.

Nous avons présenté la formation de l'entendement pratique comme tâche principale de l'école populaire. L'enseignement de l'histoire a-t-il une utilité qui sert à cette tâche ? Commençons avec quelque chose de minime. La formation de la mémoire est nécessaire pour la formation de l'entendement. L'homme sans aucune mémoire, vivant seulement dans le présent, trahit une pauvreté de l'esprit qui ne peut pas être compensé avec une formation de l'esprit quelconque. La vie sera menée et terminée dans la stupidité. L'homme ne peut effectuer les opérations de l'entendement que si on lui a donné une richesse des cas singuliers, à partir desquels il peut conclure et combiner. Pour la formation de l'entendement, il faut donner une matière, et celle-ci présuppose déjà la formation de la mémoire. Pour l'école populaire, pourtant, aucune autre matière n'est plus importante que celle-ci qui suit immédiatement la vie pratique. A cet égard, rien ne nous est plus proche que les rapports de droit. Sans les connaître, personne ne peut agir de façon indépendante. Et ces rapports sont très proches des rapports sociaux. Maintenant, chacun peut voir comment se développe à partir d'ici, tout seul, un élément historique. La façon et la manière dont le peuple vit lui-même dans l'histoire, se différencient. L'école populaire doit y porter son attention.

Regardons d'abord la tradition de l'histoire dans le peuple même, d'où elle découle et comment on doit aborder cet enseignement à l'école populaire. Si le peuple n'est pas littéraire, il n'y a pas d'autre moyen de transmettre les faits des temps passés dans la mémoire que par la tradition orale. Celle-ci a pourtant ses limites naturelles. La plus jeune génération reçoit les expériences et l'histoire de la plus vieille génération, mais avec cela aussi en même temps des reliquats importants de ce que la plus vieille génération a reçu de la génération qui l'avait éduquée. La jeunesse apprendra donc d'abord l'histoire des deux générations précedentes directement. Si on va plus loin, on ne peut seulement que donner une image embrouillée. Et petit à petit, une image repousse et efface l'autre; le précédent recule de plus en plus par rapport à ce qui existe actuellement. Habituellement, la tradition orale ne remonte que jusqu'à la troisième génération. C'est le périmètre du dicton «Cela a été ainsi depuis la mémoire de l'homme». Dans cette extension seulement, la tradition orale peut être réellement vivante. Nous pouvons ici discerner deux cas. Imaginons un peuple et une formation populaire dans une condition stable. Ainsi, dans ce peuple il n'y a pas d'intérêts de transcender la connaissance du présent. L'intérêt **<251>**historique s'éteint et avec lui, la tradition. Imaginons à l'opposé de cela, un peuple chez lequel, à l'intérieur du domaine désigné de la tradition, avait lieu des mouvements et des changements significatifs. Ici, la tradition sera vivante. La vie immédiate elle-même, déjà, tirera la jeunesse vers l'histoire et la famille devient ainsi le premier lieu où cette tradition sera cultivée.

Comment donc se positionne ici l'activité pédagogique intentionnelle ? Il y a un point de vue à partir duquel on souhaite que le genre plus jeune n'entende rien de ce que les plus âgés ont vécu, car par de telles informations, les pères pouvaient susciter des pensées fâcheuses chez les enfants. Il est bien évident que ce serait un très mauvais coup. De ce point de vue donc, l'enseignement historique à l'école devrait surmonter les effets immédiats de la tradition orale dans les cœurs du genre le plus jeune. Ainsi, nous postulons la tradition orale comme le négatif de l'activité pédagogique qui ne doit pas se laisser abuser en limitant ce qui s'inscrit à l'intérieur du domaine de la tradition. Apparemment, cette tradition devrait diminuer l'inégalité et approcher le peuple à la classe supérieure. Plus donc la tradition elle-même est pauvre et incomplète, moins ce but peut être atteint. Ainsi, il s'en suit déjà une tâche positive pour l'activité pédagogique : elle suppléera au moins dans ces cas dans lesquelles la tradition de la vie immédiate est misérable. L'école doit, dans la jeunesse du peuple, développer la conscience historique, et la ramener historiquement jusqu'à arriver au temps auquel un certain mouvement historique avait lieu qui a induit la condition actuelle. Le but est que le peuple acquiert une conscience vivante, c'est-à-dire génétique, de ses conditions. Ainsi, on s'accorde à la tâche, car justement les mouvements historiques importants proches dans le passé ont formé les conditions actuelles.

Mettons ceci ensemble avec ce qui s'est écoulé du point de vue de l'Eglise. Nous arrivons, bien évidemment, à quelque chose de très fragmentaire. Pourtant, cela devient quand même vivant dans le peuple. Ce qu'il y a de plus vieux, c'est l'histoire du christianisme originaire. Nous avons dit qu'elle ne doit pas être donnée à cause de l'histoire, mais pour implanter le christianisme, donc pour le développement de la direction du cœur. Le prochain point proprement historique a été l'amélioration de l'Eglise qui a posé la base pour la formation des conditions actuelles. Ceci a, en tant qu'historique en soi, déjà une valeur, car c'est la source pour la compréhension du présent. Le troisième point serait les moments historiques, à partir desquels le présent s'est formé et pour lesquels est conditionné la situation du mondial en général. De cette **<252>**façon, on doit délimiter le domaine de l'histoire pour l'école populaire. Seulement, nous ajoutons que plus la tradition monte, plus loin nous devons aller avec l'enseignement historique, de même que nous devons aussi permettre un espace libre de jeu par rapport aux différents degrés de formation des peuples. Car, en effet, si le degré de formation d'un peuple est déjà plus élevé, nous trouvons aussi plus d'intérêt à la direction historique, et la revendication se pose

d'elle-même de le prendre en considération. Mais là où par contre, le degré de la formation du peuple est encore inférieur, l'activité pédagogique elle-même doit d'abord éveiller un intérêt historique, le domaine historique de prime abord serait quelque chose de bien encadré, beaucoup plus limité.

Ce que nous venons d'exposer nous amène à une autre décision qui ne correspond pas à ce qui est habituel. Habituellement, on regarde l'histoire de la patrie comme une matière historique à proprement parlé. Mais c'est trop d'un côté, tandis que ce n'est pas assez de l'autre côté. Pas assez quand, par exemple, quelque chose a un caractère d'histoire mondiale, le patriotique ne suffit pas. C'est que les conditions actuelles, ce qui s'est passé le plus récemment, sont la conséquence des révolutions des conditions générales du monde. Mais trop, quand la tradition vivante va aussi loin pour inclure aussi les espaces-temps insignifiants de l'histoire patriotique qui ne peuvent plus susciter de l'intérêt. Apprendre par cœur des tables de générations est parfaitement stérile.

GEOGRAPHIE. - A la vie du peuple et de sa formation selon la nature, est immédiatement liée la tradition historique. L'école a donc aussi la tâche de s'y attacher. Pourtant, il est clair en soi-même, que la contemplation vivante, un accessoire nécessaire de la connaissance historique, manque si on n'envisage pas aussi le lieu de spectacle de l'histoire. Car temps sans espace est une pure abstraction et vice-versa. Pour la jeunesse, toute l'histoire serait écrit en l'air, si la géographie n'est pas la base. La jonction entre la géographie et l'histoire se présente, donc, dans notre perspective, comme nécessaire.

Mais quel est le point de départ de cette jonction ? Si nous voulons ici poser comme base les points historiques qui viennent de l'intérêt de l'Eglise, nous venons tout de suite sur les continents étrangers. C'est alors donner une image générale de toute la terre, sans laquelle aucun survol et aucune contemplation vivante n'est possible. Partons, par contre, du pur intérêt historique. Nous sommes ainsi renvoyés à l'endroit auquel vit l'élève. Un endroit d'habitation spécifique serait ainsi le centre de la géographie. Deux points de vue contradictoires. Lequel est correct ?

L'une des maximes veut prendre en position tout le territoire, l'autre le minimum. L'une étale ses filets sur chaque endroit, l'autre **<253>**se contente d'enseigner que la Spree aboutit à la Havel. Pourtant, dans un grand Etat, les parties singulières ne sont pas séparées. Elles forment un contexte vivant, et le Tout est donc plus qu'un agrégat. Il existe le besoin que la conscience locale s'étende sur le Tout. Quelques Etats, dont les parties singulières se comportent seulement comme un agrégat, ont quand même opté pour la maxime que le soldat ne serve pas dans sa propre patrie. C'est ainsi que le Hongrois sert en Italie et l'Italien en Hongrie. Et pourtant, le Hongrois ne doit rien savoir de la Bohème. Si ces soldats pouvaient marcher avec les yeux bandés, ce serait d'autant mieux. Plus qu'un tel échange, même si c'est seulement au niveau des relations militaires, existe dans un Etat, plus la tendance qu'une des provinces ne saurait et n'apprendrait rien devient impossible. Cependant, cela empêche la formation pratique de l'entendement, qui est pourtant à la base de la condition bourgeoise. Ainsi, une telle maxime se détruit à l'intérieur d'elle-même. Dès qu'une liaison est établie, le peuple aussi doit arriver à une compréhension globale de son Etat dans lequel même le gouvernement peut soutenir cette éducation, au lieu d'intervenir de façon destructive dans la progression du développement. Il évite ainsi de se détruire lui-même. Dans le peuple doit donc vivre une conscience des relations intérieures de l'assemblage tout entier. Et cela arrivera seulement si cette conscience se développe dans la jeunesse. C'est une condition inaltérable. La tradition même l'implique déjà. Si, par exemple, le Prussien a servi dans la Rhénanie, il ramène l'image de la vie là-bas chez lui. L'éducation donc manquerait son but et s'avérerait même comme un empêchement, si elle supprimerait cette

matière déjà donnée au lieu de l'ordonner et de la mettre en relation avec tout le reste, afin d'éveiller une conscience claire. Mais si le gouvernement lui-même supprime ce qui existe déjà dans la vie, dans la réalité, toute la théorie est amenée à sa fin. De la même manière, comme nous sommes allés au-delà de l'histoire patriotique, nous abandonnons aussi la géographie purement patriotique. Elargissons ce constat justement en renouant avec la tradition de l'histoire. Nous sommes ainsi guidé non seulement en dehors des parties singulières de la patrie, mais aussi en dehors des frontières même d'un Etat.

Regardons maintenant l'autre point. On enseigne ce qui s'enchaîne à la tradition et sert pour l'illustration des choses qui interviennent dans la vie. Est-ce donc bien possible d'exclure l'image de la terre en général, en tant que supplément général, et dans ses composants essentiels ? Bien sûr que non. L'ordonné et le parfaitement chaotique ne peuvent pas coexister. Dès qu'une fois un principe organisateur est apparu, le Tout aussi doit s'organiser. D'un côté, on peut bien évidemment exclure l'explication de cette présentation qui a pour but l'image de la terre en général dans la même étendue et analogue à la matière qui se rapporte directement **<254>**à la patrie, car elle va encore plus loin que l'ensemble des autres matières d'enseignement et est permuté par le peuple. De l'autre côté, il faut ici, comme déjà pour l'histoire, laisser un espace de libre jeu. Imposons seulement de communiquer un minimum ; une connaissance de ce qui touche immédiatement la jeunesse. Pour cela, on cherche pourtant à transmettre l'image générale de la terre, dans une évaluation ordonnée. Quand l'incitation historique est plus forte, il y aura aussi un intérêt au géographique. La matière grandira et nous avons ici la même latitude. On ne peut que le voir comme une maxime motivée par la jalousie, si on voulait priver la jeunesse du peuple sur ce terrain.

MATHEMATIQUE ET DISCIPLINE DE LA NATURE. - Ces matières aussi servent à la formation de l'entendement pratique. Elles nous donnent l'impulsion de renouer avec ce qui a été dit dans la première période de la formation par rapport aux activités des sens. Toute perception par les sens est à regarder d'une certaine façon comme grandeur. Elle a donc aussi la mesure d'une grandeur. De même, elle est soumise aux lois de cette grandeur selon laquelle elle sera jugée. Ainsi sont déjà données les règles de la combinaison et de la répartition. La juste subordination du singulier sous le général et la participation du général dans le spécial présupposent une formation juste de l'entendement. Pourtant, la grandeur n'est bien évidemment que l'extérieur de la perception. Son intérieur sont les forces et actions propres dont l'objet perceptible n'est que l'apparition. Ainsi se déploient deux domaines devant nous : le mathématique et le physique dans un sens plus large. Mais nous excluons ici tout ce qui est scientifique proprement dit, car il ne pourra pas trouver de champs d'exercice plus tard dans la vie publique. Nous resterons donc, aussi dans ces domaines, à l'intérieur de nos limites. Nous partirons toujours d'une donnée et nous nous arrêterons toujours après une autre donnée. Ce procédé indique au moins le caractère de la connaissance scientifique proprement dit. A l'origine, il y a ainsi la présupposition que tout repose sur l'expérience. Dès que l'on s'éloigne de ce qui est donné et voudrait construire la connaissance du physique à partir de l'intérieur, on arrive sur le terrain de la science naturelle spéculative. Elle n'est pas du tout appropriée à l'école populaire pour laquelle il suffit d'exécuter seulement, à partir d'une donnée, la juste subordination du singulier sous le général. Et cela ne peut être autrement. Dans le domaine mathématique, bien au contraire, c'est encore plus facile de se tenir aux frontières nécessaires. On a l'habitude de partir aussi dans ce domaine des données. Nous voulons regarder ces deux domaines de plus près pour acquérir une compréhension plus claire.

LA MATHEMATIQUE. - En général on admet en tant qu'objet de formation populaire, le calcul, c'est-à-dire le procédé formel avec le chiffre. Par contre, la mesure, c'est-à-dire le procédé formel **<255>**avec la grandeur concrète, est en général négligée, sûrement sans aucune justification. Il n'y a, bien évidemment, aucune raison de pousser le mesurer à l'arrière-plan. Dans

la vie, il n'y a aucune relation dans laquelle la mesure ne soit pas aussi nécessaire que le compter. Un agriculteur par exemple, qui n'est pas capable d'utiliser un plan et de reconnaître les principes d'estimation, est aussi mal renseigné que celui qui n'a pas appris le compter jusqu'à un certain degré. Cela se montre encore plus dans les commerces déjà mécanisés. Nous devons donc constater que c'est un manque, une unilatéralité, d'exclure cette matière de la formation populaire. A la source de tous ces manques, est apparemment un défaut de méthode. C'est qu'à cause de la multitude des objets, on se retrouve dans l'embarras avec le temps, dans lequel il faut les travailler. On sacrifie donc ce qui semble être le plus éloigné pour ce qui est le plus proche. Ainsi, le géométrique a dû faire place ici à l'arithmétique.

CONCERNANT LA PHYSIQUE. - Nous avons ici affaire à deux objets complètement différents : ce que l'on appelle habituellement « histoire naturelle », et la physique. Si nous sommes ici dans l'embarras avec le temps, il semble que l'on devrait choisir ce qui intervient le plus dans la vie, c'est-à-dire l'histoire naturelle. Par contre, la connaissance des forces naturelles et leurs apparitions et effets, la physique ou la théorie de la nature semble trop pencher vers le côté scientifique de l'instruction. On a ici une foule d'intérêts, selon lesquels s'effectuent les limitations et les exclusions des objets. Cependant, nous ne devons pas agir selon cette division habituelle qui exclut la physique et prend seulement l'histoire naturelle. Nous remarquons que tout ce qu'offre la nature renoue immédiatement au développement des sens. Il faut inclure tout ce que l'on peut traiter dans le temps prévu et avec les moyens dont dispose l'école populaire, afin d'atteindre la véritable formation de l'entendement. Nous trouvons la limite dans la mesure de ce qui est donné, dans des conditions données. Nous n'introduisons pas de limite arbitraire. Pris pour eux-mêmes, tous ces objets ont la même importance. Si, par exemple, nous pensons que la formation intellectuelle consiste en ce que l'homme intègre le monde dans son for intérieur, nous ne devons exclure aucune branche de savoir. Dans cette perspective, rien ne mérite d'être préféré.

Nous sommes ainsi conduit vers des observations plutôt générales, avec considération du complexe des objets d'enseignement que nous avons désigné. Pour chacun, on peut poser une autre mesure. De plus, le cycle tout entier est limité de façon plurielle. Plus ou moins d'objets sont donc entièrement exclu de l'enseignement populaire. Pour nous, pourtant, tous les objets jusqu'aux langues étrangères, ont la même valeur. Mais il faut regarder les activités **<256>**différentes qui attendent les élèves par la suite. Aussi, nous ne pouvons probablement pas arriver au même niveau dans toutes les matières. Ainsi, nous devons naturellement choisir ce qui portera le plus de fruits pour la vie réellement consciente et qui aura la plus importante influence sur la vie. Dans ce domaine, la valeur scientifique n'est donc pas décisive. On dit d'habitude : si on se détourne du caractère strictement scientifique, la formation restera essentiellement fragmentaire. Seulement, nous devons nier cela. Bien que la formation populaire est, par rapport à la connaissance pure, subordonnée, cela ne signifie pas que cette instruction populaire à son niveau ne soit pas aussi parfaite et accomplie. Il y a, bien évidemment, une rétention volontaire de la formation populaire sur le niveau du fragmentaire, mais nous avons réfuté cela. Toutes les matières peuvent être formées parfaitement, et être résumées de manière à ce que celui qui est formé dans l'école populaire puisse arriver à un survol clair et sûr de la nature, et à une compréhension rationnelle des conditions de sa vie. Tout dépend de ce que l'on améliore la méthode afin de pouvoir arriver dans un délai juste, aux progrès intellectuels soutenus. Presque tous les efforts pédagogiques ont eu cette tendance. Pourtant, elle reste toujours sans effet significatif. Nous sommes donc encore bien en arrière, non seulement dans ce domaine de l'instruction de base, mais aussi dans le domaine de l'instruction supérieure. Nous devons revenir à ce thème après avoir vu le domaine de linstruction dans son ensemble.

Ce que nous venons d'exposer pour le cycle des matières d'instruction est plutôt placé

dans le domaine de la réceptivité. Tournons-nous donc maintenant vers le domaine de la spontanéité. Deux cercles de matières d'instruction s'offrent à nous. L'un concerne les activités plutôt corporelles, c'est-à-dire l'usage des forces et des capacités corporelles; l'autre concerne les activités plutôt intellectuelles. Cette dernière demande pourtant une extériorisation. Elle fonde une efficacité vers l'extérieur et cette dernière nous reconduit soit par médiation, soit immédiatement, sur le terrain du langage. Tout le cycle des matières abordées ici est, au sens plus large, résumable sous l'expression «gymnastique», c'est-à-dire l'exercice artistique. Nous devons donc encore aborder la gymnastique intellectuelle, qui a pour thème l'appropriation correcte du langage; et la gymnastique corporelle qui inclut tout ce qui est produit par les mouvements et les activités corporelles. Mais ici, nous allons rencontrer beaucoup d'objets que l'on ne peut pas traiter séparément de ceux du domaine de la réceptivité. Nous verrons que ces deux domaines sont soumis aux mêmes règles et qu'elles reviennent au même principe.

La gymnastique intellectuelle est ce que les grecs appellent dans leur pédagogie la musique.

Présupposons que l'on n'arrive pas, par principe, à séparer langage et pensée à ce niveau, parce qu'il n'y a pas d'autre organe de pensée que la langue. C'est donc déjà notre premier point principal qui compte. Cependant, nous avons revendiqué d'orienter la formation de l'entendement vers le pratique. Nous devons donc surtout prendre en considération la formation de la faculté de jugement et la formation à déduire des concepts empiriques. Pour cela, on présuppose quelque chose de donné sur lequel on doit se mettre d'accord. On discute ici les mêmes concepts dont on doit aussi partir pour le domaine plus élevé de la science. Tous les jugements surgissent de la division des concepts et de leur recomposition. Ces deux opérations comptent toujours pour tout. La division des concepts pourtant ainsi que la subordination des objets sous ces concepts divisés est une activité purement humaine. Elle ne part plus des donnés seulement extérieures, car les concepts sont produits par les êtres humains. Pourtant, on ne peut pas communiquer autrement qu'en renouant avec une donnée, donc quelque chose de singulier. Il y a donc deux processus donnés : monter, en partant du singulier vers le général pour combiner et séparer en même temps et descendre à partir du général vers le singulier. Pour la combinaison, il importe surtout de trouver la limite entre ce que l'on peut combiner et ce que l'on ne peut pas combiner. A cet égard, deux manques règnent surtout dans la vie de la grande masse. L'un est la superstition, c'est-à-dire une facilité de faire des combinaisons qui ne peuvent pas être faites, car ils combinent des choses incommensurables. L'autre est le train-train, l'aversion de faire des combinaisons que l'on n'a pas déjà faites depuis toujours. Ces deux défauts ont une raison commune. C'est le manque de la vraie mesure et de la conscience qui devrait surgir pendant que l'on effectue ces opérations. En ceci consiste donc, à vrai dire, la logique, ou la dialectique pratique du peuple qui doit être formé. L'école populaire devrait donc accomplir cette tâche, mais habituellement, elle est dépourvue de méthode et le fait ainsi de façon très inopportune.

Avec quels objets devrait-on exercer ces opérations ? On devrait utiliser les objets qui sont déjà perçus et fixés par l'activité des sens. La tendance principale cherche à ramener à la conscience tout le complexe des concepts du langage de la vie et qui désigne les objets. On le fait d'une manière que partout le contenu d'un énoncé sur le terrain donné pourrait aussi être correctement compris; que dans des combinaisons arbitraires l'illicite soit compréhensible et que l'on acquiert une facilité d'appliquer une règle dans un cas donné. Nous avons ainsi tout le domaine du perceptible devant nous. Il consiste, d'un **<258>**côté, des objets naturels, de l'autre côté de ceux qui sont les produits de l'activité humaine. Lequel des deux devons-nous préférer ? Nous avons déjà dit que tout ce qui concerne la tradition du commerce retombe dans la responsabilité familiale. L'instruction scolaire se renoue de préférence aux exercices de l'imagination par rapports aux objets naturels. La formation de l'entendement ne peut pas

manquer d'être renouée à l'instruction de ce qui tombe dans le domaine de la nature; autrement, tout ne serait que perception singulière, sans contenu général. De l'autre côté, ces exercices suivent l'instruction langagière continuelle, en respectant justement l'essence de la langue : exprimer les relations qui surviennent dans la vie. La langue doit représenter tous les changements de la combinaison. La formation de la langue et de la faculté de combiner forment un ensemble naturellement entrelacé. Ainsi sont étroitement lié la formation de la faculté de juger, la maîtrise de la langue et la connaissance des choses naturelles. Jusqu'où donc devrait-on restreindre la connaissance des choses naturelles ? A ce qui est immédiatement à la portée des mains ? La réponse dépend du point de vue. Par exemple, est-il important d'expliciter une pluralité des liaisons possibles et des subordinations ? Donc, dès que c'est possible, on devrait inclure des objets étrangers et éloignés. De plus, il faut chercher les présentations que l'on devrait se procurer. Et maintenant donc, sont déposées dans le langage pas seulement les choses naturelles, mais aussi les activités humaines. C'est aussi dans le langage qu'apparaît la relation des activités singulières avec la mesure à l'intérieur même de l'être humain ainsi que son rapport avec ce qui suscite la louange et la réprimande, l'approbation et la désapprobation. C'est, bien évidement, un autre domaine, mais néanmoins un domaine vraiment nécessaire dans lequel l'usage correct du langage est important. C'est aussi l'instance qui forme à la fois le jugement moral et le jugement sociétal. Regardons mintenant ses limites. On ne peut amener à la conscience et l'utiliser comme matériel d'exercice que ce qui se tient dans les limites de la faculté d'entendre de la jeunesse. On peut pourtant élargir petit à petit ce cercle. Cet ensemble forme le noyau ou l'essence de la gymnastique intellectuelle. Plus ce système pratique des représentations devient vivant et fort dans la jeunesse, plus sera atteint cette capacité dans la juste combinaison, plus elle devient apte à faire son entrée dans la société de façon indépendante.

Nous devons évoquer explicitement l'exercice de la mémoire en tant que résultante de ce qui a été dit. Ici surgit la question suivante : est-ce qu'il y a des activités spécifiques pour l'exercice de la capacité de retenir les représentations et les règles une fois apprises ou bien doit-on présumer que cette capacité de retenir se forme tout seul ? On ne peut pas répondre facilement à cette question. Selon ce qui a été dit, ce ne serait pas difficile de faire comprendre mon **<259>**opinion. Plus donc il semble nécessaire d'entreprendre des activités spécifiques pour l'exercice de la mémoire, plus l'organisation même de ces exercices est fautive. Par contre, une organisation propice de ces exercices rend les activités spécifiques inutiles. On peut, par exemple, poser deux objets analogues côte à côte et chercher leurs ressemblances et leurs dissemblances en vue de la subordination. C'est déjà en soi-même une répétition. En passant des objets présents à des objets étrangers, on a toujours une mesure qui indique si les objets se sont imprégnés de façon vivante et si une image intérieure est produite. On procède de la même manière par rapport à l'entrelacement du signe avec l'objet. Si on met trop de choses devant l'enfant, il se perturbe lui-même. Mais si on procède correctement et que l'on n'empile pas une trop grande quantité de signes et de représentations, cette opération fera ensuite son chemin dans la progression succincte, tranquillement, sans moyens d'aide spéciaux. Seulement, il ne suffit pas de mettre dans la mémoire ce qui survient dans une série qui progresse régulièrement, parce qu'elle tient sur d'innombrables points. Pourtant, dans la vie survient la plupart des choses de façon singulière et chaotique. Cela aussi doit être retenu. Est-ce que ce serait donc bien de donner aussi pour l'entraînement de la mémoire des choses chaotiques, par exemple, laisser apprendre par cœur une foule de mots entrecoupés ? De ce côté, on favoriserait et on pallierait le procesus de mémorisation. Cependant, cela me semble quand même inopportun. On pose habituellement cette tâche et on entreprend des exercices intentionnés, mais tout cela ne sert, encore une fois, à rien. Les objets n'existent pas comme ça dans la vie; oui, il reste dans le contexte de la vie rien de chaotique, car les enfants relient tout à leur façon. Ils se font un répertoire mnémonique naturelle. Par contre, ces exercices ont leur valeur en dehors de l'école, dans la vie libre des enfants. Si les enfants doivent être exercés à retenir le chaotique qui advient plus tard dans la vie, il est

important de les inciter – soit à l'intérieur de l'école, soit à l'extérieur – à produire ce qui leur arrive dans la vie libre. Cela est la seule préparation opportune. Plus on les exerce ainsi, plus ils seront attentifs vis-à-vis des objets qui se présentent à eux de façon passagère. Bien entendu, on ne peut pas abandonner ce sujet seulement à l'école ou seulement à la famille. Ici, le sérieux et le jeu s'entrelacent. Il faudra en dire plus quand nous en aurons l'occasion, à partir d'un autre point de vue.

Nous abordons maintenant en premier lieu ces branches de la gymnastique que nous appelons déjà physique, mais que les anciens ont encore attribué à la musique. Ce sont des exercices physiques qui se rapportent au domaine de l'art. En quoi et jusqu'où cela a sa **<260>**place ici ? Nous n'avons pas encore posé la question si, et dans quelle mesure, le peuple devrait participer à l'art. Cependant, nous avons déjà posé les fondements et refusé au peuple que l'on peut mettre en parallèle avec l'art. Ce qui a été dit à cette occasion nous permet aussi d'arriver ici à une décision et à une réponse concernant cette question. Nous avons dit que le peuple ne doit pas participer. Est-ce que nous avons donc des raisons suffisantes pour ce parallèle pour que nous puissions aussi ici exclure l'art ? Nous n'avons aucun autre point de rencontre que l'opposition entre les dirigés et les dirigeants. En regardant la vie toute entière, on voit tout de suite que l'art est un principe régnant. Dès qu'il entre dans la vie publique, il exerce une influence psychologique. Si l'art, dirigé par un autre principe, cesse d'être dirigeant, il est corrompu; il dégénère. Les artistes véritablement productifs appartiennent aux dirigeants du peuple. On l'avait depuis toujours déjà reconnu concernant les poètes, mais ce n'est aussi en aucun cas à mettre en doute concernant les sculpteurs et les musiciens. Ainsi, le peuple, en ce qui le concerne, en tant qu'être gouverné, ne peut pas participer à la production artistique proprement dite. Qui y participe, s'élève déjà de la classe dirigée proprement dite vers la classe dirigeante. Maintenant, nous avons donc exclu les règles de mesures exclusives. Si parmi la jeunesse du peuple se trouve un talent, scientifique par exemple, il se fait rapidement connaître par la rapidité et la justesse avec lesquelles il parcourt les opérations et par son auto-activité dans les combinaisons. Un tel enfant sera ainsi transplanté dans la sphère scientifique. De la même manière, nous devons aussi ici bannir la règle de mesure exclusive. Un talent artistique à l'école populaire doit pouvoir aussi venir à jour. Le peuple donc ne participe pas à la production des beaux-arts. On doit pourtant enseigner à l'école populaire ce qui est en analogie avec l'art. Cela suit tout naturellement et avec une certaine nécessité aux points qui sont déjà donnés.

Il faut donc intégrer l'enseignement de chant et de dessin. L'école populaire traite ces matières comme l'enseignement des chiffres et de la mesure. On a cherché à introduire l'enseignement du chant dans l'école populaire. Par contre, on a mis le dessin en arrière. On a ici encore une unilatéralité, sans raison d'être. Dans l'art de mesurer, la relation avec le signe est irréfutable. Le chiffre a une signification décisive pour la musique. Ainsi, il existe une analogie entre toujours deux termes, et deux sont toujours dans une relation étroite. Quand il n'est pas question d'une justification scientifique, on peut partout dire que chacun est capable de produire, ce qui est spécialement valable par rapport aux combinaisons logiques. Par là, la compréhension **<263>**et l'autoproduction marchent toujours au même pas, ce qui est aussi valable dans le domaine mathématique. Ici, la contemplation est toujours déjà une production. Dans le domaine du jugement des figures, la compréhension dépend toujours de la capacité de la reproduction. Cela est tellement bien enraciné dans la relation naturelle entre réceptivité et spontanéité, activité des sens et production des objets, pour que l'activité des sens n'aie plus besoin d'explications supplémentaires. Nous trouvons pour tout ce que nous avons dit concernant le côté de la réceptivité, le complément sur le côté de la spontanéité. Veut-on donc exclure le signe ainsi que l'art de mesurer de l'instruction populaire, on exclut ce qui advient avec nécessité dans la future course de la vie. Comme se mettent le dessiner et l'art de mesurer ensemble, ainsi le font le dessin et le savoir des choses naturelles.

L'enseignement des chants a été intégré à l'école populaire surtout par intérêt religieux. On remarque la différence entre l'Allemagne protestante et l'Allemagne catholique. L'Allemagne protestante a commencé beaucoup plus tôt et a progressé plus. Pour le peuple, la musique est aussi un élément essentiel de jouissance. Elle fait partie de toutes les récréations et fêtes, en combinaison avec la danse. Pourtant, ce n'est pas le point auquel s'est renoué l'estimation pédagogique. Elle s'est greffé sur l'entrelacement du chant et du recueillement à la maison comme à l'Eglise. Cette matière a donc pénétré l'instruction populaire à partir de ce point de vue. Bien évidemment, il faut maintenant aussi souligner la relation purement artistique, c'est-à-dire l'effet du chant sur l'ennoblissement, comme on l'avait fait pour l'enseignement du dessin. Le dessin pourtant, dans son contexte avec l'art de mesurer, c'est-à-dire son côté géométrique, est bien évidemment plus déterminé par l'intérêt de la vie de commerce bourgeois. Dans tous les commerces, de l'agriculture à travers les activités mécaniques, jusqu'à l'artiste, toutes les occupations dépendent des figures justes et des mesurations précises. Un œil et une main exercés en géométrie sont des moyens d'aide essentiels. Cela est autrement avec le dessin compris comme copie des figures vivantes, combinaison agréable. Ceci se met en ligne avec la musique : ici est justement le lien de cet intérêt à l'artistique, c'est-à-dire la relation avec la complaisance et le beau. Et justement là-dedans repose la force par laquelle un peuple est arraché à la barbarie. Là-dedans se montrent les premières traces d'un être-là plus ennobli. Réveiller et vivifier ce germe, qui, en tant que sens pour le Beau, est implanté dans l'intelligence humaine, est d'un intérêt humain général. Ainsi, regardé de ce côté, il apparaît comme une unilatéralité de souligner, d'un côté, la musique, mais de négliger, de l'autre côté, ce qui est dans le domaine des arts plastiques. Regardons comment le peuple se présente extérieurement dans une grande partie de l'Allemagne. On voit un grand contraste. Simultanément, on trouve l'image opposée à notre revendication, et une image de cette unilatéralité que nous avons blâmée. Il y a beaucoup de régions dans notre patrie où on ne peut pas contester le sens musical du peuple. Par contre, le costume du peuple et la façon dont les gens se présentent, sont souvent dans une seule région marqués par un manque de goût et une forte contradiction avec les formes naturelles, que chaque œil éduqué soit blessé ; l'impression du Non-beau ne tarde pas à s'installer. Cela est même le cas dans les régions où ils attachent de la valeur à la présentation. Dans la vie du peuple, c'est donc la même unilatéralité que dans l'éducation populaire. Ici, se fait ainsi remarquer la disharmonie dans la vie publique. La formation, sur un côté, est dégoûtée parfaitement par la stupidité de l'autre côté. Plus on s'approche des régions où il peut y avoir encore une certaine influence de la tradition antique, par exemple dans les pays montagneux du Sud, moins nous trouvons ce contraste. Là-bas, un sens pour les belles formes est encore réveillé et vivant. Mais plus on se dirige vers les régions saxonnes et slaves, plus ce sens disparaît.

L'objet se présente donc avec assez de clarté. Il appartient nécessairement à l'école populaire et il n'y a aucune raison de le repousser dans les régions plus élevées, séparées. Le traitement actuel a surgi de la différence non-correcte entre ville et campagne, commerce et agriculture. Dès que nous ferons déclarer cette opposition comme néant, nous sommes aussi contraint d'attribuer le dessin, dans son périmètre plus élargi, à l'enseignement de l'école populaire. Bien évidemment, on lui doit d'abord créer une place. Il faut encore beaucoup de coupures dans le traitement des matières restantes jusqu'à ce que l'on puisse aussi, ces branches que l'on néglige actuellement, intégrer dans le cercle de l'instruction de l'école populaire. Nous avons, déjà maintenant, dû élargir la tâche de l'école populaire.

Ces réflexions me conduisent vers un autre objet de la gymnastique qui forme la transition vers la gymnastique purement corporelle, les travaux manuels. Ces travaux industriels tombent dans le terrain de la gymnastique, pour lesquels sont demandées des compétences purement corporelles. Ils sont dirigés vers la production d'un objet quelconque et vers la

transformation d'une matière en accord avec les formes naturelles. On associe ici le gracieux et le complaisant à l'utile. Nous avons exclu la tradition commerciale de l'école populaire et donc, les compétences que nous venons de mentionner. Par contre, il y a une pratique qui est en opposition avec nos propos. Je pense ici aux écoles industrielles que l'on a déjà institué depuis quelques années dans plusieurs régions. Ils ont une vie publique, une activité commune. Les matières sont des compétences mécaniques en vue de l'élaboration des matières naturelles. L'activité commerciale se transmet de génération en génération. Pourtant, selon notre canon c'est le domaine des familles. Mais le succès semble parler contre notre canon, car ces établissements ont produit un bon effet et ont augmenté les dextérités du peuple. Regardons donc encore une fois le canon afin de pouvoir lui attribuer son droit. La jeunesse du peuple entre, après l'accomplissement de la formation scolaire, dans la vie professionnelle qui se ramifie de la façon la plus plurielle. Plus le commerce s'agrandit, plus l'activité de l'individu est restreinte sur un petit espace, à cause de la division du travail. Cela va jusqu'aux plus petits détails. Une grande usine dans laquelle chacun ne fait qu'une partie précise, donc le travail va d'une main à l'autre, effectue bien plus que si chacun ferait tout. Une telle activité spécialisée n'appartient pas au temps de formation scolaire. C'est un mécanisme qui nécessite comme seule préparation d'habituer le corps aux répétitions régulières et exactes de certains mouvements. Tout ce qui est spécial n'a pas de place à l'école, car cela ne servirait à rien pour une grande partie des écoliers qui partiront après pour un autre travail. C'est un argument pour notre canon. Par contre, d'une part, on a réuni dans les écoles industrielles la jeunesse féminine pour l'apprentissage des travaux manuels. Nous l'avons présenté comme une affaire de nécessité et nous n'avons pas pour cela aboli notre canon. D'autre part, il y a les écoles industrielles, surtout pour les garçons. Mais on n'y fait rien de spécifiquement adapté aux commerces dans lesquels ils peuvent entrer après. On ne fait que des travaux d'assistance et des activités mécaniques qui remplissent utilement l'espace vide laissé par les vrais travaux et qui sont connus sous le nom de «travaux de » dans la terminologie technique. Mais ce n'est pas en contradiction avec notre canon. On tâche d'exercer les enfants dans n'importe quelle matière qu'ils n'oublient jamais complètement, afin qu'ils acquièrent l'exactitude mécanique et la force nécessaire. Plus la matière est plurielle, et plus le cycle des compétences est large, mieux c'est. Nous ne pouvons pas louer que l'on a préféré l'introduction de ces branches de compétences mécaniques avant l'introduction des matières que nous avons seulement avec regret exclu de l'école populaire. Bien évidemment, on conçoit facilement l'intégration de la gymnastique purement intellectuelle ainsi que son opposé, c'est-à-dire les compétences qui servent à l'industrie, et de différer ce qui est situé au milieu. Cependant, il semble maintenant que c'est le temps d'attribuer son droit aussi à ce qui a été négligé.

LA GYMNASTIQUE PUREMENT CORPORELLE. - La virtuosité dans le mouvement du corps et des membres singuliers dans leur relation correcte avec le Tout consiste dans la force et l'agilité. La force fait que le résultat dans la relation entre l'effort et le temps consacré soit le plus grand. L'agilité fait **<264>**pénétrer une légèreté dans les différents mouvements afin qu'ils puissent se succéder et s'enchaîner rapidement.

Dans cette période, il y a, spécialement chez les garçons, une impulsion vers le mouvement libre. C'est la force de vie débordante, quelque chose de totalement instinctif. Par rapport à cela, les opinions ont changé déjà depuis longtemps. Avant, on a pris tous ces exercices des garçons comme incivilités. Après, on les a toléré comme quelque chose que la jeunesse fait pour elle-même, et dont il ne valait pas la peine de s'en angoisser par rapport à la moralité et à la santé. Ensuite, ils étaient intentionnés, mais introduits seulement en tant que jeu de la jeunesse pour elle-même. Finalement, on en a fait une branche spéciale de l'instruction et une matière de la formation populaire, un moyen pour diriger la jeunesse en masse. Ainsi la chose a atteint son maximum. Cependant, on n'est pas resté simplement à l'exercice de la force corporelle, mais on a sauté vers un autre domaine. Ainsi ce maximum aussi a atteint sa fin. On est à nouveau arrivé au

début.

Face à ces opinions contradictoires et changeantes, on se demande laquelle est réellement correcte ? Regardons l'objet dans toute son évolution. On constate qu'il faut prendre en compte la différence entre le temps présent et l'Antiquité. Dans l'Antiquité, les exercices gymnastiques ont été l'objet de la majorité des jeunes, avec une surveillance et une direction organisées. Ceux qui avaient à diriger les exercices, se situaient dans l'ordre des éducateurs. On les prenait comme des artistes. L'éducation gymnastique a été calculée aussi bien pour le développement sain du corps que pour cette double virtuosité. Mais on ne peut en aucun cas comparer la jeunesse de l'Antiquité, pour laquelle la gymnastique a été un moyen d'éducation, surtout dans les Etats libres helléniques, avec la jeunesse de notre peuple. Là-bas, c'était la jeunesse des classes supérieures. Il peut alors s'imposer l'impression que, chez nous aussi, les enfants des nobles devraient être soumis aux exercices gymnastiques, mais non la jeunesse du peuple. Pourtant, nous n'avons pas voulu, en rappelant l'Antiquité, poser cet exemple comme autorité qu'il faut suivre dans tous les rapports. Nous l'avons seulement voulu réduire aux raisons qui ont déjà à l'époque incité à la gymnastique. Sans mouvement corporel, et sans contexte avec l'atmosphère libre, l'homme ne peut pas se former pour devenir assez fort. Ce principe est aussi aujourd'hui encore le même, pourvu que l'on doive l'utiliser dans son étendu plus élargi. Notre jeunesse du peuple a une double destination : d'abord, elle doit mener à bien un cercle d'exercices militaires; et ensuite, elle est destinée à des tâches mécaniques différentes dont quelques uns demandent plus de force corporelle et présupposent plus d'endurcissement, d'autres demandent une façon de vie plutôt assise et, parce qu'elles excluent la vie à l'air libre, elles affaiblissent. A chaque égard, il est sain de laisser jouir le corps de la fortification qui provient de l'influence abondante de **<265>**l'atmosphère et du mouvement libre. Seulement à la suite d'une éducation incomplète, la classe ouvrière utilise les heures de récréation de façon inutile. Donc, il est bien d'habituer la jeunesse à utiliser le temps de la récréation pour établir un équilibre contre cet affaiblissement qui résulte de la vie professionnelle. On a tous les arguments sur ce côté qui dit que l'exercice gymnastique est aussi pour la jeunesse du peuple un élément essentiel de l'éducation.

On se demande donc : Devrait-on exercer la gymnastique plutôt comme un jeu ou plutôt comme travail ? Plutôt comme activité libre ou plutôt comme effort ? Dans le premier cas, elle relèverait de la famille, dans le dernier de l'école. La gymnastique ne peut pas être seulement du travail, l'exercice strict comme à l'école. Elle l'est pour les grands coureurs et les funambules. Pourtant, elle ne peut pas non plus être du jeu pur qui relève de la vie familiale, car elle présuppose une plus grande communauté. La plus grande masse, dans laquelle sont aussi habituellement quelques uns avec des déformations morales, laisse conseiller de soumettre la jeunesse à une surveillance. Veillons cependant toujours à ce que l'exercice gymnastique ne perde pas son caractère propre et libre, car elle n'est pas seulement exercice des forces, mais elle devient elle-même représentation, c'est-à-dire une représentation du corps jeune dans la pluralité de mouvement. Cela donc appartient bien évidemment au domaine de l'activité libre. La gymnastique ne peut pas poursuivre les tâches de la famille. De même, elle ne permet pas la méthode stricte de l'école. Une situation intermédiaire s'installe nécessairement qui équilibre l'opposition de la vie de la jeunesse entre le sérieux et le jeu. Elle réunie les deux et augmente ainsi la continuité de la vie. Apparemment, on doit tâcher de réunir des masses plus importantes de jeunes pour les exercices gymnastiques. La forme de l'organisation de cette vie commune de la jeunesse peut être très différente et la relation avec la famille et l'école peut être très plurielle. Il est possible qu'une telle tradition existe déjà parmi la jeunesse. La jeunesse se réunit d'elle-même de façon la plus facile en masse et s'organise volontairement. Il ne faut que la surveillance. Le surveillant peut être un enseignant de l'école ou bien quelqu'un d'autre. Le plus difficile serait presque de déterminer la juste mesure du temps pour cet exercice. Plus elle est jeu, plus on présupposera l'inclinaison de la jeunesse de l'étendre largement; plus elle est exercice, plus

grande serait l'inclinaison chez les dirigeants de laisser faire de trop grands efforts. Nous avons déjà dit que l'école populaire ne demande pas beaucoup de ce temps que la jeunesse passe dans leur famille. On met alors dans ce temps les exercices gymnastiques plus importants. Les plus courtes séquences du temps que l'école doit permettre comme temps intermédiaire qui lui est attribué et qui se **<266>**présentent partout pour le mouvement plus libre de la jeunesse, doivent être utilisé pour des exercices gymnastiques plus calculés en vue de la récréation et de la fortification de la santé. Les précautions nécessaires sont celles : d'un côté que l'on n'enlève rien de droit à l'école, et que la jeunesse ne soit pas soumise à un trop grand effort afin qu'elle ne perde pas la fraîcheur pour des efforts intellectuels; de l'autre côté, que la jeunesse ne soit pas trop arrachée de la famille, mais qu'elle ait encore du temps pour vivre à la maison.

Nous avons maintenant parcouru le cercle entier de l'enseignement populaire. Ici s'impose tout naturellement la question suivante : Est-ce qu'il y a un principe commun pour toutes les matières différentes enseignées à l'école populaire ? Ou bien devons-nous séparer les matières aussi par rapport à la méthode et chercher pour chacune des principes spécifiques ?

La plupart des tentatives pour établir une méthode fonctionnelle pour les matières d'enseignement ont un caractère singulier. On s'est réfugié dans des inventions. On a désigné certaines améliorations de méthode simplement comme invention. Pourtant, une invention est toujours quelque chose qui ne renoue justement pas avec ce qui existe déjà. Ainsi, il y a donc aussi dans ces méthodes soi-disant améliorées beaucoup d'arbitraire. Mais exactement dans ce domaine, l'arbitraire est le plus à réprimander.

En général, c'est la méthode de Pestalozzi qui a acquis la plus large validité. Il semble que quelque chose de général soit à sa base. Ainsi, on pense que l'on pourrait l'appliquer dans la plupart des cas, et pour toutes les matières singulières. C'est comme si elle était conçue de prime abord pour l'école populaire. Pourtant, maintenant, nous avons déjà un certain temps d'application derrière nous. Regardons donc tout le cheminement que la chose a emprunté. On devrait donc dire que, soit cette application n'est pas vraiment comme la méthode l'a posée dans les fondements, soit la méthode elle-même est aussi seulement quelque chose d'arbitraire et d'inventé. Le grand intérêt et la louange de ces tentatives se sont déjà perdus parce que l'on a compris leur insuffisance. Et même, dès que l'on a parlé de l'application de ces principes à toutes les matières, les défenseurs les plus avisés étaient très loin les uns des autres. Pestalozzi raconte qu'un de ces hommes, plein d'esprit, lui aurait dit quel but il voulait atteindre. Cet homme préconisait que Pestalozzi voulait tout mécaniser. Et Pestalozzi lui-même a tenu ces énoncés comme l'expression du noyau de sa méthode. Il semble donc que ce soit la désignation juste pour cette méthode. Seulement, mécaniser ne peut être un mérite, car c'est exactement le meurtre de l'esprit. Le mécanique est la mort. Soit Pestalozzi n'a pas compris cette expression, soit il ne s'est pas bien compris lui-même concernant ce sujet. Cependant, beaucoup de ses exercices portent le caractère du mécanique, mais ce sont justement ceux que l'on a **<267>**abandonnés le plus rapidement. A l'opposé de cela, il y a dans toute la tentative de Pestalozzi quelque chose de très décidé et de très juste. Il n'y a pas autant de singularité et d'arbitraire comme dans d'autres méthodes, par exemple dans la méthode de Basedow. Seulement, ce qui aura de la valeur durable n'est pas encore réellement mis en évidence. Si les tentatives de Pestalozzi devaient continuer à exercer une influence sur l'école populaire, sa méthode devrait, encore une fois, subir un fort remaniement. Il faut la ramener au principe propre. Ainsi, les fruits ne tarderont pas à se montrer.

Il doit y avoir un principe commun pour l'enseignement de toutes les matières. Elles se rassemblent apparemment toutes sous le concept commun de compétence. De plus, une relation privilégiée avec la réceptivité semble partout prévaloir. A partir de ces constats, on devrait pouvoir développer un principe. On doit seulement veiller à ce que l'on met bien en évidence le

spécifique dans l'application spéciale du principe général.

DEDUCTION DU PRINCIPE GENERAL. - Demandons-nous : d'où devrons-nous à proprement dit prendre ce principe ? Nous avons déjà établi quelque chose de très général sur lequel nous devons nous référer ici. Nous avons dit que dans l'éducation on ne devrait jamais sacrifier un moment complètement au futur. Chaque moment doit être quelque chose pour lui-même. Appliqué et analysé plus spécialement dans le cadre de notre tâche, cela ne signifie pourtant rien d'autre que : ne doit jamais remplir le temps par ce qui est seulement un moyen pour un autre but. Tout doit déjà être but en soi-même. Ceci implique apparemment le principe que tout ce qui concerne l'instruction doit être organisé comme si toute activité pourrait aussi être vue en tant que but en lui-même qui porte aussi la satisfaction en lui-même.

La continuité de la conscience se développe progressivement. De la même façon s'accroît progressivement la capacité de mettre en rapport chaque moment avec le passé et l'avenir. C'est un fait général. A cet âge pourtant, le rapport au passé est beaucoup plus vivant, car il se rapporte déjà à la vie réelle et est déjà, par la continuité de la conscience, intégré dans la vie. A cet âge, les enfants ne s'intéressent guère à l'avenir. On peut donc, avec peu de succès seulement, prétendre les laisser faire quelque chose pour le futur. Le futur est toujours une faible motivation pour la jeunesse. On a besoin de moyens étranges pour soutenir une telle prétention. C'est pourquoi nous voudrions l'éviter le plus possible.

VERSION PRECISEE DE CE PRINCIPE. - Partout où il a valu la peine de nous construire un segment particulier de l'affaire de l'éducation, nous avons quand même aussi regardé déjà sur ce qui devra être terminé à la fin de tout segment actuellement présent. Si nous voudrions donc construire l'activité singulière **<268>**seul à partir du dernier point de vue, nous tenterons beaucoup le principe établi. Ce serait mal servir la jeunesse. Plus on est encore loin de la fin de cette période, moins ce serait efficace de la conduire vers l''avenir pour lequel elle a tout simplement le sens fermé. C'est tout à fait contre le caractère de la jeunesse de se faire des représentations sur ce qu'elle apprendra dans tel ou tel cas futur. Cela ne procède pas de la vie commune entre l'éducateur et les élèves, dont nous avons toujours présupposé la nécessité. L'éducateur doit pourtant mener la jeunesse à une certaine condition. Il doit donc toujours avoir la condition après l'accomplissement de ce segment devant les yeux. Pour la jeunesse, par contre, dans cette période, tout est le renouement naturel à ce qui a été avant. Ceci dit, toute chose doit, en plus, porter sa satisfaction en elle-même. La conscience une fois éveillée et vivifiée, reste dans l'activité. Naturellement, elle poursuit d'elle-même ce qui a été. Le futur, pour la jeunesse, est ainsi ce qui se développe de nouveau à partir de ce qui a été achevé au fur et à mesure. Et ceci doit toujours être un fruit satisfaisant de ce qui a été auparavant. Nous pouvons donc résumer la tâche dans ce canon : Toute la série des activités est à arranger de façon à ce que tout ce qui remplit le temps soit posé comme tâche, a sa satisfaction en soi et dans le contexte avec ce qui a été. Ceci est la règle : Ne rien donner à la jeunesse qui a sa valeur seulement pour le futur. Cette règle doit être enlacée avec le canon positif suivant : ce qui a été déjà auparavant est à développer le plus riche possible. Ainsi, on a le principe général pour la méthode sur ce terrain, peu importe l'objet. On a une continuité parfaite dans la suite du développement.

FONDATION DU PRINCIPE GENERAL. - Nous venons au même résultat, si nous partons d'un autre point de vue déjà établi auparavant. Par la vie ensemble des êtres humains doit, de lui-même, se produire, seulement dans une mesure plus petite, la même chose qui sera atteinte par l'activité pédagogique intentionnelle. L'activité pédagogique accélère ce processus. En général, ceci restera toujours valable. De cela est la conséquence immédiate que le développement pédagogique consiste essentiellement en ce qui serait arrivé de soi-même dans la vie en commun habituelle. Par l'ordre et le contexte, on lui donne une intensité amplifiée. Ces objets avec

lesquels l'ordre et le contexte sont exercés, doivent reposer dans la vie même. De cela suit le canon que nous avons déjà établi. On ne doit plus prendre que des matières d'instruction qui perdent après, dans la vie, leur valeur, car ces matières n'auraient jamais surgi dans la vie abandonnée à soi-même. Si l'ordre est le principe de la vie, il doit aussi être le principe de la méthode. **<269>**L'ordre et le contexte entre les choses aboutissent à un certain développement, et on peut procéder de façon immédiate. Nous avons ainsi le principe de la progression.

Ce principe concerne la période de l'éducation qui renferme l'activité d'instruction par l'école populaire. C'est une période qui doit être fermée et accomplie en elle-même. Les influences pédagogiques s'arrêtent après. Elle renoue pourtant aussi avec la première période, dont le but est l'exercice de l'activité des sens et l'acquisition du langage. Ainsi, nous avons aussi trouvé le départ du développement plus spécial du principe général. Le principe pour l'école populaire est fermement enraciné en soi par son application. De ce principe général suit immédiatement, comme un résultat, ce qui est spécial pour notre domaine. Il importe de développer les objets singularisés qui forment le cycle de l'instruction populaire dans leur contexte ininterrompu. Il faut renouer avec ce qui a dû être réalisé par la première période et on doit toujours garder sous les yeux la fin définie de la deuxième période, c'est-à-dire l'exercice d'un certain commerce.

REUNION DU PRINCIPE GENERAL AVEC LES DEVIATIONS. - Afin de progresser dans la méthode de façon avantageuse et avec succès, on doit partir de cette perspective, et avoir à la base ce principe, bien que cela ne soit pas toujours exprimé clairement. Nous avons dit dès le début que l'éducation doit être placée sous le concept de l'art. Elle est une affaire d'art. Il y en a donc, sur ce terrain, des artistes qui ont agi d'après un instinct très juste, sans pour autant avoir eu la clarté de la connaissance scientifique, sans avoir eu la conscience du principe constructif. Par contre tout ce qui a surgi d'un autre principe, a toujours été faux. Nous rappelons seulement ces aberrations. Par exemple, nous avons établi le canon que, à l'école, l'opposition entre le sérieux et le jeu doit se prononcer d'une façon plus décisive, car une vie commune plus grande commence ici et l'éducation se défini comme tâche spécifique. On a alors pensé que l'école n'arrive pas à remplir sa mission à cause des résistances des écoliers. On a pensé que la jeunesse a trop peu d'intérêt à aborder sérieusement et fermement les matières. On a conclut que l'on devrait réintroduire les jeux dans l'enseignement. Ces réflexions sont pourtant fausses, leur principe éthique est déjà faux : c'est la flatterie de la jeunesse. On s'est adonné à un penchant qui transcende l'ordre de la vie. C'est pourquoi toutes ces tentatives se sont très vite perdues. De l'autre côté, on a dit que la faute serait plutôt chez les enseignants, dans leur procédé mécanique. C'est bien sûr facile à dire, **<270>**car ceux qui exercent toujours un métier précis avec une certaine assiduité, s'habituent à un mécanisme qui, comme il ne peut pas être vivant, ne peut pas non plus être intéressant. On a pour cela revendiqué que l'on doit amener plus d'esprit dans l'enseignement. L'esprit pourtant, on l'a cherché dans l'extrême opposé, dans l'apparemment hasardeux, la production intérieure, c'est-à-dire dans ce que nous avons appelé «intuitions», à l'opposé d'un certain type précis de séries des pensées ordonnées. On a supposé qu'il suffit de mettre en avant ces points singuliers (peu importe s'ils se trouvent dans l'ordre des choses ou non, s'ils excitent seulement l'attention et l'émerveillement) dans l'enseignement pour revivifier toujours l'intérêt et pour empêcher la mécanisation. Mais c'est de toute évidence faux. L'intérêt suscité par ce chemin n'est pas l'intérêt à la chose. C'est un intérêt à l'individualité de celui qui l'a rapporté.

Ces aberrations du principe correct n'ont pas pu supprimer les désavantages dénoncés. C'était des méthodes affectées. Mais si nous agissons selon le principe établi, devrons-nous nous attendre à ce que la sévérité de la méthode détruisse la joie et la fraîcheur de la jeunesse et paralyse ainsi sa force ? Par le renouement avec la vie et le rapport au moment, le sérieux n'est

pas entravé et on n'a pas non plus les désavantages.

Nous pouvons justifier complètement nos propos. Regardons alors comment, pendant ce stade de vie de l'âge de garçonnet, le monde et la vie humaine commencent à s'ouvrir de plus en plus. Ainsi, de la vie même doit surgir la conviction que la force de l'être humain repose seulement dans l'ordre et dans la règle. De plus, il y a seulement autant de sécurité dans l'emploi des forces qu'il y a ordre et règle. Si, donc, l'organisation de l'enseignement à l'école ne permet pas cette perception, elle ne pourra pas vraiment prendre vie chez les enfants. Elle se perd ainsi petit à petit, aussi en relation avec la vie elle-même. L'être humain ne voit ensuite partout que l'arbitraire et l'irrégulier. Le royaume de l'ordre et de la régularité lui est fermé. Dans la mesure où la vie à l'école montre le sérieux et représente par l'enseignement la vie future, se développe la conscience des élèves concernant ce qu'ils peuvent faire pour valoriser leurs forces. Ainsi, ils développent leurs forces et sont joyeux. Sans exécution, il n'y a pas de vraie conscience de la force, mais dans cela justement repose le plus grand bien-être. Le bien-être n'est rien d'autre que la conscience de l'effort et de la réussite. Une activité qui procure l'expérience de ces deux choses offre le plus grand bien-être. La réussite sans effort aboutit à l'insipide; l'effort sans réussite (parce qu'il épuise) excite le mécontentement. L'intérêt de la jeunesse pour tous les objets de l'enseignement augmente quand, d'un côté, on fera des plus grands efforts, **<271>**et de l'autre côté, cet effort est sûr de sa réussite.

Partout dans l'exécution de la force humaine, l'auto-activité (le processus de l'intérieur vers l'extérieur) et la réceptivité (l'inverse) vont ensemble. Ces processus doivent être liés. Dans la mesure où domine le mécanisme, domine aussi le processus de l'extérieur vers l'intérieur dans l'activité. Le processus de la réceptivité est isolé. Par contre, dans la mesure où l'arbitraire règne, le processus de l'intérieur vers l'extérieur est isolé.

APPLICATION DU PRINCIPE GENERAL SUR LES MOMENTS DE L'ENSEIGNEMENT. - Ce processus qui doit être accompli dans cette période, doit se développer de façon ininterrompue. Il est donc important que tous les moments singuliers qui la composent soient conditionnés par le principe général. Tous les objets d'enseignement doivent être dissolus seulement dans ces éléments qui portent encore le principe de vie, et non pas dans ceux qui n'agissent ensuite que mécaniquement. On doit à partir de ces éléments vraiment vivants laisser ensuite à la loi de la continuité un espace de jeu libre, afin que tout ce qui se développe immédiatement de ce qui procède soit amené plus loin.

Songeons par exemple à l'enseignement des langues. C'est un des objets des plus importants pour la deuxième période. On l'attribue aussi à l'école populaire. Pour saisir et reproduire la langue de façon vivante, il faut commencer par le plus simple. A partir de cela, on développera tout. Quel est donc l'élément le plus simple dans la langue ? C'est la phrase simple. Elle est vivante, car, en elle, la parole et la pensée sont ensemble. L'unité de mot et de pensée forme un Tout. Le mot en lui-même n'est qu'abstrait. On ne peut pas le considérer comme un élément véritablement vivant. D'autant moins donc les éléments singuliers du mot peuvent être originaux. Commencer l'enseignement des langues avec les éléments de son ou bien avec le mot singulier, c'est commencer avec un élément. On n'y peut pas insérer une productivité vivante. C'est un mécanisme dès le début. On pourrait opposer : Voudrait-on commencer avec la phrase, on soulèverait ainsi une multitude de fautes qu'il faudra ensuite corriger. Ecarter ces éléments est une fausse maxime, car sans connaissance des éléments de langage proprement dit, on sanctionne tout ce qui est faux. L'élément réellement vivant est à l'origine de l'activité progressive. En commençant par lui, on peut aller en arrière ou en avant. Seulement, ce n'est pas la seule conséquence. Dans la phrase liée repose, en plus, le processus grammatical. On peut donc s'exercer dans les déclinaisons avec quelque chose de vivant. Par contre, commencer à

traiter des parties singulières d'un discours, sans application vivante, et, donc, sans contexte vivant, est quelque chose **<272>**de mort, d'abstrait. Ainsi, les enfants ne sont que dans le processus de compréhension, dans ce processus de l'isolation de l'extérieur vers l'intérieur. Et c'est pourquoi il y a ici de l'irréflexion; le mécanisme y est habituel. Il est essentiel de ne pas sauter le juste point dans la recherche des éléments, dans l'aller en arrière à partir du but vers le point du départ. Autrement, on s'arrête trop sur des points déjà dépourvus de vie. Tout ce qui est abstrait ne doit surtout jamais parvenir en soi-même.

Prenons une autre matière, le calcul. Ce qui est attaché au chiffre, appartient à ce domaine. Est-il autre chose que des formes différentes et abrégés pour le compter, allant de l'avant et allant en arrière ? On doit accéder à la compréhension de la méthode d'abréviation du processus simple, et l'acquisition des formules de ces abréviations. Le compter en soi n'est que la répétition constante de l'unité. Pourtant, chaque répétition obtient son nom spécifique. C'est quelque chose de complètement mécanique. Mais on doit aussi ici commencer avec le vivant. Le vivant est la relation avec les objets. Dans cette relation repose la nécessité et la naturalité du compter. Le chiffre est, au début, seulement un langage qui exprime cette relation avec les objets. En un mot, les enfants doivent exercer l'activité arithmétique avec des objets réels. Il est très important de comprendre le chiffre de façon vivante, dans son originalité : les différents types se développent ensuite à partir d'eux-mêmes. Si on évite surtout les sautes, on peut travailler ensuite avec le chiffre en lui-même et être sûr de la réussite.

Quelques unes des méthodes plus récentes n'avaient pas le succès souhaité. Soit que l'on a trop reculé et donc commencé le processus avec un élément mort, soit que l'on n'a pas attribué assez de valeur à une progression méthodique et on a abouti au mécanisme. Surtout la méthode de Pestalozzi, au moins dans son application au calcul, commence avec quelque chose de mort. Une progression régulière et une succession exacte peuvent ressembler à un intérêt vivant à l'objet et favoriser au début un progrès rapide. Seulement, cela ne dure pas. Dans la méthode de Pestalozzi, la progression vient après avec un tel ennui que l'intérêt se consume. Le progrès dans le singulier est en disproportion avec le progrès de tout. On peut parcourir un chemin infiniment long sans atteindre quelque chose de vivant et sans trouver un résultat.

Tout en respectant donc la règle de la progression, il nous faudrait fixer un principe, car on ne connaît pas encore la juste relation entre la progression intensive et la progression extensive.

<273>On doit toujours entrelacer la compréhension et la production, exercer la compétence à l'élément singulier et procéder du simple vers le combiné. Ainsi, on s'approprie la matière. Dans le détail, on arrive, d'une certaine façon, à se perfectionner jusqu'à l'infini. On peut rester fermement sur un seul point et envisager seulement une progression intense. Mais on peut aussi éliminer plus vite le détail pour favoriser l'appropriation de la matière toute entière. Il est donc important de trouver le juste rapport entre la progression intensive et la fin de tout le temps de la formation.

Une maxime dit : On ne doit jamais passer à un autre objet tant que l'on n'a pas épuisé ce que l'on est en train d'aborder. Suivre cette maxime inconditionnellement, voudrait dire de ne jamais arriver à la fin. Ainsi, il y a une méthode de dessin avec laquelle on reste une demi année de s'exercer à faire une paire de traits parallèles. La maxime opposée dit de laisser l'objet, même s'il n'est pas encore compris parfaitement, car insister sur une singularité affaiblit l'intérêt. Par contre, on aura toujours une occasion de rattraper et de reproduire dans d'autres combinaisons les choses simples. On s'écarte ici autrement du bon chemin si on ne procède pas très sagement et très prudemment. Ce serait aussi dangereux. Une de ces maximes poussée à l'extrême suscite

toujours une réaction et mène toujours vers l'extrême de la maxime opposée. La façon angoissée et pédantique de poursuivre jusqu'à l'extrême la profondeur s'oppose à la méthode qui envisage plutôt l'appropriation d'une masse d'objets par une progression très rapide. Au détriment de la profondeur dans les éléments, on fait ici plutôt attention à la gloire et à l'apparence.

On peut résoudre le dilemme, mais c'est quand même une difficulté considérable. D'un côté, la distraction habituelle pour cet âge fait que l'on ne peut pas progresser comme on le souhaite, de l'autre côté, on n'est pas capable de rattraper quand les premières bases ne sont pas fermement acquises. Il y a pourtant un moyen pour trouver ici le juste chemin. C'est un supplément, apporté nécessairement dans chaque enseignement. Il y a partout des intersections naturelles, donc aussi dans l'enseignement. Au début d'une nouvelle section donc, on a toujours l'occasion de revenir en arrière. Ces répétitions doivent donc servir de correction par rapport à tout ce qui a été probablement négligé. Mais elles sont seulement utiles quand on a préalablement déjà abandonné la négation de l'extrême de ne pas avancer avant que le singulier ne soit pas profondément acquis. Dans ce cas, les résumés seraient seulement ennuyants car on a déjà, auparavant, épuisé l'objet. Mais ils sont stimulants pour la jeunesse quand ils perfectionnent ce qui a été déjà **<274>**appris. On devrait aussi à l'intérieur d'une partie pouvoir remarquer et rattraper toute distraction et tout oubli, tout en progressant, car dans le combiné revient toujours ce qui est simple. Il sera donc nécessaire d'imposer à quelques uns des répétitions. Pour ne pas interrompre le contexte, on doit aménager un temps en dehors des cours pour ces rattrapages.

Ceci nous donne l'occasion d'examiner notre principe encore à partir d'un autre point de vue. Quand il y a beaucoup d'élèves, on présuppose toujours une inégalité. Elle est plus facile à équilibrer, et donc pas trop perturbant, dans l'instruction domestique. Mais on demande à l'école le maximum d'uniformité. Autrement l'ordre ne serait pas possible. Comment donc être juste face à l'inégalité des sujets, et comment peut-on empêcher les perturbations si on s'imagine être parfait dans la poursuite de la loi de la progression continuelle ?

Revenons d'abord au début. Une communauté ne peut en aucun cas exister sans maxime concernant les conditions de l'admission des enfants. Mais il est difficile de préciser cette maxime. On arrive peut-être à imposer et à maintenir un minimum de connaissances de la part des enfants. Pourtant, on ne peut pas empêcher qu'un enfant sache et apporte déjà plus qu'un autre. Ainsi, l'inégalité est déjà présente dès le début de la scolarité. Supposons quand même qu'ils entrent tous égaux à l'école. L'inégalité se développera malgré tout à l'intérieur de la communauté scolaire. C'est la conséquence des talents et des implications différents, ainsi que de la participation irrégulière. Si on s'oriente d'après les plus faibles, les plus avancés manquent d'occupation et ont trop de loisir. Si on s'oriente d'après ces derniers, les autres, alors, restent encore plus en arrière.

Regardons vers la fin de l'école. Devrait-on croire qu'en sortant de l'école populaire, tous les sujets individuels seraient complètement égaux ? Ce n'est pas possible, oui, et ce n'est même pas souhaitable. Cette inégalité repose dans la nature. Pour la société, elle est une des manettes les plus importantes. Sans inégalité, le penchant de s'isoler gagnerait beaucoup de terrain de jeu. Il n'y aurait pas vraiment un besoin de communauté. Il ne faut donc pas chercher un procédé, et établir des formules qui auraient l'intention d'abolir l'inégalité définitivement et de la rendre impossible.

Notre tâche se résume donc ainsi : développer l'inégalité à l'école en faisant attention à ce qu'elle nuise le moins possible à la communauté permanente et au progrès du Tout.

On peut imaginer deux maximes qui s'opposent. La première **<275>**maxime favorise le

talent. On devrait donc s'occuper plus de ceux qui progressent rapidement, car ils seront les plus efficaces pour la société humaine. On regarderait les autres comme ceux qui restent aux grades inférieurs. L'autre maxime promulguerait le soutien de la faiblesse. On doit s'occuper plus de ceux qui sont en arrière en supposant que les autres vont s'aider eux-mêmes. Cependant, pour être juste, on ne peut pas rester sur un seul côté. Car si on s'oriente seulement vers l'un ou vers l'autre, l'inégalité augmente d'une part, et d'autre part, les plus forts quittent la communauté. A la fin, il y aura séparation des résultats. Le contexte naturel de la différence des forces sera nivelé.

Quel est alors l'équilibrage naturel ? On doit chercher à utiliser la force débordante dont disposent quelques-uns, justement pour le soutien des plus faibles, afin que cette force ne soit pas abandonnée à l'inactivité. Ainsi, l'inégalité sera inhibée. La communauté est maintenue et nous occupons les deux groupes. Les faibles sont soutenus, et ceux qui progressent plus vite peuvent s'exercer à agir sur les autres, ce qui est une préparation à leur efficacité dans la vie civique, car c'est justement la tâche qu'ils auront plus tard dans la vie. Un autre équilibrage ne serait que difficilement établi.

En même temps, nous avons aussi maintenant établi une formule très générale qui, à mon avis, n'est pas vraiment bien prise en compte dans la méthode de l'instruction matérielle. On en a fait quelque chose de tout à fait mécanique. On peut appliquer la formule décrite ci-dessus, sans pour autant altérer et modifier la méthode même. Nous avons dit que ce serait inquiétant de progresser, tandis que quelques-uns restent en arrière. Des cours de rattrapage deviennent donc nécessaires. Il faut les organiser en dehors du temps scolaire proprement dit. Nous voulons maintenant ajouter que c'est tout à fait naturel que l'on lance les plus forts dans cette activité, que l'on leur donne pour charge ces cours. Les plus faibles reçoivent ainsi une représentation précise de la différence. Les plus doués, par contre, arrivent à une plus grande clarté de conscience sur la production de l'inégalité et comment on peut la diminuer en procédant vers la communication et en montrant de façon pratique comment combler les lacunes. Si le nombre de retardataires est faible, il est bien de réorganiser les cours dans une relation privée qui, pourtant, sera soumise au contrôle de l'enseignant. Par contre, si le nombre des retardataires est très élevé, on ne peut pas progresser à un nouvel objet. Dans ce cas, arrivé au terme d'une unité, les résumés qui mettent en œuvre les plus parfaits doivent se suivre jusqu'à ce que la totalité **<276>**des élèves ait progressé de façon équilibrée. Une nouvelle section pourra alors commencer. Pour cette nouvelle étape, donc, tout le monde est, autant que cela soit possible, égaux jusqu'à ce qu'une nouvelle inégalité se développe qui trouvera ensuite son équilibrage. On utilisera, de façon tout à fait naturelle, les pauses qui se présentent d'elles-mêmes au cours du travail, pour ce même but.

Venons-en à l'éthique. Il est impératif de veiller, d'un côté, qu'aucune présomption et aucune fatuité ne se produisent parmi ceux qui ont progressés, et, de l'autre côté, qu'il ne se forme pas une autorité désavantageuse pour une relation entre les uns et les autres.

Le premier sera, si on procède de façon appropriée, et si on organise tout convenablement, pas facilement possible. Le développement plus rapide, s'il repose sur un don naturel – ce qui sera le plus dangereux dans ce cas – reste quand même l'inconscient. Et si ce développement surgit plutôt de diligence que de dons, et repose donc plutôt sur le labeur et la force de la volonté, il y a d'autant moins à craindre qu'il mènera vers la présomption et la fatuité, car ces élèves disposent déjà d'une valeur de l'attitude du cœur. Il faut seulement les surveiller bien pour que cela ne tourne pas dans son contraire. Présomption et fatuité trahissent une attitude du cœur dissolue. Cependant, le précis regard sur le don naturel qui surgit par comparaison pourrait avoir plutôt une telle conséquence. Pourtant, l'inconscience ici est le plus habituel, car les plus doués doivent, à chaque nouveau développement, obtenir une nouvelle tâche pour aider les retardataires. De plus, à chaque fois, quand ils mettent le pied sur une nouvelle trace, ils

ressemblent aux débutants. Le danger diminuera aussi parce que, dans chaque nouvelle partie, l'équilibre relatif sera rétabli.

La formation d'une autorité désavantageuse trouve toute seule sa limite, car il n'y aura aucune relation stable. Toute autorité est seulement confinée aux sections isolées. Pour éviter que, par la répétition d'une relation, ne s'installe quand même une autorité, il sera nécessaire d'échanger les personnes.

Dans cette dispersion de l'aide repose en même temps l'avantage que l'on cherche à obtenir dans la pratique habituelle par l'ordre de préséance parmi les élèves. Mais on n'a pas les désavantages. L'ordre de préséance, comme moyen de formation et d'encouragement, produit une fausse motivation, car elle présuppose la comparaison qui provoque l'égoïsme. Habituellement, la différence des dons naturels ne doit pas aboutir à une mesure. On ne mesure que l'assiduité, le labeur, et l'effort. En jugeant les résultats, on ne peut plus séparer ce qui est attribué au talent et ce qui surgit de **<277>**l'effort. L'enseignement ne doit pas procéder selon son opinion ou sa conviction. Par rapport aux plaisirs qui se trouvent sur le même niveau, il ne doit pas décider sur celui qui s'est efforcé le plus. Autrement, l'arbitraire serait inévitable et ceci est, dans un ordre législatif, toujours à éviter. L'école devrait être une communauté basée sur la loi, bien qu'elle soit la transition entre la vie domestique et la vie civique. En cela encore, il est analogue à l'autorité paternelle, donc en partie encore arbitraire. Ce serait quand même inquiétant de laisser régner l'arbitraire au point qu'une inégalité se produisse. L'enseignant agit selon la plus pure conviction et peut éviter le préjugé qu'il se laisse malgré tout guider par la sympathie naturelle, car ceci entraverait sa respectabilité. Et maintenant donc, on ne doit pas complètement ignorer l'inégalité des sujets à l'école. Ce serait inquiétant de laisser la différence sans effet. La communauté ne doit pas apparaître comme si elle n'avait pas conscience d'elle-même à cet égard. A l'école populaire pourtant, la plus grande attention semble être donneé aux plus faibles. Les plus faibles ont besoin des plus forts. Cet effort de soutien dirige l'ordre de l'école populaire, ce qui est différent dans l'école des savants.

POINTS ISOLES DE LA PRATIQUE USUELLE. - Chez nous, on exige de deux cotés que le savoir et l'usage de l'écriture des lettres soit à répandre partout dans le peuple. Cependant, les enfants de la grande masse n'apprennent la lecture qu'à l'école. De quoi donc doit-on prendre ces exercices ?

Une pratique largement répandue fait lire la Bible. Déjà depuis un certain temps, on y oppose l'usage d'un livre populaire et patriotique de l'histoire. Les deux livres pourtant, correspondent aux points centraux desquels part la pratique. Le premier point central est la familiarisation de la jeunesse avec la Bible. Surtout l'Eglise Protestante souhaite que tous puissent utiliser la Parole écrite. Le deuxième point central était que la jeunesse apprenne à connaître la loi. Cette connaissance présuppose l'usage de l'écriture des lettres. De plus, c'est toujours quelque chose d'historique, car chaque loi est un moment sortant de l'histoire.

En ce qui concerne l'usage de la Bible à l'école, il y a à dire ce qui suit. Premièrement, l'Ancien Testament est quand même très éloigné de l'intention qu'a l'Eglise Protestante avec l'usage de la Bible. Aussi, il est difficile de croire qu'une réelle compétence de la lecture puisse être acquise dans cette partie de la Bible parce qu'il s'y passe beaucoup d'événéments que l'on ne peut pas bien exprimer dans notre langue. C'est donc surtout le Nouveau Testament, bien évidemment, qui doit, selon l'intention de notre Eglise, **<278>**être connu de tous. Mais nous savons aussi, comme il est difficile de le comprendre sans aucune directive, qui d'ailleurs, sera toujours déjà scientifique. Qu'est-ce qui se produirait si pour la jeunesse l'Ecriture Sainte était devenue lettre morte ? L'instruction religieuse devrait la vivifier. On ne peut donc en aucun cas

procéder mécaniquement. Pourtant ce désavantage sera difficile à éviter, car ce qui n'est pas compris doit être lu à répétition, ce qui produit nécessairement un mécanisme. L'opposition contre l'usage de la Bible n'est pas à attribuer à un principe moderniste mais, par contre, c'est le respect devant ce livre qui devrait mettre en alerte contre son usage.

Autrefois, on a pensé aux soi-disant «Bibles scolaires», c'est-à-dire des extraits des Ecritures Saintes à l'usage des écoles. Ici, bien évidemment, beaucoup dépend du principe qui dirige leur élaboration. Un individu peut vouloir par cela gagner l'opinion du peuple pour son opinion contre le souhait des autres. De tels essaies suscitent toujours une opposition et n'ont pas trouvé d'entrée. C'est donc une entreprise fâcheuse. Elle présuppose l'attention de tous les côtés et ne facilite quand même pas l'instruction liée à la Bible.

Dans la pratique sont aussi répandues les Histoires bibliques. Ce sont des récits choisis et traités de façon convenable. Ils sont bien appropriés au point de vue de la jeunesse. Ils donnent une connaissance souhaitable des personnages, qui est nécessaire pour l'instruction religieuse.

Enchaîner à ces exercices de lecture un livre d'histoire populaire et patriotique est tout à fait en analogie avec l'usage de ces histoires bibliques. On prépare ainsi l'instruction de l'histoire aussi loin que celle-ci est appropriée à l'école populaire. Il faut présenter un choix des faits divers qui permet la compréhension de la situation de la patrie et qui facilite la maintenance et la correction de ce qui a été appris par la tradition. Ceci est vraiment à apprécier. On offre du matériel qui ne se perd plus tout au long de la vie. Qu'un livre d'histoire, composé à ces fins, ne puisse pas se restreindre aux limites les plus étroites de la plus petite patrie, va de soi.

On prépare ces exercices de lecture par une gymnastique intellectuelle, c'est-à-dire l'exercice qui se réfère à la compréhension vivante et logique du langage. Ainsi l'entendement est exercé par la parole vivante. La compréhension de l'écrit est introduite. On utilise ici comme base des livres convenables. Ils prennent leur contenu du cycle désigné plus haut et sont donc appropriés à cette gymnastique intellectuelle. On avance ainsi dans l'exercice de l'entendement. Seulement en relation avec ce matériel, suivi des **<279>**exercices de lecture des livres appropriés à favoriser la formation de l'entendement, les exercices de lectures des histoires bibliques et des livres d'histoire patriotique remplissent leur tâche. C'est la seule progression correcte que l'on peut faire dans ce domaine.

Venons-en à l'écriture. Une pratique d'écriture s'est répandue qui n’est pas à accepter, car elle aboutit aussi au mécanisme. La relation de l'usage de l'écriture des lettres pour lire avec l'usage de cette même écriture pour la communication est la même que la relation entre la réceptivité et la spontanéité, il doit aussi y avoir un contexte entre tous ces exercices. Dans le peuple se perd habituellement plus tard l'usage de l'écriture. La tradition des affaires appartient à la vie familiale. Il ne vaut sûrement pas la peine d'y consacrer des exercices plus spécifiques. Mais revenons encore une fois sur la logique à la base de la directive pour l'usage correct du langage à ce niveau. On constate que la réceptivité ne peut pas être seule. Les élèves ne doivent pas seulement comprendre; ils doivent aussi produire. A l'élément logique se renoue donc étroitement l'écriture. On doit développer la compétence de fixer des pensées simples par l'écriture. A ceci se renoue aussi le plus facilement l'utilisation de l'écriture dans la vie courante, si on commence avec l'esquisse de courtes phrases singulières. Après on progresse de façon équilibrée, par les exercices de lecture, mais toujours en prenant soin que, si ce qui a été lu donne lieu à la production, est compris de façon plus juste. Ainsi, on arrive à un cycle d'écrire et de lire qui n'exclut pas que ce qui vient ultérieurement sera aussi vivant.

MISE A NIVEAU DE L'ECOLE POPULAIRE. - Nous avons déjà mentionné l'existence d'une

autre forme de l'école populaire. Elle intègre quelques éléments de l'enseignement supérieur. Mais elle prend surtout en considération les élèves venant des classes supérieures, plus éduqués. Tout en maintenant donc dans l'essentiel le caractère de l'école populaire, on y présuppose que certaines choses y sont déjà apprises. C'est donc vraiment une autre forme de l'école populaire que l'on ne peut pas considérer comme mise à niveau de l'école populaire proprement dite. Aussi, ce serait injuste d'anticiper ici la discussion des matières d'enseignement de la sphère de l'éducation supérieure. Nous devons les traiter plus tard, dans le cadre de notre discussion de cercle de l'enseignement supérieur.

Remarquons simplement ce qui suit. Ces deux formes de l'école populaire reposent chez nous partiellement sur la différence entre les différentes façons de vivre en ville et à la campagne. Pourtant, nous supposons que cette différence est à considérer comme s'effaçant de plus en plus. Aussi bien la legislation que la marche des affaires contribuent à ce nivellement. Cette duplicité va donc **<280>**disparaître, et ces deux formes d'école populaire vont fondre en une. Ainsi donc, il semble qu'il manquerait un membre au milieu, entre l'école populaire et les établissements d'enseignement supérieur. Il en résulte une séparation plus parfaite, une amplification de l'opposition. Seulement, la réunion de l'école populaire de la campagne avec l'école populaire de la ville n'a pas pour conséquence la dégradation de la formation citadine au niveau de la formation campagnarde, mais plutôt une élévation de cette dernière, par un élargissement. Ce sera donc un progrès plus général de la formation. Quelles matières d'enseignement supérieur doivent être reprises par l'école populaire? Les circonstances doivent en décider. Ce qu'il faut surtout ne pas oublier, c'est que l'éducation est un principe nivellant, et qu'elle agit contre l'inégalité qui se développe sans cesse. Ce nivellement doit élever la classe basse et la rapporter à la classe dirigée. Quand le co-gouverner s'élargit vers le bas, la classe basse aussi doit subir dans son intérieur des gradations La différence ne peut donc plus être retenue à partir du point de vue historique des dirigeants. Il s'agit maintenant d'une différence entre la participation au gouvernement local et la participation à un gouvernement qui s'étend sur un Tout politique plus grand. Ainsi, si donc la classe dirigée est élevée par la formation, cette différence aussi devient toujours plus petit. On doit prendre en considération que, par la formation populaire, certains elèves de l'école populaire vont passer vers un niveau supérieur de formation.

L'école populaire est ainsi un Tout organisé. Elle produit et maintient un type de formation bien défini. Pourtant cette formation est tout à fait calculée en vue d'une participation au gouvernement et d'une collaboration au Bien Commun. Elle prend surtout en considération la conduite purement mécanique des affaires. Une élévation de l'école populaire ne se laisse pas accomplir instantanément. On doit donc au moins créer la possibilité d'une transition de l'école populaire vers les niveaux supérieures de formation. Si une telle transition de l'école populaire est complètement fermée, il y a dans l'éducation publique un principe qui empêche le développement ultérieur et pourtant, elle devrait être un principe qui le favorise.

Mais introduire plutôt arbitrairement d'autres éléments dans ce cercle et exercer la jeunesse ainsi, est quelque chose de très douteux. Plus le peuple vit dans un cercle restreint, et purement dans la condition d'être gouverné, plus la confiance repose sur la régularité des institutions publiques. Toute innovation enlève pour un temps la confiance et seulement une innovation véritablement au service du but pourrait l'excuser. La meilleure innovation produit toujours une condition intermédiaire qui porte en elle-même quelque chose de révolutionnaire. Ainsi, un temps déterminé est toujours sacrifié au futur : l'école même en perd, bien que seulement momentanément.

<281>Nous devons prendre en considération un contexte plus grand. Nous devons postuler une forme d'école populaire comme forme de base. C'est elle que nous avons déjà

esquissée. Beaucoup d'écoles populaires ne sont pas ainsi. Il faut encore beaucoup d'étapes intermédiaires, révolutionnaires, avant qu'elles y arrivent. Mais cette forme de base ne doit pas être un terme et empêcher ensuite tout développement ultérieur. Le développement est une relation naturelle entre les choses, une identité des exponents entre la marche de la formation du peuple dans son ensemble et le progrès de l'éducation. Dans le développement du peuple est toujours quelquechose de périodique. Il prend un certain temps une marche régulière. Ensuite, il surgit des noeuds de développement et quelque chose de nouveau prend forme.

Quel est le rapport entre cette forme générale de vie et le système de formation, le développement de la plus jeune génération ?

Aussi longtemps que le développement du peuple s'achemine tranquillement, la qualification pour une position supérieure des personnes issues de la jeunesse du peuple ne serait qu'une exception. Il faut donc organiser le contexte entre l'école populaire et la condition bourgeoise de la société d'une manière qui permet que ces exceptions peuvent faire valoir leur droit. Il ne s'agit pas encore d'une modification de l'organisation fondamentale de la forme de l'école populaire. La surveillance de l'école populaire doit naturellement être prise en main par ceux qui sont au niveau de la formation supérieure. Si tout développement part de la vie et de l'association des forces de certains individus, l'école aussi doit être accompagnée par l'association des forces qui facilite la transition pour ceux qui excellent. Si tout développement part du gouvernement, c'est lui qui doit prendre les mesures appropriées.

Faisons abstraction de la forme fondamentale unique et regardons la forme double, habituelle chez nous, c'est-à-dire l'école populaire rurale et l'école populaire citadine. Nous trouvons une grande différence. Par rapport à l'école populaire rurale, on ne pense même pas qu'on pourrait y trouver des individus aptes à une formation supérieure. Par conséquent, souvent, quand l'impulsion n'est pas assez puissante pour se frayer un chemin, se perdent des talents exceptionnels de la société. Par contre, nous avons le contraire dans les écoles populaires citadines. On y pousse vers les établissements supérieurs, par l'intermédiaire des éléments des niveaux supérieurs de formation que l'on intègre à l'école populaire. Beaucoup de fautes résultent de ce procédé. Cette favorisation de transition a pour conséquence que des inidividus médiocrement doués, incapables, insinuent dans le cercle de la formation supérieur. La condition actuelle présente donc une disproportion : d'un côté, pas assez de facilité, de l'autre côté, trop de favorisme, sans qu'un jugement juste et commun y repose à la base. Souvent, on décide sur la base des circonstances extérieures et personnelles. **<282>**On souhaite donc vivement un autre traitement de ce fait, ainsi qu'une plus grande équilibration. La faute vient de ce que l'on regarde les écoles populaires citadines et les écoles professionnelles des aiffaires déjà en soi comme quelquechose de supérieur. On croit devoir intégrer des matières de l'instruction supérieur, parce que, dit-on, les professions citadines seraient d'un toute autre type. Seulement, c'est une présupposition erronnée de chercher plutôt dans les établissements citadins des individus aptes à la formation supérieure qu'à l'école populaire à proprement dit. En ville, on se laisse souvent tromper par la vraisemblance, tandis qu'au village, les moyens appropriés pour reconnaître les dons manquent.

Dès que la transition de l'école populaire vers des établissements supérieurs de formation soit permis de façon correcte, l'école populaire aussi suivra la révendication générale à l'égard de l'éducation, c'est-à-dire promouvoir le développement intellectuel supérieur.

Ceux qui ont la charge de diriger l'enseignement, doivent donc entretenir une bonne relation avec cette tâche pour qu'ils puissent trouver la mesure correcte par rapport à la qualité des enseignements de l'école populaire. Si on n'a pas déjà tranché par rapport à ces

considérations, on se retrouve dans une oscillation permanente. Cette oscillation est la conséquence des représentations floues que l'on a de ceux qui dirigent la charge d'enseignement, et alors la marche du développement du Tout.

L'instituteur doit, de prime abord, disposer de la faculte de juger les degrés différents du potentiel de développement de l'individu. Plus encore, son jugement doit pouvoir amener des mesures adéquates. Comment donc une telle faculté de jugement pourrait-elle être acquise ? On n'en a pas de formule décisive. C'est l'affaire de la connaissance des hommes que l'on ne peut acquérir que par le contact avec les hommes mêmes. On présuppose qu'il connaît même les autres classes sur lesquelles il n'a pas à agir de façon immédiate. L'enseignant doit donc avoir parcouru un trajectoire de vie qui lui a mis en contact multiple avec maint d'autres classes.

Quand l'exigence d'élargir les matières d'instruction de l'école populaire se fait remarquer, l'enseignement doit donc disposer des qualités qui lui permettent d'effectuer un tel élargissement. Autrement, on aurait l'inconvénience de changer tout le corps d'enseignants. Le savoir et la compétence d'apprendre doit dépasser le cycle de ce que les enseignants ont à réaliser quotidiennement. Si on ne l'envisage pas, il ne reste rien qu'une répétition toujours immédiate de ces matières, une simple tradition. Nous avons dit que les plus forts devraient aider les plus faibles. Pourrait-on penser que ceux qui ont parcouru l'école peuvent toute de suite commencer à enseigner à leur tour ?

<283>On a donc dit : quand la faculté d'apprendre dépasse le cercle défini, les enseignants ne seraient plus contents avec le cercle restreint. Ils aspireraient à un cercle supérieur. C'est dans ce dilemme qu'on a toujours passé d'un côté à l'autre d'une façon indéterminée. Du point de vue purement pratique, on ne peut pas vraiment dire que le mécontendement soit une conséquence immédiate de ce savoir supplémentaire. Pourtant, on consent naturellement que chacun cherche à faire valoir ses forces dans le monde. Seulement, cela ne doit pas forcément se restreindre à la fonction professionnelle. Chacun qui en est doté, peut ailleurs activer ses forces supérieures et son meilleur savoir. Alors, dans ce cas, sa fonction ne doit pas remplir tout le temps. Moins, pourtant, la vie restante, en dehors de l'école, garantit une satisfaction, moins les forces supérieures peuvent être employées dans la vie commune. Si le professeur de l'école populaire n'y peut pas utiliser ses forces supérieures, il ne pourra pas non plus les appliquer dans un cercle en dehors de l'école, car ces deux se fondent pour l'enseignant de l'école populaire qui vit tout entier dans le peuple. Un surplus de forces suscite aussi un fort désir d'un cercle d'influence. Comme on ne peut pas compter sur ce que l'enseignant utiliserait les facultés supérieures en dehors de l'école, il exercera donc son influence surtout à l'école populaire. Les indications qui permettent de présupposer un développement progressif devraient inciter la génération entière qui forme la vie réelle, de le poursuivre avec encore plus de tenacité. Ainsi, on aura l'occasion de faire valoir dans les relations sociétales une mesure élévée des forces. Surtout, l'enseignant de l'école populaire doit être l'homme le plus avancé et le mieux formé dans le peuple. Il doit pourtant aussi être du peuple, car il est purement pour lui. Il n'est pas nécessaire qu'il appartienne à un autre cercle. Justement, pour le surplus de ses forces, l'enseignant de l'école populaire doit pouvoir les maîtriser, pour qu'il arrive à apprécier la mesure du progrès d'une génération et à soutenir sa progression. Quand le peuple n'est pas très développé, l'enseignant de l'école populaire ne devrait pas l'être non plus. Seulement, comme la génération la plus jeune se développe aussi plus loin que la génération plus âgée, il devrait quand même disposer d'un surplus à l'égard de la mesure de la progression d'une génération. Si on accepte cette norme, les exigences vis-à-vis de l'enseignant vont bien évidemment augmenter, dans la mesure où la vie intellectuelle du peuple progresse. Mais aussi, dans ce cas, on trouvera plus facilement au sein du peuple même des personnes qui effectueront ce qui est à effectuer.

Ceci nous mène vers la question décisive. A-t-on besoin des établissements pour la formation des enseignants de l'école populaire, et comment devraient-ils être ? Naturellement, on ne peut que répondre ici de façon générale.

Quand l'éducation et la vie toute entière du peuple se trouvent dans une situation relativement **<284>**calme et régulière, et quand une progression n'est pas à attendre, on pourrait s'en passer de tels établissements. Par rapport à l'affaire de l'enseignement, deux choses sont importantes : l'enseignant doit avoir intériorisé ce qu'il doit réveiller dans la jeunesse et il doit être capable d'influencer la jeunesse. Le premier pourrait-on présupposer dans la génération adulte chez chacun qui n'est pas resté en retard derrière la masse, surtout quand l'école populaire est restreinte aux premiers éléments. On n'a pas besoin d'établissements spécialisés. Aussi, les parents ont la faculté d'influencer la jeunesse. On ne les forme pas spécialement pour cela, car il ne s'agit de rien d'autre que d'une forme précise de la communauté humaine en général qui se développe d'elle-même dans le cercle familiale. Entre l'école et la famille, il n'y a que cette différence : à l'école, il y a une masse plus grande, et un ordre plus stricte. Ceci, à son tour, facilite l'affaire à vrai dire, en ce que l'ordre et une régularité précise soient plus commodement à manier à l'école, et que la communauté y introduisse un principe vivifiant. Ce n'est donc pas inconditionnellement nécessaire que quelqu'un qui veut devenir enseignant de l'école populaire reçoive une instruction. Les établissements spécialisés peuvent être remplacés par un choix sage des individus. Il y avait aussi des temps sans ces établissements. On ne peut pas dire que le peuple a retrogradé pendant ces temps, mais on ne pourrait pas prévoir des développements plus rapides, qui, d'ailleurs, n'avaient pas non plus lieu. Ce n'est pas la meilleur situation si des établissements de préparation manquent. Elle n'est à excuser que par un manque de moyens et de motivations.

Les établissements spéciaux de formation deviennent nécessaire quand il y aura une progression importante dans le développement, parce que'il y aura donc une plus grande différence entre les dirigeants dans la génération plus âgée et la masse dans sa totalité. Ainsi, la possibilité du choix sera réduite. Un manque pourrait facilement s'installer que l'on doit prévenir. Ce souci est à la base de tels établissements. Qu'ils existent maintenant et que l'on se souci de leur maintien, devrons-nous le prendre comme un bon signe, c'est-à-dire pour le signe d'une progression plus rapide.

Par rapport aux établissements de préparation pour les enseignants de l'école populaire, nous établissons la maxime qu'ils ne forment pas les enseignants de façon à ce qu'il leur reste une épine pendant l'exécution de leur tâche en ce qu'ils n'arrivent pas à appliquer les connaissances. Pourtant, nous ne voulons pas nous mettre en accord avec ceux qui veulent freiner le progrès. Nous supposons seulement que la formation doit se diriger vers ces matières qui reposent dans le procédé naturel du développement. Rappelons les différentes matières que l'on enseigne à l'école populaire. On ne peut pas douter qu'il faut les aborder différement que si on ciblerait une connaissance **<285>**réelement scientifique. Par exemple, nous avons intégré l'arithmétique et la géométrie à l'école populaire. Seulement, on ne commence pas avec les le calcul par des lettres et l'analyse (diskrete Größen). Ce serait la manière scientifique. Bien que l'enseignant de l'école populaire devrait contribuer au développement, ce n'est pas nécessaire qu'il a intériorisé les principes scientifiques, c'est-'à-dire la Science au sens propre du mot. Nous avons déduit les établissements spécialisées de formation d'un besoin qui ne concerne pas la transmission de la Science. Aussi, la construction de l'école populaire ne la présuppose pas non plus. Nous avons aussi intégré les sciences naturelles et l'enseignement des langues. Mais l'enseignant de l'école populaire ne doit pas apprendre et enseigner - ni les premières ni les deuxièmes - à partir des principes scientifiques. Car, dès que quelqu'un a intériorisé la Science, et devrait ensuite rester dans un tel cercle d'occupations, ce serait inadéquate à la condition de la société. Si on a fait

quand même l'essai d'introduire aussi les enseignants de l'école populaire à la Science, c'était soit suite à un malentendu ou bien, plus souvent, suite à la vanité des dirigeants de ces établissements spécialisés. On veut se vanter avec de tels enseignants.

On pourrait opposer que cette maxime d'exclure la Science ne fait qu'entraver le développement. On doit donner à chacun autant qu'il peut comprendre et cela ne ferait pas de mal à l'école populaire si les enseignants avaient intériorisé à la Science, les raisons intérieures des choses. Je dis, cela ne ferait pas de mal, ni à l'école ni aux enseignants, pas même à l'agriculteur. Seulement, on devrait en conséquence changer toute la condition sociétale afin d'éviter l'opposition des disproportions les plus apparentes. Si, donc, de prime abord, la formation scientifique est préparée en partant du haut et en traversant les différents niveaux, elle arriverait donc aussi chez l'enseignant de l'école populaire. C'est ce malentendu que l'on s'imagine les enseignants trop comme une classe spéciale et que l'on reconduit toujours l'enseignement aux premiers principes. C'est pourtant faux, car ainsi on devrait établir le principe que la personne qui n'aurait pas intériorisé les raisons les plus intimes de ce qu'elle enseigne, serait un mauvais enseignant. Enseigner n'est qu'un élargissement et un façonnement déterminé de la communication, qui n'est que quelquechose de très général. La connaissance des raisons les plus intimes provient d'une occupation avec les principes, se réfère aux principes et, donc, la relation avec les principes est le plus important, et non pas le fait d'enseigner. Enseigner n'est pas l'expression essentielle de la relation avec les principes, car, autrement, personne ne pourra s'occuper de façon scientifique sans enseigner en même temps. La **<286>**direction et la formation scientifique est une chose en soi. On ne doit pas les donner comme ça à tout un chacun. Il faut d'abord préparer et développer ce qui est nécessaire pour la compréhension de la Science et de la vie en elle. L'enseignement, par contre, doit être constant et partout , dans la mesure de ce qui est communicable dans un cercle déterminé.

Ici donc les opinions se diviseraient ainsi : selon l'une, on devrait dire qu'il y a un choix déterminé du genre humain dans chaque peuple qui a la vocation de posséder la connaissance scientifique et de l'enseigner aussi en même temps; selon l'autre opinion, on dirait qu'il y a dans chaque masse des sections qui se séparent relativement les unes des autres et représentent en même temps des niveaux déterminés de la formation intellectuelle. A l'intérieur de chacune, il y a une tradition, une transmission dirigée par les enseignants. L'enseignement repose donc seulement sur la communication utilitaire de ce qui est approprié à chaque cercle. Quand, dans une section de la société bourgeoise, la Science n'est pas vivante, la chose la plus importante serait la communication claire de la connaissance qui pénètre de façon obscurcie dans la masse. «Enseignant», dans chaque cercle, ne serait pas seulement celui qui sait tout ce qui est dans la masse de tous les cercles d'une façon plus parfaite; mais qui dispose aussi du principe de la communication. La dexterité dans la communication est un don spécifique qui n'est pas lié à la possession des principes supérieures des matières singulières. De même, il y en a beaucoup, dont on ne peut pas disputer la formation scientifique, mais on doit dire d'eux qu'ils ne peuvent pas la donner.

Résumons donc ce sur quoi les établissements de préparation pour les enseignants à l'ècole populaire doivent diriger leurs soins. C'est ceci : non pas introduire les enseignants dans le domaine scientifique et de l'inciter à la Science, mais de leur procurer un survol sur ce qui pourrait parvenir au cas du plus haut élargissement de l'école populaire et qu'ils acquierent la compétence d'enseigner.

On doit encore prendre en considération la date à laquelle la jeunesse est à congédier de l'école populaire.

Nous avons déjà dit que la fin de la formation scolaire coïncide, pour la jeunesse du peuple, avec la transition à la formation professionnelle. Si la jeunesse est retirée tôt de l'école, on ne pourrait pas penser à un élargissement important du cercle de l'instruction populaire. Chez nous, cette date est effectivement le plus souvent déterminée trop tôt. On pourrait souhaiter une prolongation de la durée de scolarisation pour l'école populaire, déjà afin que toutes les matières de l'instruction qui sont à intégrer dans son cycle, puissent - si elles correspondent à leur fin - être abordées. Pourtant, on ne peut pas s'attendre à ce que cet espace-temps adéquat soitera circonscrit, si l'Etat ne sortira pas des **<287>**lois déterminantes ou bien, si la volonté générale des parents, donc une meilleure habitude, introduit un changement. Le terme «école populaire» est, au moins parallèllement, dans beaucoup de pays lié à ce que l'Eglise demande. L'Eglise pourrait donc ici venir en aide, ou bien l'Etat pourrait aider les deux.

Après l'école populaire, l'éducation n'est pas du tout terminée. Elle retourne à la famille. Maintenant, c'est le côté technique dans la formation professionnelle qui se met en place. Nous ne le traiterons pas ici, car il déborde de la deuxième période et est le propre de la troisième période. La théorie de l'éducation, pourtant, ne peut pas prendre en considération la technique qui fait purement partie de la vie mécanique des affaires.

Quelle est la situation dans cette même période de formation de la jeunesse qui n'appartient pas à la masse populaire à proprement dit ?

D'un côté, la progression doit être partout identique. Elle doit suivre le développement intellectuel antérieur. De l'autre côté, la fin est différente, car, au cycle de formation scolaire, ne suit pas pour tous la formation pour des professions mécaniques. Une partie rentre en formation supérieure professionnelle, une autre partie suit une formation supérieure scientifique. Cette différence devrait influencer déjà la période précedente. Présumons tout, et retenons que seulement ce que nous avons développé par rapport à l'école populaire pourrait se renouer immédiatement à la prémière formation élémentaire. Pourtant, d'une part, la jeunesse des classes élevées aurait déjà acquise des choses dans la famille, comme par exemple la lecture. D'autre part, comme ces établissements ne sont pas seulement conçus pour la jeunesse du peuple, on doit encore intégrer d'autres éléments. C'est ce que la fin demande.

Cependant, ici s'offre à nous une différence essentielle. Elle nous introduit encore plus profondément vers l'intérieur de la chose. Nous faisons référence à la répartition générale de la destination de la jeunesse. Quelques uns passent plus tard leur vie dans la région des dirigeants; et les autres sont, et restent, surtout dirigés. Ces derniers sont formés à l'école populaire; les premiers aux établissements supérieurs. Par conséquent, nous devons jeter un oeil sur la formation de la jeunesse qui obtiendra une participation au gouvernement, dans la suite de notre investigation. Seulement, le «gouverner» même s'exerce de manières très différemment et inclut beaucoup de niveaux. C'est pareil pour la masse que nous devons prendre en considération. Elle est beaucoup trop grande pour être une unité par rapport à la formation. A côté de ces deux groupes mentionnés, distinguons encore un dernier groupement à partir du Tout. Il s'agit des personnes qui sont arrivées au plus haut point historique **<288>**par la communication de la Science et la possesion des principes dirigeants. Entre eux et la masse des agriculteurs et commerçants que l'école populaire a formé, est encore une masse considérable. Nous avons alors, à part du gouvernement à proprement dit, encore une grande classe qui exerce une influence considérable sur un grand nombre d'autres personnes. Ils travaillent dans le commerce et les affaires, mais dans une plus grande extension et avec plus d'investissement des forces. Ils emploient et surveillent beaucoup de travailleurs mécaniques, et ont donc un régiment à conduire. Bien évidemment, cela repose seulement sur le fondement des affaires poussées plus loin et ne semble que nécessiter une formation considérable. Seulement lié au commerce, une

telle vie d'affaires offre des points de contact avec des situations en dehors d'un seul Etat. D'autres éléments de formation seront donc exigés. Ce serait aussi très difficile de mettre en place si une telle influence, comme celle du patron sur ses travailleurs, ne reposerait pas sur la différence de la formation, car une simple dépendance des rapports privés ne peut pas être supportée d'une manière calme et sereine. Il y aura toujours l'impression d'un arbitraire si toute cette relation ne serait pas façonnée de manière naturelle par une différence de formation.

Reprenons. Ceux qui se trouvent au point historique suprême, ont une relation plus proche avec l'action pratique. Le propre du premier groupe est donc une formation formelle plus exhaustive, et le propre du dernier groupe est une plus grande formation matérielle. La formation formelle supérieure devrait être dispensée dans les établissements de formation qui sont enracinés dans la terre de la Science. Entre eux et l'école populaire, se trouve donc ce que nous appelons «école bourgeoise» (vcollège) au sens supérieur du mot.

II. L'école bourgeoise (le collège).

Nous avons de prime abord à désigner la frontière décisive entre ces trois écoles.

N'est-ce pas dans la nature de la chose que la jeunesse qui est destinée à l'école bourgeoise, suit, jusqu'à un certain point, la même démarche que la jeunesse du peuple ? De l'autre côté, devrait-on complètement exclure la Science de cette sphère intermédiaire ?

Vous voyez que l'on ne peut pas continuer ici sur le chemin de la théorie pure. On doit plutôt prendre en considération le niveau de formation précise et un type donné d'un système d'éducation.

Ceux, dont le lien naturel est cette sphère de formation dans l'école bourgeoise, parcourent bien évidemment un cercle plus large et une période plus longue dans la communauté de la formation scolaire que la jeunesse **<289>**populaire. Après, pourtant, commence leur formation technique quand ils entrent dans une branche précise du commerce ou des affaires. L'attribution d'une formation scientifique demande de parcourir un cercle encore plus large et un temps encore plus long dans la communauté de la formation scolaire. Et, avant d'accéder à la vie publique, il faut encore une formation à l'Université; et après seulement, on passe dans ce cercle d'affaires précises qui ouvre une position dirigeante. Maintenant donc, les savoirs mènent à ce qu'ont dû acquérir ceux qui passent dans la vie des affaires supérieures et qui sont liés aux Sciences, d'un côté à la Science naturelle, de l'autre côté à la Science des langues et ceci surtout à cause du commerce vers l'extérieur d'un Etat. C'est bien possible qu'ils se procurent les savoirs nécessaires par la voie empirique. On peut apprendre des langues par l'exercice, comme la langue maternelle. On peut avoir du savoir de tout le matériel et de tous les processus qui font partie des différentes affaires sans que la Science naturelle au sens propre soit à la base. La formation à l'école bourgeoise peut donc être conçue en tant qu'élargissement ou bien de transformation du caractère de ce qui a été enseigne de façon fragmentaire à l'école populaire. Les questions que nous avons posées plus haut ne peuvent donc trouver que des réponses contingentes. Plus c'est facile de passer de la classe moyenne à la classe supérieure, et de continuer avec la vie active des affaires qui appartiennent au gouvernement de la société de son ensemble, plus ce serait souhaitable qu'aussi cette partie de la jeunesse qui est d'abord destinée à la vie des affaires supérieures, soit dotée avec la maîtrise de tous les principes gouvernants. Si, par contre, ceux qui étaient formés à l'école bourgeoise en tant que citoyens ne participant pas à la direction de la

commune, ce serait moins nécessaire et louable de les introduire dans le domaine proprement scientifique, car dans ces circonstances se produirait une disproportion entre le temps de la préparation et leur vie ultérieure.

Il s'y ajoute encore une autre considération. Plus on l'estime nécessaire et indispensable dans l'Ètat que ceuxqui participent au gouvernement parcourent au moins de façon formelle la carrière scientifique, plus ce serait nécessaire. Dans la mesure dans laquelle les commerçants peuvent aussi participer à la direction, il faut leur communiquer aussi les principes scientifiques afin qu'ils puissent passer sans difficulté à la classe dirigeante. L'organisation donc de l'école bourgeoise et sa limitation par rapport à l'école populaire et par rapport à l'école des savants dépend donc de la situation politique.

En général, disons simplement ceci : une demesure entre, d'un côté, la forme et l'organisation toute entière et, de l'autre côté, ce qui surgit dans la vie à proprement dite amenera des choses mortes dans la vie. **<290>**Et si on maintient strictement un type propre, à la mesure des conditions actuelles, dans ces différentes formes, on rend plus difficile l'élargissement des rapports bourgeois et le rapprochement des différentes classes.

Nous venons de présenter des révendications négatives et générales. Par contre, nous présupposons que l'on ne devrait pas toujours s'orienter d'après la situation donnée. En Allemagne du Nord, nous en sommes à ce point du changement. C'est donc nécessaire d'arriver à une conscience claire des principes.

On a travaillé les principes de la formation historique jusqu'à maintenant chez nous dans une telle généralité qu'ils ont même pénétré partiellement jusqu'à l'école populaire, notamment en ville. Par contre, la connaissance de la nature qui est le fondement des affaires, est exclu. On l'a délégué dans le domaine de la formation technique à l'intérieur des différentes branches mêmes.

Et les conséquences de tout cela ? Un double desavantage. Premièrement, au moins partiellement, les matières d'enseignement sont pour la jeunesse quelquechose de mort. Par exemple, on a dit que l'on préférait l'instruction dans les anciennes langues à cause de la force formelle supérieure. Un développement intellectuelle qui repose sur ce fondement serait sûr, bien que dans la vie ultérieure, l'on n'aurait plus besoin de son contenu. Mais bien que l'on a préconisé ce principe, on ne l'a quand même pas appliqué de façon conséquente. Par contre, nous avons fait valoir le canon que l'on ne doit prendre aucun contenu comme base de formation qui disparaîtra après dans la vie complètement. Un niveau bas du commerce a été la conséquence naturelle d'une formation scolaire inadéquat. Dans la formation formelle scolaire, ces matières, avec lesquelles la jeunesse n'est plus en contact après l'école n'ont plus de place. Ainsi, on peut enseigner les savoirs nécessaires aux commerces d'une manière purement empirique, sans aucun context avec la compréhension, simplement pratique, selon la nature des choses, complètement particularisées et communiquées par ceux qui ne participent pas à la formation générale. On enseigne alors une tradition du métier, issu du cercle des travailleurs mécaniques.

Qu'est-ce qui a été à la base de cette méthode ? Elle a obtenu un nouveau fondement avec la Réforme. C'est un type qui s'est cristallisé surtout dans les pays protestants. On a voulu le prendre comme principe de formation humaine et générale, car de ce principe, la Réforme avait pris son premier origine. Pourtant, il y avait un grand manque de soucis concernant le développement matériel du peuple par rapport au commerce. C'était la deuxième raison qui amenait à une **<291>**apathie dans la tâche pédagogique dans son ensemble. Cette apathie a été aussi liée à la situation déprimande, dans laquelle se trouvaient les commerçants suite aux conditions politiques. On avait abandonné le développement fleurissant des activités

commerciales supérieures au hasard au lieu de se poser la question d'un lien éventuel avec la formation pour une vie des métiers mécaniques. Quand des nouvelles forces se sont développées, on ne les a pas conduites dans des voies d'un développement pédagogique sain. L'activité simplement mécanique dans ses frontières étroites a été dépourvu d'intérêt pour ceux qui disposaient des principes dirigeants.

C'est donc une situation imparfaite. Poser comme base de la formation générale humaine et sociétale les vieilles langues seules et pour tous, est un type de formation non adapté à la vie. Dès le début, cette façon de formation a été, de toute évidence, insoutenable et insuffisante, et ce qui a donné lieu pour sa propagation, est inadmissible et nocif. Plus tard, on a encore supposé d'autres raisons et même l'argument que les vieilles langues soient la matière la plus appropriée pour la formation générale, n'a pas été approuvé par l'expérience. Un changement de type de formation s'impose donc d'urgence.

Pour appuyer ce jugement, nous ajoutons encore ceci. Qu'est-ce qui peut bien être gagné si l'une ou l'autre des vieilles langues soient travaillées dans les soi-disantes écoles latines ? De toute façon, on n'arrive qu'aux entraînements des éléments grammaticaux. Le succès est très pauvre. Il n'y a, après, pas d'occasion d'appliquer le matériel. Par rapport au formel, l'utilité consisterait en la connaissance de l'architecture de la langue, le contexte de la grammaire et de la logique. Bien évidemment, c'est la raison de toute formation formelle. Par contre, si on doit rendre compte pourquoi, à cet égard, une vieille langue aurait la préférence devant la langue maternelle, on devrait rester redevable. On peut dire qu'une langue qui est devenu le type de beaucoup d'autres langues, comme c'est le cas de la langue grecque, ou bien une langue dont on peut si facilement survoler les principes comme pour la langue latine, aurait bien évidemment la préférence devant une langue qui est, comme la notre, d'une double origine et, par conséquent, dont les lois ne sont que difficilement compréhensibles. Par contre, il reste à prouver, si l'ampleur avec laquelle ces langues sont exercées dans ces écoles, permet d'en tirer une utilité. La différence intérieure de l'architecture de la langue, son influence sur la précision de l'expression - les élèves ne réalisent tout cela que par des grands efforts dans l'usage de la langue même, par une comparaison et transposition dans d'autres langues. On n'y arrive pas, si les langues ne sont que d'accessoires. Dans les écoles moyennes, donc, on devrait laisser de côté la langue latine. Par contre, on devrait travailler la langue maternelle avec plus de sérieux et la lier à la mathématique. Ainsi, on achèvera **<292>**par rapport à la formation formelle plus que l'on n'a fait jusqu'à maintenant.

Il faut encore ajouter une autre considération. Nous sommes parties du principe qu'il n'y a pas de différence congénitale et potentielle par rapport au dévéloppement. On retient quand même que la connaissance des vieilles langues soit la base de la formation scientifique, et que les individus issus de la masse se peuvent lancer vers ce niveau de développement. Ainsi, il semble que l'on devrait les proposer à la classe moyenne, car c'est un moyen à travers lequel l'amour des Sciences pourrait se révéler. Si ce dirigeant manque, il se peut qu'un don ne se donne pas à connaître, ou bien trop tard. C'est vrai quelque part. Seulement, le but et le moyen doivent toujours être en relation, c'est toujours un sacrifice que la multitude apporte aux individus, si, à cause de quelquesuns, beaucoup perdent le temps avec des choses qui sont sans fruit pour eux et, en plus, même ces quelquesuns n'existent qu'hypothétiquement. Et puis, la formation savante à proprement dit n'est pas seulement la formation de la langue, mais la formation supérieure intelligente dans son ensemble. Pourtant, un talent excellent pourrait et aurait avec la langue maternelle un dirigeant aussi sûr qu'avec les anciennes langues.

Ainsi donc, pour ceux qui ne sentent pas la vocation de s'approprier la formation supérieure scientifique et historique, mais se préparent aux affaires supérieures, on suit

actuellemnt la direction de ne pas poser les éléments des vieilles langues comme fondement de formation, mais la langue maternelle et la mathématique, avec tout ce qui concerne la physique.

Nous regardons le domaine intégrale de l'instruction dans l'école bourgeoise de prime abord dans sa relation avec l'école populaire et avec les écoles scientifiques; deuxièmenet dans sa relation à la destination, au but que nous avons prédésigné pour la classe moyenne; et troisièmement, nous donnons une caractéristique des différentes matières d'instruction par rapport à leur étendue et leur déroulement qui est conditionné par sa relation avec les autres établissements de formation.

Vue générale sur le domaine intégrale de l'instruction dans son rapport avec les autres établissements de formation.

S'il y a une différence distincte entre cette classe et la classe supérieure et scientifique, l'instruction devrait plus renouer avec la façon dont elle est traitée à l'école populaire et moins recourir aux premiers principes de la Science.

Nous différencions les deux domaines principaux de l'instruction, le formel et le matériel.

Le domaine des matières d'instruction formelles.

L'INSTRUCTION LANGAGIERE. - Dans la langue, les **<293>**principes généraux sont les principes logiques. Toutes les différences se développent à partir des principes de combinaison grâce auxquels les pensées apparaîssent. Recourir à ces principes n'est pas encore recourir aux premiers principes, comme il convient à la formation scientifique. La formation scientifique reconduit la pensée propre, en soi, au contexte supérieur métaphysique et cherche ainsi à la rendre compréhensible. C'est le propre de la Science et il reste exclu de l'instruction langagière. Mais nous devons bien évidemment toujours avoir sous les yeux le contexte précis entre le grammatical et le logique, comme nous l'avons déjà postulé pour l'école populaire.

Il importerait donc d'élargir simplement l'instruction langagière de l'école populaire.

L'INSTRUCTION MATHEMATIQUE. - Nous avions déjà reclamé pour l'école populaire la géométrie et l'arithmétique en tant qu'enseignement des formes et des chiffres. L'école bourgeoise aurait à reprendre et à élargir ces matières sans se laisser prendre par la construction des principes purement scientifiques. La géométrie, en tant qu'enseignement de l'espace, est remarquablement appropriée pour la formation des sens et de l'entendement. Dans le cadre de la mathémathique proprement scientifique, elle apparaît en tant qu'infiniment petite et est à prendre sous des points de vue complètement différent. La mathématique supérieure a affaire avec l'infini du monde, avec les lignes du monde, avec le courbé dans toutes ses modifications. Tout cela ne peut être compris que par la loi du mouvement. Le linéaire et le dynamique tombent ici en un. La droite n'apparaît que comme ligne d'aide. La Science, dans sa signification supérieure, par rapport à la mathématique, n'est pas appropriée à l'école bourgeoise, bien que l'on peut, comme aux écoles supérieures, enseigner la géométrie dans une forme scientifique. On peut l'achever, si on classe les contemplations de l'espace en les renouant seulement à l'instruction de la démonstration à l'école populaire. Cette classification doit les reconduire à leurs éléments. Concernant l'arithmétique, nous comparons le procédé avec le chiffre et le calcul des lettres. L'arithmétique apparaît ainsi en tant qu'abbréviation et réunit une foule de cas concrets sous une formule générale. C'est pourtant quelquechose de complètement différent si on part d'une grandeur discrète et si on élève la généralisation jusqu'à l'absolu. Dans ce dernier cas, le traitement se formerait comme analyse purement scientifique. Sans s'élever donc dans

l'instruction jusqu'à ce point de vue scientifique, ce qui présupposerait un autre cheminement, on peut quand même exercer l'abbréviation et la généralisation du calcul avec les chiffres au niveau moyen de la formation pour que tout cas qui se présente dans la pratique puisse être résolu de cette manière. Du point de vue de l'école populaire, déjà cette façon d'instruction apparaît «scientifique», mais pas à partir du point de vue de la mathémathique supérieur.

L'instruction langagière devrait donc continuer selon **<294>**la façon que nous avons esquissé, c'est-à-dire elle doit renouer avec l'instruction de l'école populaire et l'élargir. Ainsi, les élèves arrivent à effectuer des combinaisons de pensée plus grandes et exercent leur faculté de pouvoir reconnaître l'incorrecte dans un cheminement de pensée donnée. Ils entraînent leur acuité logique et grammaticale. Si, de plus, l'instruction de la mathématique est élargie de façon equilibrée : nous aurions un agencement des matières d'instruction qui permet au talent scientifique de se manifester - même sans l'intermédiaire des anciennes langues. Quand les anciennes langues seront exclues du niveau moyen de formation, nous ne gagnerons pas seulement plus d'espace pour les matières indiquées, pour les réalités à proprement dit, mais nous disposerons aussi des moyens d'examen pour un talent. C'est qu'il y a deux talents supérieurs différents. L'un repose plutôt sur le métaphysique, l'autre plutôt sur le mathématique. Le dernier se penche surtout vers les sciences naturelles; le premier plutôt vers la science éthique, la connaissance de l'histoire. Nous avons réussi par notre façon d'agencer le cycle d'instruction du niveau moyen, de le rapprocher à la science spéculatif dans ses deux versants, la physique et l'éthique. Ainsi donc, aussi les deux talents auraient l'occasion de se développer. Pourtant, ce serait toujours possible que, pour une faute de la méthode, un talent ne se manifeste que vers la fin de cette période, à quinze ou à seize ans. Il aurait ensuite avec les éléments des anciennes langues de telles difficultés à vaincre que ce serait trop tard de les apprendre. Nous ne voulons pas prétendre que pour ceux qui sont destinés pour la vie scientifique, l'instruction dans les matières qui concernent de prime abord ce but ne devrait commencer que très tard. Nous disons seulement après une instruction appropriée et méthodique dans la langue maternelle, la mathèmátique et les matières qui y sont liées, alors le mécanisme des anciennes langues peut être plus facilement assimilé au cas où un talent ne se manifeste que plus tard. L'élève aura déjà acquis une telle force dans le développement intellectuel qu'il arrivera au but en très peu de temps. Une instruction au bon moment est la condition de tout progrès. Il importe peu si elle soit précoce, car un commencement trop tôt est aussi une perte du temps.

Le domaine de l'instruction matérielle.

La tâche de l'école populaire est plutôt restreinte. C'est pourquoi l'instruction de l'histoire et de la géographie n'a lieu que de façon fragmentaire. Au niveau moyen de la formation, ces matières sont à élargir afin de permettre aux élèves de comprendre plus tard dans leur vie les relations politiques.

L'instruction de la Science naturelle devrait avoir plus d'ampleur. On n'enseigne non seulement le domaine appelé histoire de la nature et physique, mais on devrait aussi inclure **<295>**le domaine de la chimie. La physique et la chimie sont pour ce niveau d'une signification spéciale. Pourtant, ces matières aussi ne doivent pas être travaillées à partir du point de vue spéculative. Il faut garder le caractère surtout empirique, bien qu'on les enseigne plus complètement qu'à l'école populaire, restreinte par son caractère qui ne permet que de prendre des fragments. Pour le niveau moyen de formation, un point de contact naturel est aussi donné pour la physique, la chimie et l'histoire naturelle. Et l'élargissement de l'instruction géographique donnera une raison de prendre en considération les différences climatiques, l'atmosphère, l'influence de la lumière et de la chaleur - bref, pour comprendre l'image de la terre, une initiation aux processus naturels est incontournable. Seulement, le caractère de l'école bourgeoise ne

demande pas que l'on parte pour cela du spéculatif, mais qu'on se laisse diriger plutôt par le rapport de ces matières avec la vie des affaires.

Comme nouvelle matière de ce cycle, il faut intégrer les langues vivantes étrangères, bien évidemment de ces nations qui ont un commerce immédiat avec la génération à éduquer. Par rapport à l'extension de cette connaissance, on peut supposer deux maximes : la maxime de l'économie et la maxime de dissemination. On peut bien évidemment s'orienter d'après une forme déjà existante et enseigner une langue principale dont on suppose qu'elle occupe le plus dans la vie des affaires. Ou bien, on peut supposer que ce serait plus approprié de donner la possibilité d'avoir du commerce avec chaque peuple dans sa propre langue. Tout dépend de la méthode par laquelle on aborde les matières singulières. On peut s'imaginer un procédé qui ne serait pas purement scientifique, mais tout en passant très proche aux côtés de la Science. Il économiserait du temps et conduirait rapidement au but. Nous pouvons partager les langues vivantes en langues germaniques et langues romanes. Aux premières appartiennent notre langue maternelle et les langues nordiques - le danois, le suedois -; aux deuxièmes appartiennent le français l'espagnol, l'italien, le portugais. Nous devons bien évidemment situer la langue anglaise parmi les langues germaniques; mais elle a une parenté spéciale avec les langues romanes. C'est la langue la plus mixte. Si, donc, nous posons en tant que fondement une instruction exhaustive dans la langue maternelle, les langues germaniques peuvent à partir de cela être enseignées d'une façon comparatiste. En y renouant, à travers une grammaire comparatiste, on enseigne les langues romanes. Ce serait indiscutablement un grand avantage si on pouvait arriver à choisir la maxime de la dissémination. L'enseignement de plusieurs langues serait aussi souhaitable à partir du point de vue politique, car l'usage généralisé d'une seule langue a donné à cette langue une prépondérance trop importante.

Après avoir posé ainsi le fondement, regardons donc **<296>**maintenant le point final et considérons le domaine tout entier de l'instruction à l'école bourgeoise par rapport à son but.

Les hommes qui travaillent dans le commerce, la fabrication, les métiers sont issu du moyen niveau de formation. Cette classe, déjá par le fait qu'un assez grand nombre de personnes leur soit soumis, occupe une position signifiante dans les communes. Dès que les citoyens ont acquis une représentation plus précise du rôle des conseils concernant les affaires d'une commune, leur confiance se tournera vers eux. Ces hommes auront donc à se rejouir d'une influence politique. Regardons l'administration de l'Etat. Dans plusieurs branches, exactement ces connaissances sont demandées et dont disposent ces seigneurs de fabrication et ces commerçants. Il y a une foule d'activités administratives pour lesquelles l'exigence d'une carrière strictement scientifique n'est pas compréhensible. Elles peuvent être confiées à ceux qui ont dèjà, suite à leur métier, la possession des connaissances nécessaires. Pourtant, cette maxime est encore valable, mais surtout à cause du fait que d'autres établissements de formation organisée plus convenablement, manquent. Si on arrive à organiser les établissements pour notre moyen niveau plus heureusement, et si on admet leur justesse, l'Etat pourrait, avec un grand avantage, puiser de ce cercle de formation une grande partie de ses fonctionnaires administratifs.

D'autant plus nécessaire serait la tâche d'abréger la méthode sans pour autant laisser souffrir l'approfondissement. A la base restent toujours les éléments donnés au premier niveau de la formation. Le développement progresse en degrés, à partir de la contemplation immédiate. Tous les élargissements qu'acquièrent les matières d'instruction de l'école populaire à l'école bourgeoise, doivent y être enracinés.

La Science naturelle subit, indiscutablement, par rapport au but, le plus grand élargissement. L'instruction fragmentaire de l'école populaire doit céder à une instruction plus

cohérente. L'environnement le plus proche, la contemplation immédiate et le deploiement de l'image générale de la terre offrent les points du départ de l'instruction. On pourra, d'une manière très simple, y rattacher une classification empirique et l'occasion va s'offrir d'aborder les choses les plus importantes. Nous avons ainsi un nouveau point de liaison pour la forme appropriée d'instruction au niveau moyen de formation, c'est-à-dire descendre vers les choses singulières. Nous allons ensuite établir, en résumé, un principe, un schéma composé, qui se rapproche du schéma scientifique, mais y est encore éloigné par son origine dans l'empirie. Elargissons et ennoblissons donc **<297>**l'empirie au moyen niveau. Ainsi, on garde la pure spéculation pour la formation supérieure avec la domination qu'elle exerce. N'oublions pourtant pas la tâche que l'organisation des établissements de formation doit rendre possible un passage du niveau moyen au niveau purement scientifique de formation.

Les écoles polytechniques englobent la plupart des matières d'instruction désignées par nous. Leur nom est bien choisi. Elles ne doivent avoir aucune autre tendance que d'englober tout ce qui est dans le processus de formation de la nature du peuple. C'est cette pluralité qui est désignée par le mot. Cette pluralité n'est pourtant pas un simple bric-à-brac, simplement à transmettre. La génération plus jeune ne doit pas seulement être éduquée selon le point de vue actuel. Elle est à former pour pouvoir prendre et laisser regner en elle le principe d'élargissement et d'amélioration. La Science naturelle est dans ces établissements un élément spécialement mise en avant. On déplore pourtant la condition mauvaise, encore si transformable et vacillante, car cela empêche le développement des établissements. Ainsi, dans l'histoire naturelle, spécialement depuis Linné, les systèmes ont changé avec une telle rapidité que l'on ne sait pas à quoi s'en tenir. C'est pareil en physique, domaine dans lequel les hypothèses sur les phénomènes naturels singuliers formaient de nouveaux systèmes, comme par exemple les hypothèses sur le processus de l'incinération, le système phlogistique et antiphlogistique. Ici se produit la question : avec quel système devrait-on commencer? Une décision qui préfère l'une et met l'autre dans l'ombre serait ici simplement arbitraire. On pourrait voir dans le procédé comparatiste la meilleure solution. On assemblera les differentes explications. Ainsi se produit une facilité de comprendre un phénomène soit selon l'un, soit selon l'autre des hypothèses. Pourtant, ce procédé ne peut pas renouer immédiatement avec le terrain de l'école populaire. Il est même peut-être trop ambitieux. Au moins au début, on ne peut probablement pas construire l'instruction sur cette base. Il faudrait plutôt établir un système qui se réfère un peu plus à l'éducation de l'école populaire. On devrait veiller à ne pas prendre un système antique auquel on ne peut plus référer les données des nouvelles observations. A travers des observations et des essais surgissent toujours des nouvelles tâches. Ce procédé, qui intègre une pratique, mérite toujours la préférence. En suivant le canon de renouer toujours avec les données réelles, on choisit un système qui prend ce qui respecte le plus les données et offre un développement gradué. Ce serait en même temps aussi le système le mieux élaboré dans son intérieur. Le rassemblement comparatiste des modèles d'explication les plus importantes s'y rattache facilement.

Pour l'instruction des langues étrangères il manque un **<298>**point de rattachement si on ne prend pas la langue maternelle comme base. On peut le faire au moins par rapport aux langues germaniques, mais même pour les langues romanes, on préférerait l'analogie avec la langue maternelle. Le rapport aux anciennes langues serait, au moins pour ce niveau moyen de formation, moins approprié, car pendant l'apprentissage des langues étrangères, on vise l'utilisation dans la vie pratique. De plus, surtout par rapport aux langues romanes, au moins pour une grande partie de la jeunesse, la vie immédiate vient en aide. Non seulement sont intégrés dans la langue de la vie des éléments de ces langues surtout dans le domaine technique, mais le commerce immédiat dans ces langues est habituel pour des cercles bien précis de la vie sociétale et professionnelle. L'instruction dans les langues étrangères devrait se référer aux événements de la vie quotidienne et partir de la formation des phrases. Ainsi, les règles se développeront, en

formant et en analysant, d'une façon vivante. Cet apprentissage, proche de l'apprentissage de la langue maternelle, portera des fruits.

Prenons le point final de ce cycle d'éducation encore à partir d'une autre perspective. Il est dans la nature de la chose qu'il ne se déroulera pas de la même façon pour tout le monde. Nous devons au moins construire deux parties principales. La première partie contiendra ceux qui se développent le plus immédiatement à partir de la formation populaire comme son simple élargissement. La partie supérieure exclut au maximum le fragmentaire. Elle englobe les différentes disciplines dans leur contexte; traite chacune d'elles à partir d'un principe résumant. Une grande partie de la jeunesse sera satisfait avec un niveau inférieur, notamment tous ceux qui sont obligés de passer très rapidement dans la vie professionnelle. Ceux qui sont spécialement privilégié par les circonstances devront parcourir tout le cycle. Les autres exercent un moindre influence sur le Tout. Ils se tiendront donc au milieu, entre ceux formés à l'école populaire et ceux qui sortent de la partie supérieure de l'école bourgeoise.

Plus récemment, on a - et c'est sûrement quelque chose de bienfaisant - essayé un complément par les écoles de soutien, destiné à ceux qui sont dèjà entrés dans la vie technique. Le temps pour cela est bien évidemment assez limité. Pourtant, à la base il y a quand même un principe équilibrant qu'il faut de toute manière proteger. Ces écoles de soutien ne sont pas seulement utiles pour ceux qui ont bénéficié de la formation populaire générale et veulent maintenant, dans la vie des métiers mécaniques, se procurer encore une partie des connaissances qui forment l'instruction de la première partie de l'école bourgeoise. Les jeunes qui disposent d'un peu plus de matière de formation sont conduit plus loin de façon à ce qu'ils puissent **<299>**passer au niveau supérieur. Bien évidemment, ces établissements aussi ne seront utiles que si on introduit des méthodes abrégées. Donc, la tâche principale de la pédagogie dans notre ère : être concentré sur des méthodes qui aident à économiser du temps. Seulement, les abréviations doivent partir des principes corrects. Ainsi, elles soutiennent plutôt qu'elles n'abolissent la profondeur.

Caractéristique des matières d'instruction du collège par rapport à leur périmètre et leur progression.

Au niveau moyen de formation, l'ensemble des matières d'instruction doit s'étendre sur toute la science. Pourtant, on n'enseignera pas la fondation et les méthodes scientifiques. Le niveau moyen doit être le fondement de toute formation qui ne repose pas sur le caractère supérieur strictement scientifique. Il n'est pas seulement conçu pour la soi-disant classe moyenne. Il peut s'élargir et toucher ainsi aussi les soi-disant classes supérieures dans les Etats où persiste encore une différence héritée qui n'est pourtant plus déterminante, et, donc, l'appartenance en elle-même à cette classe ne justifie plus une participation au gouvernement. Ceux qui appartiennent par la naissance aux classes supérieures et ne veulent pas participer au gouvernement, n'ont plus besoin d'une formation supérieure. Ils ne vont pas s'approprier cette connaissance supérieure et puiseront leur formation donc de la sphère moyenne.

Venons-en à l'instruction dans la langue maternelle. Ici, nous n'établissons pas de limite. Elle doit être élargie le plus possible. Le but est d'atteindre la connaissance et la compétence la plus parfaite dans son usage. On renouera à cette instruction, d'un côté, toute la productivité dans la langue maternelle, même dans un cadre pas forcément scientifique, et de l'autre côté, tout ce qui est critique. De même, il faut aussi communiquer les principes de l'interprétation.

Nous fixons ici deux tâches, une compréhension exhaustive de ce qui vit réellement dans la langue, et la compétence accomplie de s'en servir avec sécurité dans cette vie à laquelle la jeunesse passera.

Nous préconisons donc une compréhension exhaustive de ce qui vit vraiment dans la langue. Vous voyez bien que j'exclue en conséquence la connaissance des états antérieurs de la langue, car ceci restera toujours l'affaire des savants. Mais on pourrait dire que la compréhension exhaustive n'est pas possible sans avoir déjà internaliser l'histoire de la langue. Nous l'admettons. Il y a sûrement un contexte intime entre les états antérieurs et les états postérieurs de la langue. Une compréhension exhaustive au niveau scientifique ne peut être atteint que par la régression historique. Pourtant, ceci n'est que purement scientifique et, donc, à exclure ici. Dans le contexte historique, une langue singulière apparaît seulement comme un exemple par rapport à toute la **<300>**science de la langue. La compréhension des principes scientifiques du langage pourtant appartient entièrement au domaine scientifique. Pour notre domaine, nous devons fixer une limite. C'est que tout ce qui est compréhensible à partir de la condition actuelle de la langue doit être considéré comme vivant. On compte ce qui est encore pour nous vivant à partir du point où notre langue a pris un nouvel élan, donc environ à partir du temps de la Réforme. Avant ce temps, on a aussi moins produit en langue maternelle.

Si nous voulons concevoir un élargissement complet du cycle moyen de formation pour l'enseignement de la langue, nous devons aussi prendre en compte la littérature générale dans la langue maternelle. Par quelques exemplaires, la formation de notre langue devrait être portée à une intuition vivante. Et ensuite, se renouant à ceci, on aura l'exercice de l'interprétation. On pourrait s'en douter sur le processus à emprunter, si on devrait progresser des productions les plus tôt de notre langue jusqu'aux productions récentes ou bien, inversement, commencer par le présent et le compléter petit à petit par une marche en arrière. Dans la pratique, pour aborder toutes les matières d'instruction comme il faut à ce niveau, il est indispensable de renouer toujours avec le présent. On commence par le plus simple et le plus naturel, car on doit toujours valoriser de prime abord le vivant et le présent immédiat. Ainsi, on prépare les élèves au passage dans la vie pratique après l'accomplissement de leur formation scolaire. Le passé ne peut y figurer que de façon subsidiaire, comme un moyen de comparaison par rapport au présent.

Une compétence parfaite de se servir du langage est le deuxième point final.

Ici, il semble que l'on devrait marquer une limite. L'opposition entre la poésie et la prose est la contradiction la plus prononcée dans le langage. La poésie pourtant présuppose un talent spécifique dont le développement n'a rien à faire à ce niveau. Ainsi, on serait peut-être incliné d'exclure la composante poétique du cercle de ces matières d'instruction. Toutefois, en tant que support d'aide à la compréhension, les compositions poétiques sont d'une grande valeur. Ce serait désavantageux de ne pas permettre ces exercices. Faisons ici plutôt attention à la formation grammaticale qu'à la forme artistique, et, de même, plutôt à la forme artistique qu'au contenu artistique. Nous sommes toujours parti de ce qu'il n'est pas conseillé de séparer tout à fait le réceptif et le productif. De même, ce n'est pas possible de produire une intuition complète seulement à travers la compréhension qui se réfère aux formes grammaticales et artistiques. Il faut une activité de reproduction indépendante pour comprendre la poésie.

Venons-en à la composition prosaïque. Dans la pratique de l'instruction ; on met souvent de côté **<301>**la différence significative entre la composition préméditée et successivement formée, et la composition spontanée. C'est pourtant seulement une opposition relative, car on peut s'imaginer la motivation de composer spontanément comme on veut, elle n'est jamais quelque chose d'absolument momentané. Restons au naturel, au dialogue. Si un dialogue donne l'occasion à un discours plus long, l'auditeur, pendant qu'il écoute, se prépare déjà pendant la saisie de ce discours. Le discours de l'autre est toujours déjà le temps du développement de son propre contre-discours. Même ici, il y a donc un développement successif, seulement dans des

espaces-temps plus serrés.

Jetons donc un coup d'œil là-dessus. On a dit que, pendant l'exercice de la compétence langagière, la virtuosité dans le dialogue compte aussi. Prenons en même temps à cœur ce que nous avons dit sur l'influence bourgeoise de la classe moyenne qui se développe de plus en plus. Ainsi donc l'importance de cette branche d'instruction devient plus claire. C'est que l'influence politique ne peut être exercée que dans la forme des conseils communs. On peut faire valoir son influence seulement dans la mesure dans laquelle on dispose de la compétence du discours. La compétence du discours pourtant dépend de la capacité de suivre exactement l'argumentation de l'autre, d'y extraire l'essentiel et de renouer ensuite avec sa propre argumentation. Suite à la guerre d'Instauration, on a proposé des établissements nouveaux. L'espoir d'une nouvelle organisation de la relation constitutionnelle de l'Allemagne a été suscité. Ainsi, on s'attendait à des consultations générales. Tous les experts ont partagé l'opinion que l'on ne manque pas de personnes ayant une bonne compréhension de la situation au gouvernement de l'Etat. Par contre, on manque de personnes qui ont la facilité de parler dans les consultations publiques. D'un côté, on trouve partout où l'on discute publiquement des opinions controverses une inclinaison vers la passion; et, de l'autre côté, un manque d'exercice dans l'usage de la langue. C'est naturel que de telles réunions ne peuvent pas aboutir à des résultats satisfaisants. Sur le chemin du développement des différents peuples, il est impératif qu'il y ait des médiateurs entre le peuple et l'organisation de l'administration, c'est-à-dire le gouvernement. Bien que pour nous, actuellement, cet espoir ne soit pas réalisé, la constitution des réunions publiques des représentants du peuple est quand même devenu indispensable.

Concernant le procédé de l'exercice dans l'usage de la langue, on doit appliquer un développement par étapes : saisir une argumentation qui est présentée correctement, discerner l'essentiel du hasardeux, résumer et reproduire rapidement les membres principaux; et ensuite, classer et communiquer ses propres pensées. Il faut s'exercer à l'analyse des discours et à la combinaison des pensées. On envisage une compétence de pouvoir monter d'un **<302>**contexte de pensées plus restreint aux contextes plus compliqués, ainsi que la capacité d'exciter la collaboration des autres dans le cas où seulement une personne serait immédiatement active. On doit pouvoir utiliser et diriger l'inclinaison de celui qui présente sa façon de voir et ses pensées critiques.

Ainsi, nous avons présenté les meilleurs moyens de provoquer la compétence dans l'usage de la langue.

Rien ne frêne la formation générale de l'intellect autant que ce manque d'aisance dans l'usage de la langue. Regardons la condition antérieure de nos écoles savantes et faisons attention : combien de temps a été destiné à l'apprentissage des anciennes langues ? À l'opposé, la langue maternelle a été négligée. Nous devons ainsi trouver naturel que nous sommes devenu un peuple tellement mal à l'aise. Une pédanterie a dû se développer justement par ce que nous sommes devenus fiers de l'usage de ces anciennes langues dont nous ne pouvons pourtant jamais appliquer les spécificités. Si on compare un Allemand avec un Français ou un Anglais, il se montre la plus grande différence. Les Français et les Anglais sont exercés dans l'analyse et la combinaison de la propre langue et savent s'en servir de façon aisée dans toutes les circonstances de la vie. Aux savants allemands par contre, on reproche depuis longtemps que, bien qu'ils sachent beaucoup, ils ne comprennent pas comment il faut les transmettre.

J'admets volontiers que l'opposition entre une production réfléchie longtemps en avant et un produit immédiat est seulement une opposition relative. La différence pourtant est quand même assez significative : une grande virtuosité dans la première manière de production peut

aller de pair avec une parfaite incompétence dans la deuxième. En aucun cas l'un pourra remplacer l'autre. C'est mauvais que les personnes qui vont parler publiquement doivent encore s'exercer spécialement pour se procurer la compétence du discours libre. Chaque personne éduquée devrait pouvoir le faire en sortant de son école.

Tout cela montre la nécessité et la seule façon correcte de l'enseignement de la langue maternelle. Inconditionnellement nécessaire est une progression équilibrée dans l'exercice d'expression écrite et dans la production orale immédiate. En aucun cas doit-on placer la production immédiate à l'arrière-plan. Au contraire, elle est, en réalité, bien plus importante que l'écriture successive, car c'est elle qui survient plus généralement et plus immédiatement dans la vie. En outre, sur ce niveau de la formation, il est complètement mal approprié d'employer plus de soins à l'élégance de la production écrite qu'à la compétence de parler de façon claire et compréhensible. Les productions écrites qui appartiennent à la vie des affaires n'ont pas besoin d'élégance. Les pré-exercices pour ce domaine sont donc à peu près inutiles. Par contre, il importe de faire beaucoup de pré-exercices pour le domaine du discours libre qui a été négligé si longtemps par nous.

<303>Abordons maintenant l'instruction de l'histoire. Elle doit perdre le caractère fragmentaire qu'elle avait à l'école populaire. Nous rencontrons partout l'opposition entre l'histoire nouvelle et l'ancienne histoire. Où donc est le point–limite entre les deux ? Selon le point duquel on part, on indique la limite différemment. Normalement, on laisse commencer l'histoire plutôt nouvelle avec le temps chrétien. Si on regarde pourtant la direction pratique de la formation au collège, on ne peut que difficilement intégrer tout ce qui est à l'intérieur du temps chrétien. Tout ce qui s'est passé n'a pas le même intérêt et la même influence pour l'avènement de la condition actuelle. Mais le contexte historique ne peut avoir de l'importance pour le cercle moyen de formation et ne peut être développé que dans la mesure dans laquelle c'est demandé pour la compréhension du présent. C'est donc notre point de départ. Au lieu de renouer l'instruction à l'opposition entre l'ancien et le nouveau temps, nous pouvons plutôt dire : un élargissement progressif du traitement serait plus naturel. Le critère serait dans la mesure avec laquelle on s'approche aux moments avec plus d'influence sur le temps actuel. Nous désignons le début du seizième siècle comme l'époque à partir de laquelle l'instruction de l'histoire au niveau moyen de la formation doit être traité de façon plus élargie. D'où résulte une différence décisive dans l'instruction de l'histoire au collège et à l'école des savants. Dans cette dernière, on accorde en toute justesse, une plus grande signification à l'ancienne histoire; déjà à cause du contexte avec les anciennes langues. A l'école du milieu, par contre, le traitement de l'histoire ancienne peut être en analogie certaine avec le caractère fragmentaire de l'instruction historique à l'école populaire. L'histoire plus récente doit, ensuite, être traité suffisamment et de façon pragmatique. Les éléments qui ont amené à la condition actuelle doivent être développés génétiquement. Pour cela, on peut quand même s'imaginer des méthodes différentes. Le plus approprié au but de l'instruction historique est de la renouer à l'instruction géographique. Il faut projeter un dessin clair de la condition actuelle et ceci n'est pas possible sans la base géographique. Le dessin de la condition actuelle est le principe de l'histoire la plus récente. De lui part l'instruction historique. Si on parle d'une section antérieure, on prend le dernier moment d'une période, car il est toujours le principe duquel il faut partir afin de développer génétiquement toute la partie. A ce niveau, on donne une série de dessins historiques, renoués aux points qui ont fait époque. Ainsi pourra se rattacherà la description d'un temps précis l'instruction en récits de l'histoire. Cette instruction en récits devrait en même temps comparer et combiner deux points précis. On maintient alors, en même temps, la concentration sur le présent ainsi que la **<304>**relation au géographique et à l'ethnographique. Nous avons donc ici un traitement pratique, empirique dans un bon sens et quand même pragmatique de l'histoire, séparé strictement d'un traitement scientifique au sens plus restreint, et en aucun contexte avec un principe spéculatif.

Par rapport à l'instruction dans les différentes branches de sciences naturelles, une difficulté spéciale semble se présenter. Car dans l'enseignement sur la nature à proprement dit, on ne peut effectuer que peu sans essais et sans observations. L'histoire naturelle demande aussi que l'on montre les objets : soit en nature, soit en images. On demande un appareillage important dont l'acquisition complète excède la force de beaucoup de ces établissements scolaires. Aussi peu qu'une instruction en géographie sans cartes aurait vraiment du succès, aussi peu l'instruction en physique sans expériences, et en histoire naturelle sans objets de la nature. Partout ici, le schéma, c'est-à-dire l'image générale et sensuelle est la chose principale. On ne peut pas se passer du regard sensuel. Comme le schéma des changements naturels importe dans l'enseignement naturel, ainsi aussi, dans l'histoire naturelle importe le schéma de la figuration.

Nous avons déjà mentionné qu'il faut aussi sur le niveau moyen de formation une grande pluralité de limitations. Cela ne peut pas être autrement. Nous avons, en général, fixé deux degrés principaux : des collèges de l'élémentaire et des collèges supérieurs. Les collèges supérieurs doivent être situé dans une localité favorable où l'on peut se procurer avec facilité toutes les affaires indispensables. Ainsi donc se produit aussi par rapport à la plénitude de l'appareillage une différence. Quelques établissements seront mieux étoffés. Plus un établissement peut se procurer de l'appareillage et l'utiliser de façon convenable, plus il pourra aller loin avec l'introduction à la connaissance des objets. Par contre, si un établissement n'a que des moyens restreints, il peut seulement acquérir un petit appareillage. D'autant plus est-il important de choisir correctement.

Par rapport à ce choix, les opinions peuvent diverger. Dans l'école populaire, nous avons dû établir le principe que toute instruction sur ce terrain doit de prime abord suivre l'environnement proche. Seulement de façon subsidiaire et complémentaire, on donnerait une esquisse de l'image de la terre en général. Si, par exemple, les moyens d'un collège sont aussi très restreints, devrait-on procéder de la même manière, c'est-à-dire rassembler seulement ce qui forme un compendium de l'environnement le plus proche, et exclure tout ce qui est éloigné et étranger ? Ou bien devrait-on calculer son choix plutôt par rapport à un survol général et, donc, se procurer pour tous les domaines de la nature ce qui est caractéristique, même si ce serait plus éloigné et étranger ? A l'école populaire, le développement des sens a été primordial. Par contre, au niveau moyen, l'entendement doit être formé plus spécifiquement. Le **<305>)**développement de l'entendement doit se prononcer de façon excellente. L'élève doit apprendre à repérer un certain complexe de représentations et à produire des méditations cohérentes. On ne peut donc pas être dans le doute sur le choix ici : Même si les moyens d'aide seraient très pauvres, l'appareillage doit quand même être approprié pour pouvoir permettre une méditation cohérente. Si donc de tels établissements ne peuvent pas avoir un musée naturel complet, ils ne doivent pas non plus se contenter avec la faune et la flore de l'environnement le plus proche. Même la connaissance la plus spécialisée de l'environnement proche et local ne suffit pas pour la formation, et justement rassembler ce qu'offre l'environnement serait une activité préférée de beaucoup d'élèves. Au lieu donc d'épuiser les moyens pour l'acquisition d'une faune et d'une flore locales complètes, il serait plus approprié de s'occuper de l'acquisition des objets naturels de toutes les matières, car la méditation du contexte est la tâche primordiale.

L'instruction de la physique à proprement dit serait plus difficile. Ici, non seulement l'appareillage, c'est-à-dire les instruments, est important, mais l'enseignant doit aussi disposer d'une certaine aisance dans le maniement des observations et des expériences. Il est probable que seulement quelques-uns soient capables d'accomplir complètement et aisément cette tâche. Seulement après plusieurs générations de la formation des enseignants, on trouvera ensuite le nombre suffisant aussi pour cette matière. L'échelonnement vaut plus spécialement pour le

physique. A proprement dit, les processus naturels essentiels auxquels se réfèrent les discours théoriques, et à travers lesquels les forces naturelles arrivent à la méditation, sont constamment devant les yeux et se présentent d'eux-mêmes. Une instruction plus déployée dans ses objets pourrait bien évidemment avoir lieu dans des établissements supérieurs. Comme il manque souvent des enseignants qui sont capables d'y dispenser l'instruction la plus approfondie, ce serait nécessaire de diriger l'attention spécialement vers ce manque. Un tel manque n'existerait pas si on n'avait pas pris la physique comme quelque chose de généralement très éloigné de l'horizon de la masse.

LES DEVOIRS A LA MAISON POUR L'ECOLE. - Pour l'école populaire à proprement dit, nous avons établi le principe qu'elle ne doit pas se fier à l'activité de la jeunesse en dehors de l'école. On ne peut donc pas vraiment parler de devoirs à la maison pour l'école. Est-ce que ceci est aussi valable pour le collège ? Ou bien, si on devait le modifier, comment alors procéder ? Dans quel périmètre peut-on donner des devoirs à la maison pour l'école ? Si nous résumons ce qui devrait être effectué au plus haut niveau du collège, on devrait, même si on aurait pu aller plus loin avec des méthodes abrégées, prendre la mesure la plus pleine du temps de la jeunesse. Et maintenant on se demande : Devrait- et pourrait-on aussi réclamer **<306>**une partie importante du temps en dehors de l'école ?

Cet objet, qui est aussi d'une importance primordiale pour les écoles de savants, doit être envisagé d'un double point de vue : du point de vue des enseignants et du point de vue des élèves. On réclame que les produits de l'activité des élèves en dehors de l'école soient présentés à l'enseignant. On réclame donc aussi le temps de l'enseignant en dehors de l'école ou bien, on l'empêche d'avancer à l'école, car on utilise trop de temps de l'instruction scolaire pour la correction des devoirs domestiques. Par rapport aux élèves, c'est un intérêt très pluriel qui est mis en parole ici. En organisant l'instruction de manière à ce que la jeunesse produise peu et reçoive beaucoup, on développe une grande unilatéralité paralysante. L'instruction demande, en contrepartie, une productivité débordante. Pourtant, cette productivité doit tomber dans le temps en dehors de l'école. Mais si on réclame tout le temps en dehors de l'école pour l'occupation sérieuse avec les matières de l'instruction, on ne laisse plus aucun espace pour l'activité libre. Il est obligatoirement nécessaire d'aménager l'instruction à l'école de façon à ce que l'équilibre entre la réceptivité et la productivité s'y développe déjà. Les deux doivent se soutenir mutuellement. Maintenant donc, il est vrai que la productivité ne peut pas aussi bien se développer à l'école comme elle peut le faire en dehors de l'école. Par celle-ci donc, on n'arrive pas à atteindre ce que l'on atteint par celle-là. Pourquoi ? C'est qu'à chaque fois quand les élèves prennent fausse route pour leurs travaux à l'école, le professeur même doit intervenir et corriger. A la maison, livré plutôt à lui-même, l'élève procède sur le chemin, même s'il a fait fausse route et la méditation d'une telle fausse route ainsi que l'expérience d'échouer est quelque chose de très sain. L'école ne peut pas l'offrir dans cette mesure. La jeunesse ne peut pas arriver à une connaissance d'elle-même sans productivité venant exclusivement de ses propres fonds. On ne peut pas leur épargner l'expérience d'échouer. Il s'y ajoute encore que l'activité dans une grande communauté est complètement différent de la productivité dans la vie même. Dans la présence de beaucoup, même si un seul se met plus spécialement en avant, les autres sont maintenus dans une productivité accompagnante. La productivité dans la communauté seule n'est aucun pré-exercice pour la vie pratique. Mais il faut placer délibérément de tels pré-exercices dans un temps assez précoce de la vie.

Une activité de la jeunesse en dehors de l'école par rapport aux matières d'instruction est donc nécessaire. Le temps que l'on croit pouvoir déduire de la vie familiale doit donc être **<307>**utilisé pour une activité productive. Veillons seulement à ce que l'enseignant ne sacrifie que le moins de temps possible en dehors de l'école, car il doit lui servir de son propre

perfectionnement. Car plus nous faisons des enseignants des serviteurs, plus nous les mécanisons. Ainsi, leur vivacité diminuerait obligatoirement.

Les différents niveaux des écoles n'augmentent pas les différences existantes, mais facilitent la transition.

On a déjà évoqué en passant, que ceux qui participent à l'administration des affaires publiques, peuvent venir aussi du niveau moyen de la formation. C'est donc indiqué que la formation agit comme un principe équilibrant. Pourtant, la question reste si c'est à conseiller de continuer à fixer une différence de la formation en ce que les uns sont exclus de la connaissance des anciennes langues, tandis que les autres basent leur formation là-dessus. Car les deux groupes peuvent, suite à leur formation, appartenir à la classe dirigeante de la vie commune. Ce serait différent si on réserverait les anciennes langues seulement comme fondement pour les formations spécifiques, par exemple pour les philologues, les théologiens et les juristes qui participent quand même à la formation générale, et, ainsi, la formation générale serait commune pour tout le monde. Si donc - et nous devons le présupposer - toute la formation des écoles savantes est regardée comme reposant sur les anciennes langues, cette différence trop importante continuera à exister.

Je veux dire, si on prend en considération tout ce qui, au cours de notre investigation, a été dit sur le traitement de cette différence, cette apparence disparaît. L'instruction approfondie de la langue au collège devient à travers la grammaire comparative un moyen de formation très général. On devrait toujours pouvoir facilement renouer avec l'instruction dans les vieilles langues, quand ce serait nécessaire. Et cette différence sera encore plus petite si l'organisation entière envisageait déjà de faciliter le passage d'un cycle vers l'autre et qu'il y aie un parallélisme entre les écoles savantes et les écoles supérieures du commerce ou les collèges. Nous avons déjà indiqué que, dans ces cercles de formation, des abréviations et des élargissements selon la mesure de la localité et des moyens de formation se laisseraient penser. Par contre, nous devons toujours avoir la transition d'une sphère plus basse vers une sphère élevée dans notre champ de vision.

Nous ajoutons encore que l'entrée dans les établissements de formation primaire n'est pas encore décisive pour la détermination de la profession. On le comprend encore mieux si on réfléchit sur les différents niveaux opposés de la formation par rapport au local. L'école populaire est, en principe, pour tout le monde le début, à l'exception de ces quelques élèves qui sont déjà dès le début destinés à une formation supérieure. L'école populaire se dirige selon la vie en commun. **<308>**Elle est donc un établissement localisé et appartient à la commune bourgeoise. La mesure de l'appartenance politique et locale sera toujours aussi la mesure pour l'école populaire. Elle apparaît comme établissement de la commune. Le collège par contre est fréquenté seulement par une plus petite quantité d'élèves de chaque commune. Ici, les élèves de plusieurs communes se rassembleront. Ces écoles s'organisent donc au plan régional, bien qu'elles se renouent aussi aux répartitions politiques. A la division supérieure du cercle moyen de formation participeront, par rapport à l'ensemble, encore moins d'élèves. Dans chaque région, il y aura donc au moins un collège du niveau primaire, mais pas forcément aussi un collège de niveau supérieur. La circonscription de perception d'un tel établissement de formation supérieure est donc plus vaste et s'approche d'un district politique plus grand. Cette relation à l'implantation pose les collèges supérieurs et les écoles scientifiques, les écoles savantes, l'un à côté de l'autre.

Les enfants destinés au niveau de formation supérieure peuvent entrer à'lécole populaire, sans prendre des risques, car, suite au soutien à la maison, ils parcoureront vite ce cycle. Ainsi, ils peuvent encore entrer aux établissements supérieurs dans un temps convenable. L'entrée au

collège inférieur n'exclut aussi rien, car chaque élève capable pourra, d'ici, passer à la section supérieure, et même à l'école savante. Et de même s'exécutera facilement le passage du collège supérieur vers l'école savante. Il faut seulement veiller à ce que le passage soit facilité par les circonstances extérieures, comme, par exemple, les dates de réception. De cette manière, on répond aux besoins de chacun. L'école, par ses étapes différentes, prend en compte les différences existantes, sans pour autant les cimenter dans aucune manière. Elle se montrerait ainsi comme principe équilibrante.

L'implantation de l'école nécessite parfois l'éloignement temporaire du cercle familial. Comment donc peut-on le mieux remplacer la vie familiale ?

Déjà au niveau élémentaire du collège, il arrive que la jeunesse vienne de localités différentes et cela est encore plus souvent le cas au niveau supérieur. Il en résulte une inégalité parmi les élèves : quelques uns habitent dans la localité où se trouve l'école. Ils ont donc leur vie familiale. Pour les autres, il faut trouver un remplacement de la vie familiale.

Deux chemins sont envisageables. On peut dire, par exemple, que les parents choisissent des familles qui adoptent, d'une certaine manière, leurs enfants à l'endroit étranger pour le temps de l'école. On doit prendre en considération cette relation aussi par rapport à l'école savante. L'opinion publique soutient que ce serait l'affaire de la commune de proposer le bon moyen de s'en sortir. Demander aux parents de trouver des solutions serait mal approprié, car pour la **<309>)**plupart, il leur manque un point d'appui à l'endroit où se trouve l'école. C'est pourtant aussi faux de vouloir substituer une famille singulière étrangère, car leurs soins ne seraient jamais suffisamment grands. L'école donc devrait elle-même, encore une fois, redevenir établissement d'éducation au sens plus strict du mot et s'organiser en tant que famille.

Une véritable éducation familiale en dehors de la vie d'école est en tout cas préférable. Nous avons déjà décidé ainsi pour l'école populaire. Nous avons eu raison de présupposer dans la plupart des familles dont les enfants seront incorporés à l'école populaire, une incompétence de s'occuper beaucoup de la jeunesse et de l'éduquer au sens propre du mot. Donc, la nécessité est claire que tout ce qui tombe en dehors de l'école dans le domaine de la moralité doit être pris en compte afin que par l'influence des plus éduqués un meilleur caractère soit apporté aux classes basses dans la société. Nous avons dit que la vie familiale doit quand même continuer à côté de l'école. Elle restera en toute circonstance un supplément nécessaire à la formation scolaire. Si, donc, quelques parents doivent laisser partir leurs enfants pour fréquenter un établissement de formation supérieur dans une commune étrangère, il serait souhaitable que les enfants rentrent à nouveau dans une vie familiale, même si la famille d'accueil est étrangère.

La relation entre les parents et les familles à l'endroit de l'école devra être favorable, l'incorporation des enfants dans une vie familiale étrangère peut donc être l'affaire de confiances. Ainsi, il n'y a rien à contredire, l'amour parental est bien élargissable à d'autres enfants.

Si, par contre, une telle relation de confiance manque, et les parents des enfants doivent nouer une relation plutôt commerciale, on calcule souvent seulement par rapport aux avantages financiers. L'école doit faire le relais et donner des garanties. Ainsi la relation se configure comme relation de confiance. Ainsi, il aura un certain contexte entre l'école et ces familles qui accueillent les élèves chez eux. C'est même dans l'intérêt propre de l'école de choisir des familles dont rien dans leur vie pourrait entraver l'ordre de l'école.

Parfois, des enseignants de l'école peuvent recevoir des élèves dans leurs cercles familiaux. Ainsi donc, dans ce cadre privé, une relation de confiance peut se construire. Ceci

peut déjà être une garantie de l'école, ces deux relations appartiennent à la catégorie dont nous venons de parler.

Même plusieurs familles d'enseignants pourraient se réunir et former un plus grand public, un Tout entre eux. Les élèves individuels peuvent être affectés aux familles et, par la vie en commun de ces familles, être liés dans une vie commune. Ceci serait pourtant la plus belle solution et résoudrait une tâche difficile le plus complètement. Seulement, de tels essais ont **<310>**été abandonnés. Ce serait bien un cas rare, si une relation de plusieurs familles entre eux, présupposant d'un bout à l'autre la confiance et l'amour, le respect et le maintien des propriétés de la famille et une formation équilibrée d'une vie plus commune et ordonnée, devrait exister plus longtemps.

Les circonstances ordonnent souvent que l'école elle-même remplace la vie de famille et devient un établissement d'éducation au sens plus restreint du mot. Ici, on ne cherche plus le meilleur, mais on se demande comment ce qui est le plus nécessaire pourrait être installé le plus convenablement.

Imparfait sont, en tout cas, ces établissements d'éducation qui assument également l'instruction et l'éducation familiales. Les établissements qui existent par tradition sont des rejetons des écoles de cloîtres. Ils ne peuvent pas remplacer la vie familiale, car il leur manque tout un côté, c'est-à-dire l'influence du sexe féminin. Mais le lieu d'implantation, les infrastructures civiques, les legs et les fondations ne permettent souvent rien d'autre. On doit utiliser aussi ces écoles comme établissements publics d'éducation. Il importe donc qu'elles soient organisées de telle manière qu'un désavantage possible soit évité et l'avantage possible soit atteint.

Il n'est jamais naturel qu'une telle quantité de jeunes gens vivent aussi proche ensemble, comme le demande ces établissements. On peut s'attendre aux influences nocives. C'est pourquoi il faut ici la plus grande précaution.

Surtout, on doit s'occuper d'une surveillance sans faille. Seulement, elle ne doit être que surveillance, non pas une limitation de la liberté. Ceci donc est pourtant une des tâches les plus difficiles : maintenir un équilibre dans la surveillance des individus et leur accorder quand même la liberté nécessaire, comme ce serait dans la famille, si elle est organisée correctement. Cette solution n'est pourtant pas impossible. Si elle réussit, ces établissements ont l'avantage qu'ils développent déjà la conscience nécessaire pour toute la vie, car l'individu doit se plier dans une grande organisation en abandonnant quelque peu son arbitraire.

Avec cette surveillance, est à combiner une façon de vie qui stimule dans une mesure appropriée et ne produit ni de surexcitation ni de surmenage. On exciterait et soutiendrait plutôt un amour pour une activité régulière, provenant de l'ordre. Cette façon de vivre, combinée avec la surveillance continuelle, se façonne naturellement. Elle est aussi la plus appropriée par rapport aux péchés secrets. Quelques-uns disent donc injustement que l'on ne pourra pas en extirper les penchants.

Dans la mesure du possible, l'établissement public de l'éducation doit s'efforcer de remplacer les **<311>**avantages que la vie de famille offre aux enfants. Certes, l'âge des élèves crée déjà une situation favorable, ils passent, habituellement, de la famille aux établissements publics quand l'influence de la mère devrait déjà avoir effectué le maximum. Par contre, l'influence des autres membres féminins de la famille, surtout les sœurs, n'a plus ou pas encore atteint sa plénitude. Pourtant à cet age s'éveille dans les deux sexes le penchant de se repousser.

Ainsi donc, ces établissements continuent à construire quelque chose de naturel. Seulement, la famille offre quand même aux enfants à cet âge qui englobe la deuxième période, des occasions pour entrer dans la vie sociétale; c'est, si cela se passe convenablement, très avantageux, et restera toujours un avantage par rapport aux grands établissements, car c'est la base de l'habitude de s'accomoder aux réalités sociales. Pourtant, seulement désavantageux pour la formation de la jeunesse masculine serait un éloignement trop longtemps de la vie sociétale dans les cercles familiaux élargis. On peut éviter ce désavantage, si on permet aux élèves de renouer et de continuer en dehors de l'établissement des relations familiales, et ce serait donc une possibilité de les préparer pour la vie sociétale. Seulement, dans ce cas, on doit prendre soin que cette vie en dehors de l'établissement ne donne pas lieu au désordre, à la dissipation et à la vanité. Tenons donc les fréquentations des familles dans des limites étroites. N'oublions pas que les établissements publics offrent des avantages qu'aucune famille singulière ne peut offrir, suite à l'être-ensemble d'un plus grand nombre, pour la formation de la sociabilité. Surtout par des exercices gymnastiques, le développement de la singularité est favorisé d'un haut degré par cet être ensemble sociétal, et on le favorise encore quand on est déjà arrivé à ne plus chercher toujours à éviter mais à ouvrir la communication mutuelle entre ceux qui vivent dans les établissements et ceux qui vivent dans la famille. Dans de tels établissements, la jeunesse est très isolée, c'est un malheureux résidu des écoles de cloître. Mais un abus ne doit en aucun cas abolir l'usage, ce principe est aussi valable ici. On mènerait tout simplement une surveillance vraiment aimable; on prendrait des précautions paternelles, loin des manières pédantiques qui s'attachent seulement aux formes respectées, et l'on en tirerait ainsi les avantages sans les désavantages autrement habituels.

En outre, la vie familiale offre encore un autre avantage que l'on remarque surtout à la fin de la deuxième période. Nous avons déjà mentionné que le développement de l'indépendance et la soumission ne s'excluent pas mutuellement. Il faut qu'il se forme une transition entre ces deux facteurs. Cette transition n'a surtout pas de rapport avec l'école, car, à l'école, tout est purement soumis à la loi. Elle a son lieu dans le **<312>**reste de la vie. Petit à petit, une plus libre disposition, voire même un relâchement de l'obéissance absolue, doit arriver.

Dans la famille, cela se fait tout seul. Les garçons dans la transition vers l'adolescence qui sont à la maison, y trouvent normalement aussi des enfants plus jeunes sur lesquels ils peuvent faire valoir leur autorité. Comment peuvent-ils le faire dans les établissements publics ? Il va falloir instaurer des sections : soit on met ceux qui ont le même âge ensemble, soit on met des plus âgés avec des plus jeunes, et les premiers influenceront les derniers.

La première possibilité a l'avantage que ceux qui se ressemblent arrivent aussi moins souvent dans des situations difficiles à équilibrer. Parmi des âges différents, par contre, peuvent surgir des conflits difficiles à juger. Sur notre terrain pourtant, on ne doit pas reculer devant les difficultés un peu plus grandes. Il y a des établissements dans lesquelles une imitation de la vie familiale, des élèves plus jeunes et des élèves plus âgés réunis dans des cercles plus petits, a été très exagérée. L'analogie avec la famille est seulement détruite, si un établissement ne se laisse pas la liberté recommandée de modifier la vie commune de la jeunesse selon la compréhension des relations intellectuelles individuelles. Ainsi, il n'arrivera jamais à son but, si l'institution établie les aînés pour diriger la surveillance des cadets tout en vivant ensemble. Ces premières peuvent abuser de leur prestige; ils peuvent agir de façon arbitraire et les derniers peuvent se laisser intimider. Dans de tels cas, une modification des relations doit avoir lieu, et en même temps pourtant aussi, on doit s'efforcer d'influencer l'attitude de cœur fautive qui est ici à l'origine.

Si on présuppose, par contre, surtout le type de la conformité, il se développera quand

même, encore une fois, des différences. La reconnaissance d'une force intellectuelle supérieure appartient au caractère de la jeunesse. Ainsi se forment parmi les convives des autorités. L'organisation à l'origine sera donc parfaitement pareille. S'il se forment, par contre, des différences plus ou moins importantes, cela aurait de l'influence sur la relation des garçons entre eux. Si on veut utiliser ces différences et éviter les désavantages, on doit, à chaque fois que le besoin se montre, pouvoir changer la relation. Rien ne peut être plus désavantageux qu'une soumission arbitraire, ou fixé mécaniquement, d'une partie de la jeunesse sous une autre. On doit laisser agir les différences qui se forment d'eux-mêmes aussi longtemps et aussi loin qu'elles se maintiennent dans leur pureté. De l'autre côté, c'est déjà, à partir du principe qui règne à l'école, naturel, que l'on respecte ceux qui excellent dans leur moralité, mais jamais devrait-on fixer quelque chose de général, selon la loi. On doit plutôt toujours, dans des cas individuels, attribuer et manipuler l'autorité de façon adéquate à la relation spécifique. Une autorité des uns sur les autres selon la loi est un déplacement des relations naturelles, ce n'est **<313>**plus l'imitation de l'autorité des aînés sur les cadets.

Retient-on cela, on devrait pouvoir utiliser toutes les relations pour l'avantage des individus. La forme pourtant, qui doit reposer ici à la base, est la disposition entièrement libre. On pourra aussi bien rassembler les égaux, ou bien réunir les aînés et les cadets.

Si nous nous imaginons maintenant la jeunesse qui vit soit dans de tels établissements, soit dans leur famille - est-ce que ce serait aussi permis d'instruire les élèves à côté de l'école encore spécifiquement dans des matières singulières ?

Si on regarde toute l'instruction publique en tant que supplément de l'instruction domestique, il revient seulement à la détermination des parents de décider sur ce que les enfants doivent apprendre. Si nous présupposons, par contre, que l'école n'est plus une affaire du besoin, mais que la relation à la vie commune, dans laquelle tous doivent entrer, a déjà déterminé les différentes matières d'instruction, on comprend bien qu'il faut accorder aux établissements d'instruction le droit de décision par rapport au soutien ou à l'instruction parallèle. En tout cas, les exercices et les répétitions doivent avoir lieu en dehors du temps régulier de l'école. Si on voudrait les faire rentrer à l'école; on devrait élargir le staff des enseignants. Si des heures de soutien s'avèrent nécessaires, on doit pourtant accorder aux parents de choisir les personnes qui dirigent l'instruction à la maison. Pourtant, il faut toujours la juste mesure : on ne doit jamais supprimer la bonne proportion entre travail et jeu. Une certaine communication entre les parents et les enseignants de l'école est donc importante. C'est un grand désavantage si les parents surchargent les enfants avec l'instruction privée. De même, ce n'est qu'un mal nécessaire si, dans les établissements d'éducation ou des pensions même les élèves, à la demande des parents, en dehors du temps de l'école, ou bien même en dehors de l'établissement doivent encore jouir de l'instruction spéciale dont d'autres ne peuvent pas jouir. Ceci entrave de façon plurielle la relation et l'on ne doit jamais le favoriser.

III. L'école des savants.

Définition d'un niveau scientifique de formation.

Revenons à ce que nous avons déjà explicité. Du niveau scientifique de formation doivent ressortir ceux qui sont aptes et destinés à diriger dans leur génération. Ceci annonce toutes les relations de la vie, la vie civique, la science, la tradition des savoirs, et l'Eglise. Maintenant donc doit-on rechercher ceux qui y appartiennent. Nous **<314>**devons, pour cette fin,

renouer avec les points du départ et le point final. Ensuite, nous pouvons remplir l'espace ainsi obtenu.

Il est difficile de désigner le point auquel on doit recourir avec certitude, afin de pouvoir commencer la formation scientifique en renouant avec ce qui a été antérieurement. Nous avons appelé ce niveau le troisième, le scientifique, car la science est le complexe des principes. Le troisième niveau doit donc être le lieu où l'on apprend à trouver et à appliquer ces principes. Si nous aurions dit qu'il s'agit du lieu auquel ces principes doivent être communiqués, on aurait pu y renouer un malentendu. Ici, on ne communique pas des principes, car cela reposerait sur l'autorité. Mais, en science, l'autorité ne vaut rien, seulement la conviction propre. Et cette conviction ne peut, à proprement dit, qu'à surgir de l'intérieur. Donc, chacun doit trouver les principes par lui-même.

Où devons-nous donc renouer ? Pour cette question n'existe pas de réponse simple. Les réponses diffèrent selon l'opinion que l'on partage au sujet de ceux qui sont à former. On peut, par exemple, présupposer qu'une différence héritée sépare ceux qui produisent et appliquent les principes dirigeants, et ceux qui sont dirigés. Le point de départ de l'activité pédagogique dans son ensemble serait obligatoirement dès le point de départ, un traitement différent. Mais on peut aussi partir de la présupposition que la différence ne se développe que petit à petit. Le choix de la profession donc ne peut être fait qu'à travers le consentement et la conviction des éducateurs et des élèves. Ainsi, le point de départ des activités pédagogiques différenciées n'entre qu'ultérieurement au processus de formation. La première opinion trouve dans le champ historique, auquel nous devons faire attention, pas de validité. Le développement historique parle pour la deuxième opinion. Actuellement pourtant, on parle toujours d'une inégalité héréditaire quand il s'agit donc de la direction de l'Etat, mais ceci ne peut pas altérer notre tâche en général. Soulignons que ce serait un grand désavantage si on niait que les dirigeants doivent obligatoirement disposer des principes qui dirigent la connaissance.

Supposons donc que l'on ne peut pas discerner dès le premier point de contact avec l'activité pédagogique qui peut avoir une telle vocation. La différentiation se montre petit à petit. Ainsi surgit donc la question suivante : Quand cette différentiation se montre-t-elle ? Essayons de l'expliciter. Il y en a, donc, des élèves qui passent déjà de l'école populaire ou du premier niveau du collège à l'activité des affaires. Les autres reçoivent communément encore une instruction au collège supérieur. Après l'accomplissement de ce cycle, on décidera qui pourra passer à l'activité des affaires et qui aura la capacité et l'inclinaison pour la formation scientifique. Procéder ainsi serait la façon la plus sûre. Le nouveau rameau supérieur de formation serait greffé sur la formation réelle qui a précédé. Plus longtemps la vie en **<315>**communauté dure, plus profondément cette observation peut se faire. Plus le progrès commun serait nourri, plus la jeunesse arrive à une sûre connaissance d'elle-même. Plus fermes seraient ainsi aussi la conviction et le consentement et plus rarement des individus seraient obligés de quitter la carrière scientifique, après une grande perte de temps, à cause de leur incapacité.

Mais est-ce que c'est réalisable ? Jusqu'à maintenant, nous avons pris en considération le point du départ. Mais pour répondre à cette question, nous devons aussi regarder le point final du niveau scientifique de la formation. Peut-on, en principe, à l'intérieur de l'espace-temps de la formation réelle, jusqu'au point final auquel l'influence pédagogique en général cesse et auquel l'élève devrait avoir acquis une indépendance complète, accomplir toute cette tâche ?

Nous ne pouvons pas donner une réponse à priori. Revenons plutôt à la condition donnée qui provoque des restrictions plurielles. Après une éducation accomplie, l'activité propre dans la

vie publique et commune - soit au service de l'Etat, soit dans la Science et de leur communication, soit au service de l'Eglise - commence. Mais l'activité indépendante demande, encore une fois, des principes. Il faut un pré-exercice par rapport au positif, aux conditions individuelles. En outre, on doit lui accorder un lieu. Peut-être arrive-t-on à inclure les préparatifs concernant la formation de son propre ménage et de sa situation financière, c'est-à-dire de sa branche professionnelle, dans l'espace-temps de la formation générale. On peut ainsi raccourcir le temps du pré-exercice pour une formation spéciale.

Si on présuppose que la théorie et la pratique s'opposent, on dirait : la formation générale a un rapport à la théorie. Elle s'éloigne tellement de la pratique que ce serait difficile de se référer à elle. Si on présuppose, par contre, que la théorie soit le plus intime de la pratique et qu'elle n'est qu'une expression de cette dernière, on peut dire : si la formation générale est véritablement accomplie, la pratique trouvera sa place d'elle-même. La communauté toute entière a confié la direction de l'activité pédagogique à des personnes bien précises. Si ces personnes partagent la première opinion, elles raccourciraient le temps de la formation générale. Elles chercheraient à donner lieu à la pratique déjà pendant le temps propre de la formation. La formation générale se transforme ainsi très facilement par le rapport serré à l'application. Si elles partagent, par contre, l'autre opinion, elles chercheraient ainsi surtout à donner lieu à la théorie. Elles voudraient étendre le temps pour la formation générale et même la garder pure. Ensuite, pourtant, se soulève souvent une opposition du côté des dirigeants du commerce qui se plaignent que la jeunesse n'a développé aucune aptitude pour la vie professionnelle. C'est pourquoi il y aura toujours deux parties qui se disputent l'espace; et ainsi il arrive aussi souvent que les maximes du système de l'éducation et les maximes de la direction des affaires publiques s'opposent.

<316>Pouvons-nous donc décider cette question en partant de notre position ? Nous avons deux points de contact. Premièrement, nous avons dit qu'il faut toujours un équilibre entre réceptivité et productivité. Mais la productivité est toujours déjà une pratique. Plus cet équilibre est respecté, plus cette contraction entre théorie et pratique disparaît. Deuxièmement, la jeunesse doit entrer dans la vie, éduquée de façon à ce qu'elle reconnaisse et résolve la tâche de la vie. A des grades différents, elle doit disposer de la capacité d'améliorer la condition donnée. La théorie aussi a donc son endroit précis dans toute la vie, de préférence lors de l'exercice d'une activité dirigeante.

Notre position permet de combiner déjà pendant le temps de l'éducation la théorie et la pratique, dans la même mesure où la productivité et la réceptivité sont aussi liées. On recherche une productivité dirigée vers le théorique et la reconnaissance. Elle n'est pas en opposition avec une pratique liée à des conditions précises. Ainsi donc, notre position ne limite en aucune manière le temps de la formation générale. Cependant, il ne faut pas oublier d'accorder le temps nécessaire pour la préparation spécifique par rapport à une profession donnée. Il faut seulement la ramener à sa mesure nécessaire, et cela est en fonction de ce que le temps de la formation générale aurait déjà atteint son but. Mais qu'en est-il avec la revendication d'abréger le temps de la formation par rapport à la différente mesure des biens extérieurs ? C'est un principe restreignant. Regardons la tâche devant nous. Nous voulons introduire les principes dirigeants dans toute une génération. Nous voulons leur procurer la force par leurs organes. Nous devons donc dire que ce serait une condition indigne de la société si elle maintenait ce principe restreignant.

Depuis toujours, cette restriction a été regardée comme un mal et l'on a cherché à y remédier. Ici, l'impulsion affligeante commence par la condition de la famille. Le contrepoids est doublé. D'un côté, on a déterminé un certain âge avant lequel il n'est pas permis de se présenter dans une entière indépendance pour la direction des affaires publiques, ce qui exclut tous ceux

qui sont limités par des circonstances extérieures d'accorder un si long temps à leur formation. Ensuite, on a dit : Au cas où des individus spécialement aptes n'auraient pas les moyens, l'esprit commun exige de leur venir en aide. C'est la raison d'être de toutes les fondations publiques. Ces deux mesures peuvent très bien se soutenir mutuellement. La première est un principe écartant qui empêche un grand nombre des élèves insuffisamment qualifié. L'autre, le principe soutenant, est nécessaire pour que les parfaitement capables ne soient pas empêchés de se procurer la formation adéquate afin de pouvoir servir complètement avec leur intelligence la vie commune.

De cette façon, il serait possible de gagner du temps pour la formation générale **<317>**et la préparation professionnelle. La formule générale postulée par nous concernant le point du départ et le point final, est ensuite celle-ci : Le niveau scientifique de la formation commence dès que l'attitude d'un individu s'est manifestée de façon sûre. Sa durée n'est pas à limiter. Son point final ne doit pas être conditionné par des circonstances extérieures.

Ensuite, nous pouvons dire, toujours en construisant le niveau de la formation scientifique, qu'elle présuppose une formation réelle. Son premier stade serait donc une formation scientifique en général, comme une entité en elle-même. Son deuxième stade serait spécifique. Il engloberait, en partie, la préparation à la vie professionnelle et va déjà au-delà de l'éducation.

Si nous comparons cette construction de la formation supérieure scientifique avec la pratique, nous constatons une différence signifiante. En Allemagne, au moins, la formation scientifique est échelonnée sur trois stades. Les lycées et les universités se partagent la formation générale. À cela suivent les instituts spécifiques pour la préparation à une profession spécifique. Les lycées englobent déjà une tradition des connaissances scientifiques, mais sans les principes scientifiques. Ces principes, les sciences, enseignées auparavant de façon traditionnelle, ainsi que leur application sont l'objet d'études universitaires. Il s'enchaîne ici la formation préparatoire scientifique pour les différentes branches de la vie publique, l'étude des sciences spécifiques positives. La formation pratique s'acquiert partiellement dans des instituts spécifiques, partiellement au cours de l'activité professionnelle même. Au lieu des deux parties construites par nous, nous trouvons, dans la pratique, trois. Dans les autres pays, le membre au milieu, les universités, manquent. Il y a ainsi une dichotomie, mais de façon à ce que ces établissements qui correspondent à nos lycées contiennent la tradition scientifique et à cela suivent immédiatement des écoles spécialisées pour la préparation aux matières spécifiques de la vie professionnelle. On y associe, en général, un discours sur les principes scientifiques. À la formation scientifique s'enchaîne la formation pratique. On rencontre cette forme surtout en France.

Revenons à notre situation. On s'est de plus en plus attaché à l'institution déjà existante; de l'autre côté, on constate une inclinaison toujours grandissante pour ces écoles spécialisées, c'est-à-dire un combat entre ces deux formes. Cette différence a son origine dans la valeur différente que l'on accorde aux principes scientifiques dans leur application et concernant les anciennes langues en tant que fondement historique de notre culture. Ces deux aspects sont étroitement liés. Plus on leur accorde de l'importance, plus grande est la prédilection pour les universités, mais moins on estime les principes scientifiques et le fondement historique, plus grande est la prédilection pour les écoles spécialisées.

<318>Mais dans la pratique, les lycées qui préparent les élèves pour le niveau scientifique, ne forment pas une opposition précise avec les collèges. La formation réelle, comme nous l'avons construite, n'existe donc pas dans cette généralité. Ce n'est que depuis environ quatre-vingts ans que l'on a fait des essais pour la faire progresser plus généralement. Les lycées ont été les établissements généraux pour aller plus loin que l'école populaire générale. C'est

d'après cela qu'il faut évaluer leur construction. On ne pouvait pas intégrer les éléments spéculatifs. La tradition historique a été la matière principale. Il y avait moins souvent des élèves des couches supérieures dans les petites classes. La formation élémentaire pure avait ici sa place. De ces petites classes sortaient ceux qui se dirigeaient vers des métiers mécaniques, tandis que des classes moyennes sortaient ceux qui ont voulu entrer dans les affaires supérieures. Les dernières classes ont été destinées à la préparation de la carrière scientifique. On a ici au moins fait l'essai de communiquer les principes scientifiques, mais ce n'était pas suffisant. On a cru que la soi-disant logique mènerait au but. Les lycées de notre temps sont, essentiellement, construits de la même façon. Seulement, on en a écarté de plus en plus la philosophie. D'autres établissements sont venus à ses côtés, destinés à former pour l'activité commerciale. Mais ils s'accordent quand même, en principe, avec le niveau réel tel que nous l'avons construit. La différence concerne l'apprentissage des anciennes langues, mis en avant dans les lycées dans la mesure où on accorde moins d'effort à l'instruction dans les connaissances réelles.

Quand la fondation des collèges aura gagné une propagation générale, nous aurions donc côte à côte des collèges et des lycées qui marchent complètement en parallèle. Par conséquent, dans la plupart des cas, on devait séparer assez tôt ceux qui envisagent une carrière dans les affaires supérieures de ceux qui se dirigent vers la science. On pourrait procéder à une fusion du collège et du lycée à condition de réussir en un temps plus court, de communiquer les connaissances ainsi que les anciennes langues. La méthode devrait pourtant être bien développée afin de correspondre à l'art de ce cycle de connaissances. Les élèves qui voudraient parcourir une carrière scientifique jouiront donc en communauté avec les autres de la formation du collège supérieur dans des établissements qui se situent entre le collège supérieur et l'université. Une formation générale approfondie transmise par le collège permet à la jeunesse qui se voue à la science de disposer des pré-connaissances réelles. La formation spéculative pourrait y être renouée. Plus la méthode pour la tradition des connaissances réelles et l'étude de **(319)**langues serait abrégée, plus facile ce serait ensuite, après la sortie du collège supérieur de s'approprier la formation préparatoire pour les universitaires. Si cela réussit, on pourra séparer plus tard ceux qui sont destinés à la vie des affaires de ceux qui s'orientent vers l'université.

LE DOMAINE D'ENSEMBLE DES MATIERES D'INSTRUCTION DU NIVEAU SCIENTIFIQUE PENDANT LA DEUXIEME PERIODE. - En premier, il convient de désigner ces éléments des matières d'instruction qui doivent s'ajouter aux enseignements abordés au collège et nécessairement communiqués ou au moins présupposés au niveau scientifique.

Nous nous laissons guider par deux points de vue. Premièrement : faire partie de la direction des affaires publiques présuppose une vie, une conscience historique plus approfondie. Car afin de pouvoir construire, d'un sens plus élevé, le futur à partir du présent, on doit avoir construit le présent à partir du passé. Deuxièmement : faire partie de la direction des affaires publiques présuppose une formation spéculative plus profonde. Car pour pouvoir construire le futur à partir du présent, et celle-ci à parti du passé, on doit avoir l'idée correcte du Bien et du Vrai lui-même. C'est le côté spéculatif.

Pour le mode de formation dont nous avons discuté avant, nous sommes partis de l'opinion que l'intention principale est le commerce général. Des connaissances de l'histoire et du langage sont nécessaires, mais plutôt par rapport immédiat avec le présent. Au niveau scientifique, on complète par des éléments nouveaux l'instruction donnée pendant l'étape précédente. Cette instruction pourtant n'a été que relative dans tout son périmètre. On ajoute donc l'étude de l'histoire pour elle-même et sans relation unilatérale au présent. Pourtant, on ne cherche pas à comprendre les principes spéculatifs. De la même façon faut-il élargir le savoir de la langue.

L'INSTRUCTION DE LA LANGUE. PERIMETRE DES ETUDES DE LANGUE. - La pratique a restreint l'élargissement de la connaissance de la langue aux langues classiques parce qu'elles sont le fondement historique de notre formation. La valeur des connaissances de langues en elle-même faisant abstraction de cette relation historique, en tant que préparation à la compréhension des principes spéculatifs de façon à ce que l'élargissement de l'instruction langagière devienne tout à fait générale et si englobant que l'on intègre la différence dans la formation des langues en général dans le cercle de l'instruction, est resté dans la pratique sans reconnaissance.

La théorie peut dire : La connaissance de la langue doit être en même temps fondement et pré-exercice pour la saisie des principes spéculatifs. Il faut donc revendiquer que la différence essentielle qui s'est montré dans le développement de la faculté langagière soit communiquée dans tout son contexte. On dit que les **<320>**deux langues classique sont spécialement utiles pour cette fin. La connaissance des autres langues ne serait donc pas nécessaire. Mais l'exposer ainsi, c'est trop unilatéral. Les langues sémitiques diffèrent de façon essentielle dans leur construction. Pour s'en apercevoir, on regarderait seulement comment elles expriment la différence entre le matériel et ce qui n'est que forme de la langue. On n'en trouve pas la moindre résonance dans les langues classiques. Ou bien, prenons la langue chinoise. Elle saisie d'une tout autre manière la différence principale entre le substantif et le verbe. Elle nous présente une forme totalement singulière et divergente du développement de la faculté langagière. La comparaison des langues ne doit donc pas être restreint aux langues appartenant au tronc langagier indo-germanique. Si les langues avec un tronc langagier sémitique et les langues est-asiatiques seraient exclues totalement du champ de vision, l'horizon aussi serait restreint. Il manquerait une contemplation qui soutiendrait de façon excellente la compréhension des principes spéculatifs. Bien évidemment, si on n'abrège pas la méthode, on ne peut pas penser à un tel élargissement.

La connaissance de ces langues qui sont devenues la racine de toute notre formation suffit pourtant si on prend seulement ce que nous avons présnté comme premier aspect des fondements du domaine des matières d'instruction dans leur ensemble. Mais en partant de la présupposition que la formation spéculative est la plus importante, notre champ de vision doit s'élargir. L'étude des langues doit gagner l'extension mentionnée par nous. On ne revendique quand même pas une connaissance spéciale du matériel des langues dans tout son périmètre.

Souvent, on a demandé si la vieille langue germanique ne serait pas un élément nécessaire de notre formation, car c'est quand même notre propre langue dans une forme antérieure. Cependant, sous un regard neutre, on ne peut ne pas méconnaître que, par rapport à la vie publique contemporaine la vieille littérature de notre peuple a beaucoup moins de signification que les littératures romaine et grecque. L'étude du vieux germanique n'atteindrait que difficilement une telle validité générale. Elle sera donc réservée pour la philologie à proprement dit.

Parfois, on a essayé de traiter la langue hébraïque comme matière d'instruction générale à côté des langues classiques. On ne peut pourtant pas s'attendre à un résultat sain, car même chez les théologiens, cet apprentissage ne se fait pas toujours très correctement. La langue hébraïque est une matière spéciale de l'instruction. Elle n'appartient pas au cercle de la formation générale, mais à un domaine technique. Bien entendu, en tant que type, elle appartient **<321>**aux régions langagières dont nous avons proposé l'étude en général et en gros en tant qu''objet de la formation lycéenne.

METHODE DE L'INSTRUCTION DES LANGUES. - De prime abord, on doit éviter tout ce qui est mort. Ensuite, il ne faut pas progresser en communiquant une grande quantité de

connaissances matérielles en faisant abstraction d'une utilisation concrète. Pendant l'étude des anciennes langues, aucun autre chemin ne doit être emprunté que celui que nous avons esquissé par rapport à la langue maternelle et les langues nouvelles dans leur ensemble.

Le respect exact de cette règle influence de manière décisive le point du départ de l'instruction des anciennes langues. Nous avons proposé un point de départ très tardif, mais nous sommes partis de la présupposition que l'instruction méthodique des vielles langues ne pourrait pas commencer plus tôt, car il en faut une préparation. Seulement ainsi peut-on satisfaire toutes les exigences par rapport à l'organisation des différentes étapes de formation. Le purement mécanique s'apprend significativement plus facile dans les années de la jeunesse pendant lesquelles le jeu et le sérieux ne divergent pas encore. Dans ce temps précoce de la vie, l'occupation avec des choses singulières porte encore le caractère du jeu qu'elle remplacera. Ce n'est pourtant pas une raison de mettre les anciennes langues au programme de l'école populaire. Ce serait seulement sensé aux cas où une carrière scientifique s'indique déjà et quand les circonstances de la vie permettent un tel exercice plutôt ludique du mécanique. L'opinion qui défend un commencement très tôt de l'étude véritable des anciennes langues présuppose une méthode condamnable. Pourquoi donc repousser à plus tard cet enseignement ? C'est par la langue maternelle que l'on doit poser les bases de la compréhension de la langue. La productivité dans la propre langue doit déjà être développé jusqu'à un certain degré de perfection. Ainsi donc, on a déjà beaucoup gagné pour ces langues. Si l'instruction de la langue maternelle a déjà précédé, on peut ensuite employer une méthode véritablement vivante, profonde et quand même abrégé pour les autres langues. On peut faire apprendre par des tableaux le substantif et le verbe. Mais cet apprentissage doit toujours être lié à l'application. Il faut communiquer cette instruction de façon vivante, pour une utilisation immédiate. On doit combiner l'aspect plutôt réceptif, c'est-à-dire l'analyse des phrases, avec le plutôt productif, la composition des phrases selon les formes des langues présentes.

Mais autant important pour le progrès dans l'étude des anciennes langues est l'explication plus exacte de la règle établie. Ainsi, la question de la méthode correcte doit trouver une solution par la décision sur la progression. On a opté pour les exercices spécifiques de mémoire, supposés indispensables pour progresser dans **<322>**l'apprentissage des anciennes langues. Cependant, à cause de cette opinion, on a manqué le but. Nous avons donc l'occasion de revenir sur le problème des exercices de mémoire que nous avons déjà abordé à l'occasion de l'école populaire. Nous l'avons laissé de côté et maintenant, nous le reprenons à nouveau. Pour les exercices purs de mémoire, ce qu'il faut comprendre est, strictement parlant, relativement égal. Ce sont des exercices apparemment morts. Ils révèlent toujours un manque de confiance à la base qui concerne le sens du choix des matières d'instruction. Autrement, on ne penserait pas qu'il faudrait des exercices spécifiques pour la mémoire. On poursuit par ceci un double but : développer la mémoire en tant que faculté spécifique jusqu'à un certain degré de compétence et faciliter la production d'une mémoire pour retenir les matières appartenant à un cycle d'enseignement. La mémoire est une faculté spécifique qu'il faut développer en équilibre avec toutes les autres facultés intellectuelles. Personne ne met en question que l'on doit retenir ce qui est enseigné. Seulement, on ne peut pas trouver une différence essentielle entre l'opération de la saisie des représentations et l'opération de les garder en mémoire. On dit que la saisie se passe dans un moment, tandis que la mémorisation s'inscrit dans la durée. Mais ce que l'on fait pour produire la mémoire n'est rien d'autre qu'encore une saisie momentanée. C'est pourtant une expérience très commune que certains individus saisissent difficilement, mais ils mémorisent ensuite avec assurance ce qu'ils ont déjà saisi, et vice-versa. Ce fait n'indique cependant pas une différence précise dans la mémoire même. On voit seulement que certaines personnes saisissent plus difficilement, mais sont endurantes et maintiennent leur intérêt pour un objet, tandis que d'autres comprennent plus facilement, mais sont moins endurants. Ainsi donc, il est surtout important de

saisir momentanément. De cette saisie momentanée, combiné avec l'intérêt qui dure, surgit ensuite le retenir, la mémoire. Pouvoir retenir est une conséquence de l'intérêt que l'on porte à une chose. La mémoire n'est qu'un produit momentané de l'intérêt naturel. Il est néanmoins possible d'utiliser une disposition de la jeunesse et de leur apprendre une virtuosité de retenir mécaniquement. On la juge d'autant plus grande, plus l'objet même est ennuyeux. C'est un pur mécanisme sans amour pour l'objet. Il est construit à partir du point de vue de l'énoncé unilatéral qui prétend qu'une forte mémoire et une forte faculté de jugement ne vont que rarement ensemble. Si la mémoire n'est rien d'autre que le processus mécanique du saisi, et de la maintenance, elle ne peut devenir forte qu'aux dépens des facultés intellectuelles et vivantes. Par contre, si on dit que la mémoire est l'intérêt pour l'objet, elle n'a rien de mécanique. Chacun aurait donc reçu cette compétence de retenir les objets ave lesquels il s'occupe par intérêt. **<323>**Au lieu de se plaindre sur la faiblesse de la mémoire, on devrait ici plutôt reconnaître un défaut de caractère. Les personnes faibles, distraites, qui ne se concentrent jamais sur la chose, ne saisissent rien avec leur conscience. Ils ne peuvent pas non plus retenir quelque chose. Par rapport aux langues mortes, il est pourtant indispensable que la saisie se transforme le plus rapidement en retenir. Et comme cette matière d'instruction survient plus dans les heures de classe et moins dans la vie en commune en dehors de l'école, il faut bien faire attention et choisir une méthode appropriée. Nous partons du canon que toute instruction doit commencer avec un élément vivant. Dans la langue donc, on commence avec la phrase. Ensuite il faut procéder du plus simple au plus compliqué. Rappelons aussi que l'étude des vieilles langues présuppose l'étude comparative de tout le domaine de la langue maternelle et ensuite, plus spécialement de quelques langues récentes. On facilite la reconnaissance des relations réciproques entre les langues dès l'école populaire. On fait des résumés et des répétitions dans les pauses entre les sections. Ainsi, la compétence de lier l'analyse à la composition, la réceptivité à la productivité, progresse de façon équilibrée. Ainsi, à partir de la saisie, se fait tout seul la mémorisation et les exercices spéciaux pour la mémoire ne sont pas nécessaires. Les exercices mécaniques de la mémoire sont en analogie avec les punitions. On doit se donner comme but de faire superflues les punitions. De même donc aussi ces exercices mécaniques sont à éliminer.

La méthode apparaîtra avec encore plus de clarté quand nous regarderions le but des études des vieilles langues. Jusqu'où devrait-on pousser l'étude des anciennes langues ? Faisons abstraction de l'étude intégrale de la langue par rapport au spéculatif. Prenons donc simplement ce qui est immédiatement pratique. Ici donc, le canon que la réceptivité et la productivité doivent être équilibrées pourrait entraîner l'opinion erronée que chaque élève doit pouvoir aussi bien écrire en grec qu'en latin comme il peut le comprendre. Expliquons donc davantage la relation entre productivité et réceptivité dans ce domaine. Au début, la productivité et la réceptivité devront être complètement dans l'équilibre. A partir de ce point où on s'occupe avec la littérature d'un peuple étranger et s'applique à la connaître, la productivité propre sera repoussée. Elle continuera quand même, mais seulement comme supplément, comme répétition et en tant que moyen qui facilite la rétention de l'individuel dans chaque domaine langagier. Nous ne blâmons en aucune façon les exercices de l'écriture en grec et en latin. Mais nous leur imposons une limite. Elles continueront aussi longtemps que la saisie de la langue dans son **<324>**caractère propre continuera. Le but de la propre production est atteint dès que l'on est capable de faire soi-même des observations sur les caractéristiques des différents écrivains. Les exercices spécifiques peuvent s'arrêter. Nous indiquerons ce qu'il faut savoir plus tard, plus spécifiquement concernant l'utilisation de la langue latine dans le cercle des savants. Les exercices que l'on fait dans ce but se basent sur l'intention de pousser la productivité bien en avant. Ils ne peuvent pas avoir la même validité générale comme les exercices qui sont nécessaires pour comprendre la langue. Sans production propre, on ne peut pas s'imaginer une saisie vivante de la langue. La compréhension reste dans des limites bien précises. Déborder ici signifie manquer ce but et ce serait désavantageux pour la réceptivité. Ainsi faut-il faire aussi des exercices métriques dans les

langues étrangères, comme nous l'avons postulé pour le collège par rapport à la langue maternelle. Seulement, ce sont des portes d'entrée passagères qui ne doivent en aucun cas figurer sur le décompte final. On ne peut pas avoir l'intention de former des poètes latins et grecs. C'est pourquoi il ne faut pas accorder trop de valeur à de tels exercices. Ce ne serait qu'un malentendu pédant de compétence essentielle. Par contre, nous n'allons jamais assez loin dans la saisie de la langue dans son ensemble. Des maximes qui se contredisent ont ici régné, ce qui était un désavantage pour la vraie compréhension de la langue. Ainsi, pendant un temps assez important on a pris le cicéronien et l'attique comme les sommets du latin et on a négligé le reste, ce qui n'est qu'une unilatéralité. On lie à une seule personne la langue et l'on ne peut pas dire que l'on a saisi la langue dans son ensemble quand on est, en réalité, seulement monté sur une étape de son développement. Et pourtant, dans cette période que l'on a tellement préférée, ne reposent pas toutes les œuvres importantes pour l'histoire et la littérature. Plus tard, on a essayé d'avancer sur le contour historique. On a supposé que la jeunesse devrait parcourir tout le cycle historique. On a même regretté qu'il n'y eût pas plus d'écrits pré-homériques. On a ainsi déplacé le but, sans pour autant encercler tout le domaine de la littérature, car on a, de façon disproportionnée, accordé plus de temps aux écrivains singuliers. Par exemple, on n'est jamais entré à l'âge byzantin. La tâche pourtant est s'approprier la langue dans tout son cercle de vie comme il se présente à nous. Cela ne peut pas être atteint autrement et ne peut pas être si difficile si on emploie le procédé correct.

Si, donc, tout le périmètre des vielles langues est à traverser, on doit faire un choix des écrivains et des écrits. Comment ? **<325>**Nous avons ici l'occasion de comparer le procédé chrestomatique avec la lecture des écrivains entiers. Pendant longtemps, Cicero et Virgile, Xénophane et Homère, ont été les seuls représentants de la prose et de la poésie. Maintenant donc, il importe de représenter les différents genres et époques. Une représentation complète encerclant tout le domaine de la langue présuppose un procédé chrestomatique, car il n'est pas possible de lire les œuvres entières des écrivains entiers. Pourtant, on peut facilement manquer la juste mesure pendant ce choix. On peut trop se restreindre, donner trop peu, abréger à outrance. Et n'oublions pas qu'une expression est surtout conditionnée par la pensée et cette dernière par le contexte. Comment donc choisir ces segments ? Quand on a un contexte complètement uniforme, ce serait mal approprié de choisir des exemplaires. Un fragment d'un discours, par exemple, serait complètement insuffisant. La logique et la musique sont ici les parties singulières qui conditionnent mutuellement le Tout. Le langage des parties singulières ne peut être compris en dehors de son contexte avec le Tout. Quand ce contexte est moins important, il est aussi moins nécessaire de présenter des écrits complets. De Pausanias et de Strabon, on doit seulement lire quelques pages pour faire la connaissance de tout l'écrivain dans son caractère propre. De même, on peut aussi saisir le type homérique à partir de moins d'un seul chant. Si, donc, on fait le choix selon des principes qui sont dans la nature des choses, et si on procède sans prédilection, on pourra effectuer des choses significatives dans ce temps habituellement destiné par les écoles aux vieilles langues.

On gagne encore du terrain si on emploie le temps en dehors de l'école de façon appropriée en utilisant l'auto-occupation pour la progression. On ne peut pas encore en compter à l'école populaire générale. Dans les collèges supérieurs, nous avons vu qu'une telle activité est la compensation des heures d'instruction à proprement dit, pendant lesquelles la productivité ne se prononce pas assez. Elle est surtout nécessaire en tant que préparation à la direction des affaires. Dans un degré plus élevé, ceci est valable pour le niveau que nous traitons actuellement. On doit dans les heures d'école enseigner le type de l'auto-occupation. Dès que l'enseignant s'est aperçu du saisissement vivant de la part des élèves, la suite de la lecture peut être abandonné aux efforts personnels. Seulement, l'avantage sera levé si une partie importante des heures d'instruction serait utilisée pour la correction et la critique des travaux domestiques. Mais nous insistons sur ce

point : plus l'auto-activité est **<326>**développée, plus elle doit être sollicitée. En suivant ce canon, on arrive à envisager moins d'heures d'instruction et plus d'heures de travail sous une surveillance et une direction réglées. C'est quand même la différence des individus, c'est-à-dire la différence quantitative, la direction propre, la différence individuelle du goût etc. qui est d'une grande influence sur le choix de la profession.

Le côté spéculatif de l'étude de la langue, le traitement plus exhaustif et scientifique des langues singulières est réservé pour le niveau supérieur et scientifique, les études universitaires. La formation au lycée vise seulement à familiariser les élèves avec les écrivains. Elle vise une compréhension générale par des méthodes empiriques et pragmatiques.

L'INSTRUCTION DE L'HISTOIRE. - Nous avons déjà distingué deux niveau de l'instruction historique. À l'école populaire, on s'occupe de façon purement fragmentaire et plus restreinte immédiatement avec le présent. Au niveau de la formation réelle, on donne des explications plus élargies. On suppose pourtant une prépondérance et une prédilection de l'histoire plus récente. Et même le troisième niveau exclut quelque chose, c'est-à-dire le traitement spéculatif de l'histoire qui doit être réservé à l'Université. Pour les lycées s'ajoute pourtant une justification des deux parties, de l'ancienne et de la nouvelle histoire, et surtout une connaissance large de l'ancienne histoire dans le contexte des vielles langues. La connaissance de la vieille histoire sans connaissance des vieilles langues serait une contemplation transmise par un moyen étranger. L'apprentissage des vieilles langues permet une mesure plus grande; elle permet la connaissance comparative. Le caractère des anciennes et des nouvelles langues se prononce dans sa différence de base. Ainsi se donne aussi un enseignement comparatif de l'histoire. Il y a une grande différence de caractère entre l'ancien et le nouveau temps, ainsi que dans toute la formation et la façon de développement des anciens et des nouveaux Etats. Souligner ceci, et l'amener à la conscience, est ici la tâche. Ainsi se produit une représentation plutôt sensuelle sans la clarté de la représentation spéculative. L'histoire du genre humain dans sa succession en tant que Tout doit être vu dans son ensemble. On doit enseigner une image vivante et générale de l'histoire des peuples, sans pour autant oublier les différences individuelles. On peut le saisir avec encore plus de clarté par un traitement comparatif. Le singulier et le spécifique reculent pourtant ici pour que la vision complète ne se perde pas à cause d'une trop forte mise en avant des singularités. Le caractère de l'instruction antérieure se transformera alors. Sur ce niveau, le singulier reculera plutôt; étant subordonné au Tout. Dans ce **<327>**pragmatisme synthétique, cette vue d'ensemble comparative est donnée; une transition vers le traitement philosophique au sens propre de l'histoire. On part du saisi seulement empirique des choses principales. Ainsi donc, l'instruction historique peut servir à observer le talent pour le regard scientifique de chacun des élèves.

Venons-en au géographique. On doit déjà ici le lier très étroitement au physiologique. On relie les deux pendant l'observation de l'image de la terre en grand. Le caractère original de l'instruction géographique s'inscrit entre ces deux extrêmes : la connaissance de ce qui intervient immédiatement dans la vie, et l'image du monde dans ses traits fondamentaux comme on enseigne à l'école élémentaire. Plus ce caractère recule, plus cette instruction correspond à l'instruction historique au sens plus large. Il est essentiel d'obtenir une image de la terre cohérente, pas seulement générale ou bien destinée à la seule compréhension du nouveau temps. Il faut une image progressive de la terre, non seulement par rapport à la géographie politique, c'est-à-dire englobant les changements politiques, mais aussi par rapport à l'influence de la culture, des interventions, etc. sur les pays ainsi que sur des groupes de pays singuliers. Bien évidemment, même en construisant ainsi, nous ne pouvons que souligner jusqu'à un certain point des parties singulières. Ainsi, en même temps se produit une vision historique des savoirs : On met en évidence comment, et par quels moyens, on arrive à partir de la connaissance du présent à la connaissance du passé. On enchaîne à cette géographie historique la formation, ainsi que le

développement purement naturel et atmosphérique de la surface de la terre, les conséquences desinterventions humaines. Elles apparaissent ainsi comme une suite des premiers. Une nouvelle force est apparue, l'intelligence, qui donne aux forces naturelles une autre direction. De cette manière, l'image de la terre offre un supplément à la contemplation historique au sens propre. On arrive à discerner les parties de la terre qui, pendant un certain temps, ont subi une telle influence des hommes, et les parties où une telle influence n'avait pas lieu. L'intelligence se montre comme la force qui forme la terre. Et l'on voit aussi des temps pendant lesquels l'intelligence n'y est pas arrivée. Dans cet entrelacement de l'histoire et de la géographie physique, ethnographique et politique repose ce regard qui forme la transition vers le spéculatif au sens propre. Le savoir du particulier dans son contexte est ainsi devenu un savoir ordonné. Facilement s'y enchaîne la compréhension des principes spéculatifs.

L'ETUDE DE LA NATURE. - En principe, au degré préparatoire de la formation scientifique, rien de nouveau par rapport à ce que nous avons assigné pour le collège ne peut s'ajouter. Nous avons déjà proposé, pour le niveau moyen de la formation, le maximum de l'histoire naturelle, sans pourtant déborder vers l'approche spéculative. Le savoir de la nature s'occupe soit de ce qui est déjà entré dans la pratique soit de ce qui interviendra encore. Les personnes qui se vouent à la vie des **<328>**affaires doivent bien assimiler ces deux aspects. Ainsi, ce qui est clairement reconnu dans la nature, mais pas encore appliqué dans la vie des affaires, pourra trouver son rapport au pratique. Même au lycée, on ne peut pas monter vers un degré supérieur de la connaissance de la nature. Il s'agit donc apparemment d'une matière qui serait soumise au même traitement dans les collèges et les lycées, car nous devons, de façon régulière, exclure l'approche spéculative du cercle des collèges et des lycées. Ici donc, un point est donné qui nous permet de voir plus précisément la vraie différence entre ces établissements. Reprenons donc cette question à partir de l'existence parallèle des deux niveaux de formation, une fois à partir de leur existence successive. Ainsi, il se montre avec évidence qu'au dernier cas, au lycée, l'histoire naturelle serait entièrement mise au répos, car elle a déjà été traitée au niveau antérieur. Par contre, en partant de la présupposition du parallélisme, on dirait que, pour la vie pratique dans la perspective industrielle, ce serait plus important de prendre en considération le domaine de la nature. Il faut une meilleure connaissance dans ce domaine. Et aux lycées, on pourrait écourter l'enseignement de la physique afin de gagner de l'espace pour la philologie. C'est pourquoi le parallélisme des deux établissements serait préférable à leur succession. Seulement, il faut faciliter la transition de l'un vers l'autre. Le type des différentes façons de formation serait celui-ci : d'un côté une prépondérance du logique et du philologique, donc un rapport à la formation spéculative; et au collège une prépondérance du physique, donc des faits et de la pratique, donc un rapport à la vie des affaires supérieures. Lors d'une co-existence des collèges et des lycées, et, donc, la possibilité d'une transition d'un cercle de formation vers l'autre, les élèves concernés peuvent finalement rattraper le physique ou le philologique. En un mot, il n'y a pas de différence significative entre ces deux établissements de formation. De prime abord, il faut construire en nombre suffisant des collèges équipés convenablement à côté des lycées correctement organisés. Ensuite, la relation des deux établissements s'égalisera de plus en plus, et tout seul. Finalement, ils se soutiendront mutuellement.

En ce qui concerne le côté mathématique de l'instruction, même propos que pour les sciences naturelles. L'étendue de l'instruction mathématique au collège nous permet de ne rien ajouter en vue d'une préparation scientifique. En dehors de ce cercle donné, il y a, d'un côté, le traitement spéculatif de la matière; de l'autre côté, la pénétration dans les sciences particulières du domaine mathématique. Ces deux aspects sont réservés **<329>**à ceux qui s'occupent professionnellement de la mathématique. Ceci pourtant appartient à la troisième période de l'éducation.

Nous devons encore ajouter plusieurs aspects sur les directives concernant l'usage propre du langage, surtout de la langue maternelle. L'usage propre du langage trouve, en fait, sa première raison dans l'expression de ses propres pensées. Nous avons restreint, d'une certaine façon, l'usage propre des langues étrangères, surtout des anciennes langues. La productivité donc dans ces langues, et surtout la compréhension de leur type individuel comme il se présente actuellement, ainsi que l'expression peuvent aller aussi loin que l'on arrive à comprendre un écrivain étranger. Nous avons, dès le début du traitement de la langue maternelle, devant les yeux et étroitement liée, la compréhension des pensées étrangères ainsi que la compétence d'exprimer ses propres pensées. Quelle direction donc donner à cette tranche d'instruction, en fait très importante, aussi bien par rapport à la vie pratique pour laquelle la jeunesse se prépare que par rapport aux principes scientifiques dont la formation du lycée est la première étape ?

Nous nous tiendrons surtout à la première relation. Dans la vie supérieure et pratique, ainsi que dans le domaine de la science, une grande facilité dans l'usage de la langue est tout à fait exigée. Il n'y a aucune branche dans la vie supérieure de l'Etat dans laquelle cette exigence n'existe pas. Seulement parfois, on demande plus de compétence langagière à l'oral, parfois plus à l'écrit. La pédagogie ne doit pas se tenir seulement à ce qui existe au présent. Elle doit aussi envisager de poser dans la génération grandissante des principes pour l'amélioration, la correction. Valoriser dans ce domaine d'instruction exclusivement l'exercice écrit est donc à désigner comme une grande faute et un grand manquement. Il faut, de façon équilibrée, aussi exercer la compétence du traitement oral de la langue. Les exercices que l'on fait habituellement en discours oral, les déclamations, ne suffisent pas, car la récitation et la présentation de ses propres pensées, en discours libre, différent de façon importante. Cette unilatéralité de pouvoir bien écrire, mais ne pas parler, est déjà dans les conditions présentes très nocive. Il y a beaucoup de situations dans lesquelles on n'obtient quelque chose que par la présentation de soi-même. Une opinion aussi parfaite que possible mais sans compétence de la prononcer fait que tout effet, même de la meilleure intuition, se perd. On peut faire abstraction de ce qu'il faut atteindre un certain but, et ne regarder que la chose en elle-même : c'est toujours un manque de formation si on n'est pas capable de communiquer ses pensées immédiatement et de façon convenable.

<330>A tous les égards, il est souhaitable de pouvoir tout de suite exprimer ses pensées d'une manière claire et ordonnée. Partout chez nous, le traitement écrit des affaire publiques atteint une telle ampleur que l'on peut espérer qu'il ne puisse plus monter. Mais il faut quand même un changement. Nous nous approchons de plus en plus vers ce tournant. De même, dans le cercle autour des Etats allemands certaines améliorations ont eu lieu. Dans ce processus, on voit de plus en plus précisément comment le déjà existant, le présent, désigne quelques exercices oraux. Il en faudrait au programme de l'école pour la langue maternelle.

Il faut donc de prime abord un équilibre entre ces deux genres d'exercices, l'oral et l'écrit. Aussi faut-il commencer avec le côté purement logique de la langue, c'est-à-dire la combinaison entre penser et parler. On devrait prendre ceci en considération déjà à l'école populaire. Ensuite, au collège, on va l'élargir. Il s'y impose presque déjà un traitement philologique des écrivains. On atteintaussi une plus grande compétence dans l'utilisation individuelle de la langue, car les élèves du collège peuvent arriver à l'exercice d'une influence dirigeante. Les exercices de composition artistiques ont le seul but de faciliter la compréhension des productions artistiques de la littérature allemande. Sur ce niveau, l'importance de saisir correctement un texte artistique et, d'un côté, pouvoir produire un texte soi-même, est aussi important dans le cadre de la vie des affaires que l'activité commerciale. La communication artistique des pensées appartient au cercle de la formation la plus élevée. D'où peut partir une influence sur la multitude, une influence de l'individu par son intellect sur la masse. Au niveau scientifique, en plus des exercices des niveaux précédents, on doit surtout prendre en considération l'ornement des séries de pensée

essentielles ainsi que l'euphonie du langage pendant le discours.

Ce nouvel élément, l'exposition artistique est essentiel pour le discours oral ainsi que pour l'écrit. En principe, la différence entre l'oral et l'écrit repose essentiellement sur ce qu'il faut une plus longue préparation pour ce dernier, ainsi qu'une activité intérieure accomplie, pour le premier pourtant manque cette préparation longue et accomplie. Il n'y a pas de différence essentielle entre un discours ou un exposé tenu sans concept, et un discours à partir d'un concept. Le discours peut ne pas être écrit et quand même être préparé complètement dans l'esprit, et être tenu apparemment libre, mais quand même être une lecture. On prend ainsi un nouvel élément plus facilement en considération pendant la conception écrite, car on y a toujours la possibilité de changer le particulier selon la mesure du Tout et peut ainsi apporter l'harmonie dans le Tout. Donc, l'entraînement pour s'approprier l'élégance et l'euphonie dans la langue devrait **<331>**commencer par l'écrit. L'improvisation et la conversation, même si elles ne sont pas précédées d'une préparation plus longue, demandent une certaine organisation des pensées. Ainsi donc se rapproche le libre discours de celui préconçu. On envisage une compétence de pouvoir ordonner vite ses pensées et de les exposer. Les premiers exercices dans le discours libre sont donc en vue de ce but. Il s'y ajoute la deuxième étape, c'est-à-dire faire attention afin de donner à l'exposé oral toute son embellissement et son harmonie, permettre à la musique de la langue de se mettre en avant de façon à ce que l'exposé libre ne manque pas de similitude avec l'écrit. On ne peut pas nier que dans nos établissements d'instruction, les exercices dans l'exposé oral et écrit manquent encore très de perfection. Peut-être c'est aussi parce que l'on croit que les exercices plus étendus appartiennent à une branche de la science qui n'est pas destinée au domaine de l'école, et surtout pas pour tout le monde. On prend les soins de la traiter indépendamment sous le nom de la rhétorique.

Regardons d'abord les exercices écrits. Les tâches pour un travail écrit ne doivent pas être donnés au hasard, autrement on les aborderait trop superficiellement. Et s'ils demandent trop d'études préparatoires, ils volent le double du temps. Dans la vie même, la tâche que chacun doit résoudre surgit de la vie. Une tâche, arrachée du contexte de ce qui se passe dans la série des pensées vivantes ne peut pas mener au but. On doit restreindre les tâches au cercle de ce qui préoccupe la jeunesse et dont elle a le droit de parler; donc de ce qui se passe à l'école et dans la vie en commun. Encore faut-il faire attention à ce que l'on n'mpose pas des tâches qui surmontent la faculté de la jeunesse du saisi et de la représentation, donc, des tâches trop élevées, car ce serait désavantageux à deux égards : déjà, il est impossible de traiter les sujets qui sont en eux-mêmes trop difficiles et trop élevés. De plus, tout en se battant avec la matière, on doit arriver quand même à déployer le côté artistique de la langue. Ainsi, on suscite dans la jeunesse une surestimation d'elle-même et nourrit une prétention qui pourtant devrait rester éloignée. Mais même si la tâche est choisie correctement selon sa matière, il peut quand même y avoir erreur dans la façon de la laisser résoudre. Par exemple, en imposant une tâche, et en déterminant un certain temps dans lequel on veut avoir le résultat, sans pour autant donner des instructions comment cette tâche doit être résolu de la meilleure manière, on procède en sautes. Donc, le procédé le plus convenable serait peut-être de discuter le sujet sur lequel on doit écrire, à partir de différents points de vue. Ainsi, on acquiert une **<332>**vue d'ensemble avant de procéder au traitement du sujet même. Après avoir exposé la tâche, chacun devrait donner une esquisse de ses éléments constitutifs. Ces esquisses seront ensuite comparées afin de dégager les éléments avec le plus de contenu que l'on met ensuite en avant afin de pouvoir les abréger, critiquer ou suppléer - juste comme il faut pour arriver au but. A la suite de cette préparation, tout le monde peut déjà profiter du bien que les individus ont effectués. Seulement après, quand le matériel sera déjà rassemblé, on jugera l'organisation des pensées et les parties singulières. Ensuite, on pourra procéder à l'exécution même. De cette façon, on ne peut bien évidemment pas produire une telle masse de rédactions comme c'est le cas dans beaucoup de nos établissements supérieurs.

Seulement, une seule rédaction ainsi préparée, et travaillée selon ce précepte, apportera plus de gains qu'une masse de travaux exécutée seulement de façon fragmentaire et arbitraire.

Venons-en aux exercices dans le discours libre. On comprend bien que les règles données pour les exercices écrits y sont aussi valables. Et il faut surtout maintenir notre vieux canon de ne pas faire de saut. Le premier point de contact pour cet exercice offre la forme dialogique. Elle est habituelle dans toutes les écoles pour les différentes matières. Par ailleurs, bien évidemment, il faut surtout veiller sur la justesse des réponses et des discours, qui pourtant consistent toujours en des phrases plutôt courtes. Un développement plus poussé ne serait pas toujours approprié. La compétence langagière peut seulement être réellement formée par une instruction progressive et soutenue dans la langue maternelle. Il y a donc deux différentes formes principales de ces exercices : soit un plus grand éloignement, soit un plus grand rapprochement au processus de l'écriture. On peut tout au contraire, aux exercices écrits, demander aux élèves de prendre immédiatement la parole concernant un sujet. Ce parler-immédiat pourtant doit toujours concerner un sujet qui est vraiment accessible aux élèves. Autrement, ils n'arrivent pas à en parler. Jamais on arrivera à parler d'un sujet dont on n'est pas encore en train de réfléchir, ce qui était pourtant le mauvais art des sophistes qui habituaient facilement les élèves à mener tout à fait mécaniquement une topique ainsi qu'une forme précise et rigide, ou bien à un bavardage vide, une multitude de phrases qui se laisse donner d'ici et de là et s'accordent partout. Le plus approprié est d'exercer le parler instantané pendant la discussion des tâches écrites. Ainsi se présentera facilement l'occasion de donner des développements plus élaborés. – On peut aussi procéder avec plus d'analogie entre les rédactions écrites et les tâches du discours oral. On accorde un temps plus ou **<333>**moins long au sujet et on laisse le temps d'y réfléchir. Ainsi peut-on donner et assembler ses pensées. Mais bien évidemment devrait-on pendant de tels exercices toujours donner la consigne de ne pas utiliser la plume. S'affranchir de la lettre, c'est la première condition pour celui qui veut parler. C'est donc une sorte de servilité si on ne peut pas produire autrement, pour soi-même ou pour les autres, même une série des pensées plus courte, en voyant les pensées écrites devant soi. Tout en faisant abstraction des autres désavantages qui se produisent d'eux-mêmes, il faut dire qu'ici, l'œil serait trop avantagé par rapport à l'oreille. Et pourtant, juste à cet égard, de tout ce qui concerne la langue, l'oreille devrait être spécialement active. On parle pour être entendu. On doit donc s'entendre parler. Que l'on entende le penser et ce que l'on a développé, c'est la chose principale, mais non pas voir les lettres et les mots. Si on prend ces faits en considération, on accorderait aussi à la musique dans la langue son droit afférent.

Comparaison de la présente condition des écoles supérieures avec notre théorie.

Nous avons, dans une perspective philologique, d'un coté, posé des exigences plus modérées que le fait de la pratique habituelle et, de l'autre coté, élevé les exigences. C'est surtout par rapport aux sciences réelles et la langue maternelle que nous avons excédé avec nos exigences le but habituel. Ici, nous avons été guidés par l'idée que la formation universelle doit être plus étendue. Cette idée repose sur la base du type entier de la théorie de l'instruction. Mais nous sommes partis de l'universalité. Ainsi, nous avons dû chercher à écarter tout ce qui pouvait donner aux écoles, d'une manière ou d'une autre, le caractère des écoles spécialisées. Par contre, nous avons pris en compte l'intention de toute éducation et instruction, qui veut former pour la vie dans la communauté. Rappelons aussi que notre canon : rien ne doit être intégré au cycle de l'instruction qui doit se perdre dans la vie future, a délimité considérablement le terrain entier ainsi que les différentes matières de l'instruction.

Les lycées prennent une autre mesure, en général, par rapport à l'apprentissage des langues et exigent encore plus. Ces exigences dans l'apprentissage des langues classiques leur

donne l'image des écoles spécialisées pour le domaine savant. Si on regarde la profession future des lycéen, on peut dire que les plus favorisés par ce type d'instruction sont ceux qui se forment pour être professeur à leur tour. Ce **<334>**type de lycée est donc trop conçu pour la formation spécialisée. La vraie universalité recule. Aussi donne-t-on trop de valeur aux matières qui favorisent la formation formelle. On utilise certes des bonnes méthodes, mais le contenu disparaît plus tard. Et même – dans l'espérance de l'oublier plus tard, on apprend, à l'heure actuelle, beaucoup trop dans nos écoles. Par contre, des matières dont on sait très bien qu'elles peuvent réapparaître dans la vie future, sont laissées de coté, car on pense qu'elles ne sont pas appropriées dans la même mesure que les anciennes langues pour la formation formelle. Il y a beaucoup que l"on n'apprend pas, dans l'espoir de ne pas en avoir besoin. Dans la mesure où on préfère la formation langagière, on fait reculer la formation réelle. La vieille forme de la formation est restée. Elle nous vient d'un temps pendant lequel l'esprit de recherche scientifique ne s'est pas encore emparé de la nature et la science et la vie étaient encore dans la plus grande opposition. Pourtant, on a reconnu plus récemment que ce serait un grand désavantage pour le développement tout entier, si on ne voulait pas boucher le trou laissé par l'ancienne forme de l'instruction. La remède que l'on a trouvé ne remplit pourtant que peu sa tache. Elle est seulement appropriée à faire encore plus ressortir le manque. Selon la maxime habituelle doit-on rattraper petit à petit ce qui est négligé au lycée; ce qui devrait être la base de toute la formation, la vraie universalité. Ce que l'on a établi spécialement pour les matières singulières ou bien que l'on a lié à l'université, est destiné, d'une part, à compléter la formation générale, d'autre part à préparer une profession précise. A l'université se rattachent une foule d'écoles spécialisées qui sont directement en opposition avec le caractère universel et scientifique de l'université. Ces écoles spécialisées sont même pour ceux dont la profession précise ne présuppose en aucune manière un fondement scientifique. Pourtant, on les a lié à l'université. C'est étrange de regarder tout ce monde par rapport à l'inscription à l'université de façon égale – ceux qui viennent des écoles agronomiques, de la vie professionnelle technique ou bien ceux qui se sont voués à la formation intellectuelle. On ne peut pas empêcher de désigner cette situation comme une certaine monstruosité. On a, au vieux bâtiment de l'université, rajouté des bâtiments singuliers qui n'ont qu'une relation arbitraire avec le véritable bâtiment.

Il faut dire que la condition actuelle de nos établissements de formation doit être considérée comme une condition de transition. La formation deviendra plus générale et en même temps plus sûre et plus approfondie. Il n'y aura plus besoin d'écoles spécialisées comme elles existent maintenant. Le mouvement empirique se fera dans l'exécution même des affaires. Les établissements de préparation professionnelle demanderont un temps plus court, car dans la mesure où est suscitée une formation réelle et fondamentale, augmente la **<335>**faculté de s'approprier ce qui est important dans la vie pratique. Il faut ensuite prendre soin de fonder des établissements pour ceux qui, bien qu'ils fréquentent les lycées et les universités, se sont déjà destinés exclusivement à la vie des affaires. Actuellement, ils sont obligés d'entrer dans le cercle de formation scientifique, le seul ouvert pour eux. Ils pourront donc acquérir la formation générale qui est la base de toute action intelligible ultérieur dans la vie commune. Il faut y renouer avec une formation encyclopédique qui promet d'acquérir à la fois un survol sur les différentes connaissances pratiques, un aperçu dans les relations de l'Etat et une compréhension des affaires publiques dans leurs ensemble. Ainsi donc, la transition à la vie des affaires sera guidée dignement et cette monstruosité disparaîtra.

Mais comment arrivons-nous de la présente condition imparfaite à une meilleure organisation des établissements d'instruction ?

On doit mener l'art de la communication vers une plus grande perfection et améliorer les méthodes. De prime abord, il faut donc que la méthodologie cesse d'être vacillante, arbitraire. Il

est clair que l'on est par rapport à l'art de la communication maintenant dans une phase d'expérimentation permanente et qu'une insécurité a fait ici son entrée dont il n'y avait, à vrai dire, aucune trace pendant les dernières cinquante années. C'est l'expression d'une prise de conscience de la nécessité d'améliorer la méthode. Seulement, on ne peut que regretter que souvent les idées des individus, brillantes au départ, se sont fait valoir, mais n'ont pas mené à un résultat sûr. Cependant, il semble que le temps est venu d'arrêter cette expérimentation. Des points de vue généraux ont été trouvés; des principes ont été établis, certains types fixes se sont formés et l'idée d'une conception qui se développe petit à petit correctement s'est diffusée dans les larges cercles. Maintenant donc, il est seulement nécessaire qu'une foule de bonnes têtes résume les choses dispersées, développe ce qui est donné en germe, continue ce qui est commencé. Ainsi donc, on aura bientôt trouvé ce qui est correct.

Un mot concernant le système de l'instruction et de l'administration de l'Etat. L'Etat ne doit pas empêcher, mais soutenir ce développement progressif. Il n'est peut-être pas possible, à partir du point auquel on est maintenant, d'arriver à une plus grande perfection, même seulement par rapport au système de l'instruction, si, à la suite de l'influence de l'Etat les établissements publics gardent la vieille forme. Chez nous, en Allemagne, le système de l'instruction supérieur est surtout **<336>**organisé par l'Etat. Par conséquent, c'est maintenant difficile de changer quelque chose dans le système de l'instruction. Et c'est même à louer, car ce n'est pas un bon signe si ce qui vient de l'Etat doive souvent et beaucoup changer. Ce serait un indice de l'insécurité et de la fausseté dans les principes. Cela affaiblit le prestige du gouvernement. La confiance dans l'Etat serait ainsi ébranlée, ce qui ne doit surtout pas arriver. C'est pourquoi il est donc souhaitable que, aussi dans le système public d'instruction, rien ne soit changé soudainement, mais amélioré progressivement. Mais on doit même réprimander si cette amélioration progressive est rendue impossible par l'influence exclusive de l'Etat sur l'éducation.

Il est indubitablement utile et approprié d'élargir la formation générale. Cependant, la possibilité de tout élargissement et de toute amélioration dépend de l'influence politique sur le système d'instruction publique. On se demande donc : d'où vient la raison de cette influence de l'Etat ? Et comment effectuer la transition vers une meilleure condition du système de l'éducation tout en évitant, même momentanément, le chaos ?

L'influence sur le système d'instruction a une double raison. Premièrement. L'Etat doit trouver dans la masse du peuple des personnes capables d'être employées comme outil du gouvernement. Ceux-ci doivent avoir atteint un certain niveau de formation et doivent disposer de certaines connaissances. Si l'Etat s'aperçoit du niveau de formation et des connaissances lorsque les individus posent leur candidature, ce serait trop tard de les remettre au niveau qui lui semble suffisant. Ce soin pour le service public est donc la première raison pour cette influence. Deuxièmement. L'Etat est le rassemblement vivant des forces. L'instruction publique est un objet qui réclame toutes les forces intellectuelles, d'autant plus que l'objectif est élevé. Par conséquent, semble-t-il, l'organisation et la direction des établissements aussi doivent partir du centre de l'unification de toutes les forces.

Le premier aspect mène aux écoles spécialisées, car l'administration de l'Etat se partage en différentes branches. Dès le début donc, on doit orienter les prétendants à ce service d'Etat vers une de ces spécificités. Une formation trop générale n'est pas très estimée. On préfère une formation restreinte au contexte qui entoure l'emploi. Cet aspect montre que ce n'est pas souhaitable de laisser l'administration des établissements d'instruction dans les mains de l'Etat, car il ferait en sorte que, dans la plupart des cas, la direction vers une formation spécifique entraverait la formation générale.

Qu'est-ce que la performance du deuxième aspect ? Il englobe, avec le même droit, aussi tout ce qui ne peut pourtant plus être l'affaire de l'Etat lorsqu'un peuple se développe correctement. Dans certains cas, l'Etat **<337>**peut être obligé de prendre l'éducation en main, comme il en a aussi le droit, par exemple, à l'égard de certaines branches industrielles, qui, par un assemblage de forces spéciales, se sont situées en dehors de l'ordre et s'y forment et se développent, de les réimplanter à nouveau dans la vie publique. Mais il ne s'en suit en aucune manière que l'Etat, qui a dirigé à l'origine ces branches d'industrie, devrait les garder toujours entre ses mains. Bien évidemment, ces grandes entreprises, même si le chemin pour elles est frayé, ne peuvent progresser que par l'assemblage des forces. Seulement, un tel assemblage n'est pas toujours lié à la direction immédiate de l'Etat. Elle peut se former en tant qu'association pour l'agir commun, à l'intérieur de la société bourgeoise, sous l'observation de l'Etat, mais quand même libre de son influence exclusive. Il reste pourtant toujours une grande différence entre ce qui part de la société bourgeoise et ce qui se passe à l'initiative du gouvernement. On voit donc que le système d'instruction à des temps certains et aux cas échéants (surtout quand il faudrait lui donner un nouvel élan !) peut être entre les mains du gouvernement. Mais ce serait salutaire si cela s'arrêtait aussitôt.

Comment donc peut-on effectuer tranquillement la transition vers une meilleure condition ? Il n'est sûrement pas souhaitable que le gouvernement cède du coup tout le système d'instruction aux communes et que les communes aient ainsi à former leurs écoles primaires, les départements et les provinces leurs écoles bourgeoises supérieures et leurs établissements scientifiques, car on devrait d'abord disposer d'une construction communale réellement ordonnée et d'une toute autre forme de l'administration des affaires publiques. Maintenant pourtant, un point de contact pour cette transformation du système de l'instruction est déjà donné. Cette expérimentation, portant sur la méthode, a surtout produit une multitude d'établissements de l'éducation privés et indépendants des établissements publics. Il est souhaitable que l'on ne crée pas de difficultés quand des individus, ou bien surtout des communes, fondent des établissements dans lesquels une méthode abrégée et plus approfondie permet d'élargir le terrain des matières d'instruction qui ne se donne pas comme norme le type des établissements publics. Faciliter la formation de telles écoles nous fera plus calmement avancer vers notre but. En outre, ces établissements doivent être organisé de façon plurielle et cela même si on accorde à quelques-uns un poids spécifique dans des branches d'instruction spécifique. Et dès qu'ils surgissent en assez grand nombre, ils exerceront une influence sur les établissements publics existants. Ils contribueront au nettoyage des mauvaises choses qui collent depuis longtemps à l'école. A la longue, bien sûr, ils se transformeront en des établissements publics sous la direction des communes. Dans ces établissements régnera d'abord une vacillation entre la **<338>**formation générale et sa diversification, et son élargissement. Seulement, cette vacillation est fondée dans la vie même. Beaucoup d'élèves suivront plus tôt et plus fermement une certaine direction. L'existence des établissements poursuivant un certain but à l'intérieur d'une profession sans pour autant perdre le caractère de l'universel sera le plus appropriée pour eux. D'autres élèves resteront longtemps sur le chemin de la formation générale. Ils ne choisiront que plus tard leur spécialisation. Les établissements généraux doivent s'ouvrir surtout pour eux.

L'éducation au sens plus restreint du mot, ou bien l'influence de l'activité pédagogique dans son rapport avec le développement de l'attitude du cœur ainsi que la conduite pendant la deuxième période, en application spécifique pour les niveaux moyens et supérieurs.

Pour le développement de l'attitude du cœur, il faut prendre en compte deux choses : la vivification du principe religieux et l'excitation de l'esprit commun.

VIVIFICATION DU PRINCIPE RELIGIEUX. - Le principe religieux est développé, d'une part, par des manifestations publiques de la communauté religieuse; chez nous, c'est la communauté chrétienne. D'autre part, le principe est développé par des influences de la famille. Ce sujet ne permet donc pas de dire beaucoup sur la thématique abordée ici.

Nous ne pouvons pas présenter ici la nature du développement du principe religieux dans la génération grandissante. L'instruction religieuse administrée par l'Eglise est l'objet d'une discipline spécifique.

Les influences immédiates de la famille se soustraient aussi à cette théorie abordée par nous. Nous conseillons quand même que toutes ces influences restent purement morales; et qu'elles soient en ce qui est intentionnel purement techniques. La règle principale est que toute influence soit absolument le produit de la vérité. Ces influences seront les plus rigoureuses si elles se renouent complètement à ce que l'instant apporte par lui-même. Les influences à l'intérieur de la famille sont liées à la communication représentative. Pour que le principe religieux même puisse se révéler à la jeunesse, il doit être vivant dans les membres individuels de la famille. S'il pénètre toute la famille, et se présente immédiatement, à partir de l'intimité, la jeunesse arrive à être capturée par celui-ci et il peut être actif. Le succès de l'influence dépend donc de l'impression de la vérité et de l'immédiateté de la chose, de la vigueur dans la présentation et la réceptivité de l'individu. Dans une famille où il y a un esprit religieux, il trouve aussi son expression. Et plus cet esprit règne de façon calme et véridique, plus certaine sera aussi l'expression. C'est un fait que, si l'esprit religieux est faible dans une famille, l'attitude du cœur aussi se développe peu dans la jeunesse, à moins que d'autres excitations, venant de la **(339)**vie religieuse en général, remplacent les influences de la famille.

On constate qu'il y a une grande inégalité entre les familles, surtout par rapport à la relation religieuse. Ainsi, on a essayé d'introduire en supplément dans les écoles publiques des excitations religieuses, des exercices de piété, une instruction dans la religion.

Des exercices de piété pour l'excitation et la vivification du principe religieux sont la norme dans quelques établissements. On commence et on termine quotidiennement l'instruction avec des cantiques et avec la prière. Dans d'autres établissements, elles ne reviennent qu'à des temps déterminés ou bien manquent complètement. Il est difficile de vouloir ici déterminer quelque chose de général, tellement ce sujet est individualisé. La première condition de l'efficacité de ces exercices est toujours la vérité. C'est pourquoi on doit veiller à ce qu'elles ne se dégradent en aucune manière en service mort de la lettre et à un mécanisme. La deuxième règle générale c'est que l'on se garde des changements soudains. Pourtant, il est quand même certain que l'on ne peut pas espérer une influence si on charge des enseignants avec les exercices de piété pour lesquels la piété n'est pas une vérité intime. Seulement une personne prenant la religion au sérieux et ayant de la joie aussi à éveiller une vie religieuse chez les autres sera capable de diriger ces exercices. Le but de ces exercices de piété à l'école est bon et reconnu complètement par nous. Ce serait donc souhaitable de vivifier le principe religieux dans la jeunesse le plus rigoureusement possible. Nous devons quand même dire que l'on doit faire attention à ce que les exercices de piété ne prennent pas trop sur le temps accordé à l'instruction publique. Cette condition pourtant restreindrait les exercices de piété. C'est popurquoi nous avons délégué les manifestations pour l'éveil du principe religieux exclusivement à l'Eglise et à la famille.

Venons-en à l'instruction religieuse dispensé dans les établissements publics. Je pense qu'elle pourrait être entièrement économisé. Cette instruction n'est qu'un relique du temps passé quand ces établissements d'origine ecclésiastique étaient soumis à l'Eglise. Maintenant ce ne sont

plus des établissements ecclésiastiques. La jeunesse est considérée comme faisant partie de la communauté; et l'Eglise se rapproche de la jeunesse par le biais des communautés. Il semble être un reproche à la catéchèse de dire qu'il faut aussi une instruction parallèle et suivie, non seulement une instruction préparatoire dans les établissements publics. L'instruction dans les écoles, surtout aux lycées, perdra son caractère exhortant et la catéchèse cessera d'en être une. Au lieu de vivifier et de développer le principe religieux, on enseigne, à proprement dit, déjà de la théologie. Ainsi donc l'instruction religieuse gagne complètement l'aspect d'un pré-exercice **<340>**pour la profession future. Mais ainsi, il ne devrait être que pour les théologiens, car ce n'est plus une instruction générale. L'expérience souligne seulement que l'instruction de la religion aux lycées n'apporte que peu, car on ne veut pas passer au théologique, mais cherche à garder son caractère catéchétique. Quelque chose de sec, de mort, de vacillant et d'incertain s'y infiltrera. Ce sera une conséquence par ce que les établissements publics doivent aussi dans ce domaine remplacer les familles en contribuant à l'excitation et au développement du principe religieux dans la mesure et à la façon dont cela incombe à la famille.

On a commencé plus récemment de rétablir dans les établissements publics l'ancienne condition. On ne peut que l'appeler un «malentendu» mais en aucune manière un progrès. La réintroduction et la mise en avant des exercices de piété et de l'instruction religieuse est liée à une modification spécifique de l'intérêt religieux. Mais il s'y ajoute encore un autre désavantage. On transporte une unilatéralité, car seulement une certaine version du christianisme sera présentée et trouvera sa place dans les écoles. Cette version pourtant ne sera même pas partagée par tous les membres de l'Eglise. L'enseignement scolaire doit s'orienter toujours vers le principe d'équilibre. Pourtant, ainsi provoque-t-il une opposition contre un type de vie religieuse développe dans un autre contexte et contre la vie religieuse, souvent relativement active, dans les familles. Surtout en des temps comme les nôtres, on ne devrait pas mettre en avant l'instruction religieuse dans les écoles.

EXCITATION DU SENS COMMUN. - L'influence sur l'attitude du cœur par l'excitation du sens commun vient, d'une part, de la famille et est, d'autre part, conditionné par l'organisation de la vie communautaire publique de la jeunesse.

Nous référons l'expression de «sens commun» à une certaine association des êtres humains, surtout de condition bourgeoise. L'intérêt pour la condition bourgeoise dans sa forme spécifique se montre rigoureusement chez les individus et est chez tous le même. Il est dirigé vers cette vie commune. Cet intérêt est, de prime abord, le sens commun. Ainsi regardé, le sens commun est donc toujours quelque chose d'égoïste. C'est le principe de vie et l'expression d'une personnalité, bien qu'elle soit composée. On ne peut donc pas dire que l'on éveille par l'implantation du sens commun dans l'intériorité de la jeunesse une attitude du cœur moralement pure, car on ne provoque que la direction égoïste de l'ensemble. Souvent le patriotisme n'est rien d'autre. Regardons, par contre, aussi un autre côté. C'est que la condition bourgeoise n'est pas seulement un produit du besoin, mais aussi le produit de l'intelligence. C'est une tâche donnée par l'intelligence; et le type spécifique qu'une condition bourgeoise adopte, ne devrait donc pas être en contradiction avec elle. Il devrait plutôt être **<341>**une solution originale d'une tâche générale, une modification individuelle du principe éthique. Alors, dans ce cas, le sens commun serait cosmique, général et véritablement humain et moral. Dans la mesure où la société bourgeoise arrive à refléter ce générel, et cela surtout dans le spécifique et l'originel par lequel un peuple se distingue d'un autre, aussi le sens commun de ce peuple serait moral. Ainsi, il n'y a pas à craindre que la vivification de ce sens commun dans la jeunesse suscit l'égoïsme au lieu de la morale.

Donc, le sens commun est excité par la famille et par la vie en commun de la jeunesse.

Pour ceux qui ne participent pas à l'éducation publique manque un des moments des plus importants de cette relation. On ne peut pas trouver de suppléments adéquats. Ce n'est qu'à regarder comme un relique d'une période passée, si encore ici et là, dans les classes supérieures, se montre une réserve vis-à-vis des établissements d'instruction publique. Pourtant, le vrai sens commun ne peut pas être développé par la famille seule car, ainsi séparé de la vie commune de l'ensemble de la jeunesse, ceux qui sont éduqués dans les familles n'assimilent que le sens commun de la classe spécifique qui règne dans leur famille. Il se sépare du sens commun à proprement dit, et s'en oppose même. Dans ce cas, on n'a pas de principe suppléant. On a seulement un principe qui s'oppose au développement du sens commun de façon à ce que le sens de la classe se développe, à la place du sens commun. C'est pourquoi il est souhaitable que l'éducation publique dans toutes les classes entre dans ses droits.

Dans la famille, le sens commun sera facilement excitable dans les classes qui participent eux-mêmes d'une façon ou d'une autre à la direction des affaires publiques. La condition de la société bourgeoise se reflète dans la famille et la jeunesse en reçoit les impressions. Ce principe se communique selon la mesure de la rigueur du sens commun dans la famille, de sa participation à la vie publique et de la réceptivité dans la jeunesse. C'est un processus purement naturel par rapport à l'intelligence. Intentionnellement, on ne peut faire que peu. C'est seulement un préjugé, bien évidemment très répandu, que, si la jeunesse se montre fermée à l'égard d'une relation à prédominance morale ou bien même en opposition contre les impressions de la vie que l'on pourrait y opposer par des manifestations spécifiques d'information, par des admonitions et des punitions. Seulement, on attribue habituellement trop de puissance à ces moyens dans l'éducation. Rien dans l'éducation est moins efficace qu'une grande richesse de mots par des admonitions etc. Si donc chez les enfants, le sens commun n'est pas excité, il est soit lié à l'intériorité fermée des enfants, soit au manque dans la vie familiale même. Si, dans certains cas, l'insensibilité relève évidemment d'une faute, ce ne serait que naturel qu'elle fasse une impression spécifique sur les éducateurs et que **<342>**cette impression se manifeste. Ainsi donc, même ici, la désapprobation n'aurait pas le caractère de l'intentionnel. Elle serait plutôt une réaction naturelle. La désapprobation a sa place dans ces cas et elle sera d'autant plus efficace si toute la vie familiale même soit l'expression du contraire de ce qui a été désapprouvé. Pourtant, si l'insensibilité est permanente, même le raisonnement le plus énergique ne pourra pas l'éliminer, car c'est donc un travers dans l'individu. C'est un signe que celui-ci restera une personne peu impliquée dans la vie. Si la faute repose dans la famille même, on doit agir de façon corrigeante sur elle, ce qui est pourtant une tâche éthique.

Par l'organisation et les institutions de la vie commune dans les établissements publics, on agit surtout sur l'attitude du cœur. C'est que la vie commune est portée par un sens commun. Ce sens arrive à merveille à tirer l'individu dans l'ordre du Tout.

Le sens commun de l'Ecole ne doit pas être en contradiction avec le sens commun de la société bourgeoise. Il est plutôt déjà, d'une part, expression de celui-ci et, d'autre part, il prépare les élèves à la vie dans l'Etat. Comment est-il à juger quand la jeunesse reçoit sa formation partiellement à l'Etranger ? Quand il y a une réelle différence des peuples, une éducation étrangère serait une aberration. C'est dans la nature de la chose qu'un Etat renferme en lui-même son système d'éducation quand il peut présupposer que, dans un autre Etat, un autre type du système social formerait la base. Dans chaque établissement étranger, l'élève perçoit la réflexion d'un autre sens commun. Son développement moral pourtant devrait toujours progresser en fonction avec une vie bourgeoise spécifique. Il s'imprègnerait alors, au lieu d e ce qui est propre à son pays, de ce qui est étranger. Cependant, on ne peut pas toujours présupposer une inclination pour une formation nationale étrangère si, par-ci, par-là, certains élèves obtiennent ou bien complètent leur formation dans des établissements où se trouvent non seulement un autre type de

constitution de l'Etat, mais aussi un peuple et une langue différente. Le plus souvent l'entrée dans des établissements étrangers tombe dans une période ultérieure de la vie et ne sert qu'à l'accomplissement de la formation. Souvent aussi, on n'envisage que l'apprentissage des langues étrangères. Ainsi c'est le cas par exemple de la jeunesse allemande qui jouit d'une formation dans des établissements en Suisse francophone. Et alors on a encore la situation toute différente qui concerne la question de la relation mutuelle des Etats qui existent côte à côte dans un pays plus grand. Ces Etats sont séparés par des institutions intérieures particulières et par leur histoire. Mais ils sont unis par le caractère populaire et par la langue. C'est le cas plus spécifiquement en Allemagne. Caractère populaire et différence d'Etat ne marchent ici en aucune manière de **<343>**façon parallèle. Si on regarde la nationalité au sens propre du terme, et la langue, on s'aperçoit que l'action va dans le même sens commun. Si donc dans un Etat allemand à un certain temps un établissement excelle particulièrement, peut-on reprouver si les parents sont inclinés à confier leurs enfants à cet établissement étranger ? Et peut-on louer que les gouvernements s'opposent à cette inclination et interdisent l'utilisation des établissements étrangers à leurs sujets ? Si la tendance des parents est pure, c'est-à-dire dirigée vers la vraie formation morale et scientifique de leurs enfants, et s'ils sont fermement convaincus de la qualité de l'établissement étranger, ils sont bien en droit. Mais la tendance de la législation de cimenter ou bien d'amplifier la séparation entre les Allemands et les différences présentes des Etats allemands particuliers n'est plus dans le droit. En Allemagne, on ne veut pas qu'une constitution d'un Etat particulier ait de l'influence sur le type d'éducation. Les écoles ne veulent pas, de prime abord, développer le sens commun par rapport au caractère propre de l'Etat, pris en lui-même, c'est-à-dire par rapport aux conditions bourgeoises à développer. Elles envisagent plutôt un sens commun par rapport à la vie de la jeunesse entre eux, en faisant abstraction de la vie future dans l'Etat. Elles considèrent plus spécialement que la mesure dont la jeunesse forme aux établissements publics entre eux, et avec les enseignants, un Tout.

Sans doute, un tel sens commun est un moment moral de très grand importance. Plus il est vivant dans un Tout, comme l'école devrait en former un, plus facilement on peut éviter une multitude de motifs hétérogènes. Plus il est caché, moins se met en avant le moral. Seulement parmi la jeunesse qui se voue à une formation scientifique supérieure doit-on empêcher le développement d'un sens de coopération en opposition avec les élèves des autres établissements. Et bien que ce sens commun agisse avantageusement pendant cette période d'éducation, cela ne serait que désavantageux pour la vie après. Un Esprit commun se formerait et serait en contraction avec ce sens commun qui devrait pénétrer la vie publique. Bien évidemment repose dans la vie publique une telle force qu'elle peut rééquilibrer les conséquences désavantageuses. Et pourtant devrait-on dès le début agir contre cet Esprit de coopération, car quelque chose d'inculte est à son origine et en contradiction avec l'idée de l'organisation. Il adopte toujours le caractère de séparation et d'orgueil. La partie de la jeunesse qui est consciente qu'elle aspire à la plus haute formation, se pose elle-même au sommet et regarde sur tous les autres d'en haut. Bien sûr, elle est destinée à obtenir la plus haute formation et de se tenir au sommet, mais aussi à ce qu'elle englobe tout avec amour, et ne regarde pas avec mépris d'en haut. Elle doit être libre de tout égoïsme. – Ensuite faut-il encore empêcher qu'il se forme à l'intérieur de l'école même une opposition en ce que la jeunesse en tant qu'unité formée se positionne contre les enseignants. Cette opposition est bien évidemment la plus dangereuse pour tout le système de formation et d'instruction. Elle est la preuve de la corruption de tout l'établissement. L'institution de l'école même, toute son organisation et parfois aussi le comportement des enseignants provoquent cette opposition. Si on évite ces deux aberrations, un sens commun se produit. Si on le laisse agir et si on le dirige bien, il devient toujours la meilleure assurance de l'ordre. Plus les directeurs des établissements s'identifient à la jeunesse, plus le sens de l'opposition sera prohibé à l'intérieur même de l'établissement ; moins les directeurs des établissements se montrent être en opposition avecles autres cercles de formation, moins un sens de coopération pourra se développer. Traiter

la formation scientifique en tant que propriété enfermée en elle-même est une fausse perspective. Au contraire, cette propriété a de la valeur seulement par l'influence de la formation sur la vie en commun. – L'expérience montre que cela développe le sens de coopération. Si toute l'instruction est faite de façon purement pratique, l'organisation des établissements même ne peut pas avoir cet effet désavantageux. On commencerait avec ce qui se renoue avec la perception sensorielle. On progresse, d'abord, en renouant avec ce qui se présente. On englobe ensuite le passé et les choses éloignées. Surtout, on établit toujours le rapport avec la vie en commun. Ainsi, sur aucun niveau de l'instruction ne sera donnée une occasion d'interrompre le contexte avec la vie pratique. L'instruction dans le collège supérieur ne fera pas avancer le sens de coopération de ceux qui vivent dans les affaires supérieures en opposition avec les travailleurs mécaniques. Car il est lui-même un élargissement et un accomplissement des connaissances dirigées vers le mécanique en partant de la perception sensorielle. La même chose est valable, à sa manière, pour l'instruction au lycée. Ainsi repose dans l'instruction, si elle est saisie correctement, dans son être et à chaque niveau, le contrepoison contre le sens de la coopération. On arrive à reconnaître que, comme les différents niveaux de formation s'entrelacent, s'engrènent et se complètent mutuellement dans la période de l'éducation, ainsi aussi, dans la vie commune, personne ne doit exclure l'autre. Si seulement la formation réelle précédait la formation supérieure et scientifique, nous aussi en Allemagne ferions la même expérience que les autres pays ont déjà faite. En Angleterre et en France où l'on a empreinté le chemin plus correct à cet égard beaucoup plus tôt, on n'a jamais eu autant à souffrir de ce mal qui se produit chaque fois de la position enfermée de la science et des savants. Même dans le rapport des classes supérieures aux classes inférieures des lycées (où l'on trouve **<345>**encore des élèves qui se vouent aux affaires mécaniques) se montre une opposition qui peut seulement servir de preuve que la direction vers le domaine scientifique s'isole. Mais on constate déjà maintenant que cette malproportion recule de plus en plus. Il est indiscutable que nous sommes sur un chemin plus correct depuis que l'importance de la formation réelle a été reconnue.

Apparemment, c'est donc par le sens commun que l'on peut agir le mieux sur l'attitude du cœur. Par cela déjà, le comportement est dirigé correctement et les élèves effectuent tout ce que l'on peut en attendre. Pourtant, dans des cas singuliers, il y aura des exceptions que nous devons prendre en compte. Il y aura toujours des individus qui représenteront une déviation morale, soit comme faute de la nature, soit à la suite d'impressions antérieures, d'une mauvaise éducation domestique. Comment doit-on, dans cette période, traiter la déviation morale, c'est-à-dire, comment doit-on exercer la discipline contre ceux qui ne veulent pas se soumettre à l'ordre commun ?

Nous avons établi déjà, en général, le principe qu'avec des punitions, on n'obtient rien, car elles portent le caractère de l'arbitraire. Oui, il n'y a pas de punitions qui ne présupposent des motivations ou bien des implants dans l'intériorité de la personne à punir et qui ne doivent pas être éliminées plus tard. Une force soutenue et agissante par elle-même de façon correcte n'est que l'énonce du jugement moral, la désapprobation. Mais il y a dans la nature de telles exceptions qui présupposent un retard du sentiment moral que cette désapprobation ne produit pas l'effet désiré. C'est pourquoi poser la question par rapport à ces cas par le moyen naturel tout simplement ne porte pas de fruits, car il est nécessaire de prendre soin des exceptions singularisées afin qu'ils ne dérangent pas le Tout.

Nous différencions entre le comportement des élèves par rapport au travail et à l'exercice et l'attitude du cœur, donc le comportement moral à proprement dit. Le premier conditionne le progrès dans les connaissances, le dernier le développement moral. Les progrès en eux-mêmes peuvent être plus grands ou plus petits, non seulement selon la mesure de zèle et de l'effort, mais aussi selon la mesure des explications. Un retard peut donc intervenir d'une faute ou non. Une

punition devrait donc seulement survenir dans le cas du retard volontaire. Un retard sans la faute de l'élève devrait susciter la nécessité d'un autre procédé. Pourtant, on devrait, par rapport au comportement moral même, faire attention à l'origine des transgressions qui appellent une punition. L'élève, est-il seul en cause ou bien y-a-t-il dans l'établissement même, dans sa façon de traiter l'individu, une raison de la faute ?Ainsi, on a pensé que la direction du comportement serait très facilitée si le jugement sur les individus était énoncé publiquement, non seulement contre eux-mêmes, mais aussi contre les parents. Pour la justification, les raisons du jugement, on a aussi donné la **<346>**parole aux autres, non seulement aux enseignants. Pour les incorrigibles par contre, doit-on rechercher une extrême punition ?

D'où les examens publiques, les bulletins ou les évaluations et l'éloignement de l'établissement. Cependant, les responsables de l'élève doivent de façon adéquate porter leur regard aussi bien sur le comportement de l'individu par rapport à lui-même que par rapport aux autres. Les examens et les évaluations sont, à proprement dit, superflu pour les enseignants et les élèves. Ils peuvent seulement avoir de la valeur pour la parenté. Nous pensons seulement aux examens et aux évaluations de ceux qui restent à l'école. Les examens et les évaluations pour ceux qui quittent l'établissement afin d'entrer dans un autre cercle ne peuvent être abordés que plus tard.

Venons-on aux examens publics. On a souvent dit qu'ils n'obtiennent pas leur but, même pas quand la parenté est présente et peut suivre la procédure de l'examen. En réalité, on excite chez les élèves, qui ne sont pourtant pas encore habitués à un auditoire, une tension propre à l'examen publique. C'est pourquoi l'auditoire reçoit une impression différente des élèves qu'elle n'aurait eu si elle regardait ces mêmes élèves dans la vie courante. Après tout, un tel moment singulier, souligné de façon extraordinaire, n'est jamais approprié pour fonder un jugement correct. Les examens publics sont, en fait, quelque chose d'insuffisant et ce serait déjà bien le temps de les arrêter complètement. C'est que l'instruction même dans sa continuité ordinaire est, au moins pendant un certain temps, ouverte pour la parenté. Plus cet espace-temps est grand, plus sûrement peut se former un jugement. Mais bien que cette façon à beaucoup d'égards, soit supérieure à l'ancienne, il semble quand même que cette contemplation immédiate n'est qu'un faible complément aux énoncés dans le bulletin des enseignants.

Ces bulletins aussi ont leurs défauts. Déjà, l'élaboration d'un jugement commun, unanime, sur un individu par un nombre plus élevé d'enseignants n'est pas facile. C'est encore plus difficile d'établir les bulletins d'une manière qui éclaircit pour les parents la relation entre cet élève et les autres par rapport au développement intellectuel et moral pour qu'ils puissent décider vers quelle branche professionnelle se diriger. Surtout, la contemplation des enseignants doit se diriger, aux temps appropriés, très spécialement vers la direction par laquelle les élèves doivent entrer dans le cercle le plus élevé de la formation. Une opinion, élaborée si soigneusement, légitimerait comme partie essentielle du bulletin, que ce dernier devient réellement **<347>**co-agissant dans la détermination professionnnelle. Ainsi, ces bulletins rempliraient réellement leur rôle.

L'EXCLUSION DE L'ETABLISSEMENT. - C'est sans doute désavantageux pour les personnes qui s'efforcent de pénétrer dans les cercles professionnelles supérieurs sans être équipées ni destiné par nature. C'est le devoir de la parenté de leur conseiller une autre profession. C'est le devoir des enseignants de procurer à la parenté la conviction de la nécessité d'enlever les incapables de leur position. Mais, de toute façon, c'est encore plus désavantageux pour des sujets réellement mauvais, qui sont équipés de tous les moyens de soutien qui reposent sur la formation scientifique et de cette façon, soient rendus capable d'exercer dans le futur une influence sur les affaires communes et de participer à la plus haute direction. Supposons que tout ce que le type

d'organisation de l'établissement permet pour purifier l'attitude de cœur de l'individu ait été fait, mais sans fruits. Dans quelle mesure et dans quelles circonstances devrait-on ordonner l'exclusion de l'étudiant; et dans quelle mesure et dans quelles circonstances pourrait-elle avoir pour conséquence l'éviction de toute la carrière scientifique ? Mettons-nous à la place de la région supérieure des établissements de formation. Pour les universités, ainsi dit la loi, l'exclusion de l'établissement doit avoir pour conséquence l'exclusion de toute la carrière scientifique. Cette loi est rarement appliquée; normalement, on l'adoucit; souvent, il en suit l'arbitraire. C'est la conséquence naturelle d'une législation pénale trop dure. La dureté pourtant repose sur le fait qu'un changement de la carrière de vie soit imposé à un âge assez avancé. Mais on n'approuve pas que déjà avant, quand une grande partie de la préformation scolaire achevée, le renvoi d'un établissement entraîne l'exclusion d'une carrière. De plus, ce serait aussi une transgression des droits paternels et tutélaires. Dans les temps précédents de l'éducation, on n'était pas si dur. Un individu, exclu d'un établissement, pouvait être accepté par un autre établissement du même genre. C'est permis par des lois. Un établissement singulier n'a le pouvoir d'exclure que de lui-même. Il arrive qu'une exclusion soit injuste. C'est moins l'attitude du cœur réellement mauvaise de l'élève qui est en cause mais plutôt une disposition malheureuse. Son individualité par rapport au type de l'établissement peut être la raison de la disharmonie, et a provoqué la transgression ainsi que sa punition. Parfois, pourtant, l'exclusion peut apparaître injuste, même si on a trouvé, pour les proches, l'indignité d'un sujet. Sa mauvaise attitude du cœur nécessite l'exclusion. On doit pouvoir forcer **<348>**l'établissement singulier dans des cas auxquels le jugement d'exclusion repose sur une erreur, de corriger cette erreur afin que la personne punie ne subisse pas cette faute toute sa vie. Par contre, au cas où le jugement est tout à fait justifié, l'exclusion doit être reconnu comme juste. L'établissement est ainsi libéré de toute reproche d'injustice. Il peut arriver qu'un individu ne doive non seulement être exclu d'un établissement, mais vraiment de la carrière supérieure tout court. Seulement, le droit à l'exclusion est attribué aux établissements singuliers et non pas à la commune. C'est un défaut de la législation. Les établissements se tiennent trop isolés de la commune. Si le jugement ne venait pas seulement des établissements, mais aussi d'une représentation de la communauté, on pourrait ainsi ici, plus facilement, justifier le plus dur. On aurait un moyen de plus d'exclure des natures mauvaises et perverties des branches les plus importantes de la vie. Pour le Bien commun, ce serait d'une grande importance.

Transition à la troisième période.

La transition est déjà préparée par l'augmentation de l'autodétermination en petits pas. L'individu rentre progressivement, sans sauts, dans des relations dans lesquelles l'autodétermination sera prépondérante. On évite alors aussi ici le saut. L'autodétermination commence déjà à l'instant où l'Eglise a prononcé la majorité. La détermination de l'autorité personnelle et l'augmentation de l'autodétermination s'accomplit aussi bien par rapport à la vie dans les établissements publics que dans la famille. Pourtant, justement ici, on ne doit quand mémé pas négliger la différence entre l'école et la vie domestique. A l'école, il faut être vraiment soumis à la loi. On doit toujours maintenir l'ordre légal. Vouloir situer l'augmentation de l'autodétermination en accordant aux élèves des classes supérieures une participation arbitraire à l'instruction, à la résolution des problèmes etc. ne serait qu'un abus. Pourtant, nous pensons que le canon établi par nous doit être appliqué à l'école. Seulement, il ne peut trouver son accomplissement que par rapport au travail intellectuel, dans une augmentation des travaux indépendants. Dans les établissements publics, s'ils n'ont pas en même temps pris sur eux l'éducation domestique, il n'y a pas d'autre rapport pour l'application de ce canon. Dans la vie domestique, pourtant, l'augmentation de l'autodétermination ne doit pas permettre aux aînés de ne plus observer les ordonnances et les ordres auxquels les membres de la maisonnée doivent obéissance. Mais les parents doivent donner de moins en moins d'ordres afin que

<349>l'autodétermination morale soit éveillé chez les enfants. Ainsi ils s'habituent à faire, même sans ordre, ce qui est nécessaire en soi. Nous avons déjà dit que les aînés transmettent à cet égard beaucoup aux plus jeunes. C'est aussi la meilleure manière d'accorder la confiance aux enfants et de les distinguer sans des récompenses positives.

La sortie des établissements, aussi bien du cercle moyen de formation que du cercle supérieur des collèges et des lycées, a parfois pour conséquence l'entrée dans un cercle supérieur de formation. Ainsi, l'éducation continue dans la troisième période. Parfois, il en suit directement une entrée dans la vie pratique même. Pour ceux qui passent immédiatement de l'école à la vie pratique, la troisième période prend un caractère spécifique. La date de la sortie tombe normalement dans un temps entre la majorité ecclésiale et la majorité bourgeoise. Elle ne devrait, à vrai dire, pas être lié à une autre condition qu'à l'accomplissement de ce que la profession demande. Pour cela, on a donc déjà dû décider quelle profession la personne sortante devrait et pourrait choisir. Il faut donc les données suivantes :

- un accord entre les parents ou les tuteurs et les élèves sur la profession à choisir. Sur le terrain pédagogique, on ne peut pas décider comment cet accord est à trouver. Nous devons le présupposer. Si les parties impliquées ne peuvent pas se mettre d'accord, la décision tombe dans le domaine moral et bourgeois juridique;
- un compte-rendu de l'établissement de l'enseignement pour les parents sur ce que la jeunesse a effectué. Les établissements d'enseignement public ont donc besoin des critères pour la publication du niveau de l'individu. Pour cela, on doit donner un moyen qui permet aux parents de se forger un jugement sur le sens de l'établissement, et sur la capacité de leurs enfants pour la profession scientifique. Les examens publics pendant le congédiement n'atteindront pas forcément ce but. C'est devenu clair par ce que nous avons dit sur les examens intermédiaires. Les enseignants n'auront, à vrai dire, pas besoin d'un tel examen. Son existence prouve seulement que l'on n'a pas encore trouvé un autre procédé qui serait parfaitement approprié de mettre en évidence la relation de la jeunesse avec les exigences de la profession et de permettre une décision au cas où le jugement des enseignants sur les élèves n'est pas à l'unisson. Partiellement, c'est que les établissements publics sont dans une telle union avec le gouvernement qu'ils sont obligés de suivre les ordonnances qui partent de l'intérêt de l'Etat et de l''administration publique.

<350>Supposons que cette position soit donc réellement fondée sur la nature de la chose. Alors, les établissements d'instruction devront aussi donner un compte rendu à l'Etat qui précise la relation de la jeunesse concernant les exigences de l'Etat vis-à-vis de ceux qui veulent entrer au service public. Cette question se trouve à la limite de notre domaine. Les établissements qui préparent pour les professions privées n'ont pas à rendre un tel compte. Les écoles en général ne se tiennent, selon leur essence, pas en relation immédiate avec le gouvernement ou avec la gestion des affaires dans l'Etat. C'est un processus dans le développement actuel, naturel et inévitable, qu'il y ait des établissements de l'éducation purement privée à côté d'établissements publics, fondés apparemment par et sous la direction immédiate de l'Etat. Les uns sont alors autorisés de recevoir l'instruction dans sa méthode et son organisation, ainsi que l'organisation de leur éducation dans son ensemble selon les principes de la science et par rapport aux exigences qui sont intrinsèques à la nature du savoir. Les autres, par contre, devront encore prendre en considération les exigences spéciales de l'Etat. On ne peut pas revoir comment ceci peut être en quelque manière utile pour le progrès de la formation. Pourtant, les établissements privés n'ont aucune raison de se mettre dans une relation spéciale avec la gestion de l'Etat. Ils n'ont pas le devoir de prendre en considération l'Etat quand ils congédient les élèves. Si on présuppose que les établissements publics préparent la jeunesse pour le service public, on doit alors dire que les exigences du service public font partie des conditions de l'entrée dans ces établissements; et non pas de la sortie.

La troisième période de l'éducation.

Nous partageons en deux parties cette dernière étape de l'éducation. Nous regardons d'abord le développement progressif des étapes de formation; ensuite, nous nous occuperons de la troisième étape.

I. L'école professionnelle et l'association de jeunesse.

Le collège rassemble une foule de savoirs réels. C'est pourquoi nous ne pouvons considérer la formation générale du peuple et le niveau de la formation atteint à l'école supérieure bourgeoise ou école réelle. En général, on reçoit dans la deuxième période des élèves venant du peuple qui, à cause de leur situation extérieure, n'étaient formés **<351>**qu'à l'école populaire. Ceux qui sont dirigés vers un cercle supérieur de formation vont directement de la famille au collège. Seulement dans des cas spécifiques s'effectue une transition de l'école populaire vers l'école bourgeoise. En tout cas, c'est dans la nature de la chose que le temps de l'instruction de la jeunesse populaire, qui ne jouit de son instruction qu'à l'école populaire, aura terminé plus tôt. Les élèves du collège sont congédiés à un âge plus avancé. Donc la troisième période commence plus tôt pour les uns, plus tard pur les autres. Pourtant, cette différence d'âge n'est ni très importante ni essentielle. Ainsi, à sa suite, le procédé de la formation de l'un ne ressemble pas complètement à celui de l'autre. Les deux parties, la jeunesse de l'école populaire et la jeunesse du collège, retournent, après avoir terminé la deuxième période, dans la vie familiale. En principe, seulement la vie commune, qui n'est pas exclusivement liée à l'instruction, donc par rapport au développement des compétences, mais aussi par rapport au développement de l'attitude du cœur, est arrivée à sa fin. Pour les deux groupes commence maintenant la vie professionnelle à proprement dit, ou bien au moins la préparation spéciale pour une profession déterminée.

Toute l'activité pédagogique doit apparemment cesser dès que les élèves ont quitté l'école. Il restent les influences de la famille et de la vie en général, surtout pour ceux qui entrent dans la vie active.

La vie communautaire à l'école n'est donc qu'une étape intermédiaire entre le temps de l'enfance, vécu dans la famille, et de la vie sociétale bourgeoise, c'est-à-dire une étape intermédiaire entre le temps avant l'école et le temps après l'école. La vie en commun apparaît ainsi comme une affaire de nécessité, non pas fondée dans une vie communautaire en tout. Si, donc, dans un peuple le sens pour une vie plus grande, plus largement communautaire et publique, manque, la vie en commun à l'école sera aussi seulement quelque chose qui s'interpose en passant. Plus le sens d'une plus grande communauté dans la société est éveillé, plus on trouve naturel de fonder fermement la vie en commun à l'école et la maintenir et la continuer. Des opinions divergentes sont à la base de cette différence. Pourtant, laisser la jeunesse entrer dans une société qui n'a pas de vie commune et demander d'en fonder une, serait une inconséquence. Ce serait aussi inconséquent s'il y avait une vie publique, mais la vie en commun de la jeunesse serait interrompue de façon à ce qu'elle commence à l'école, mais après, pendant la préparation pour une formation professionnelle spécifique, elle soit arrêtée et ne pouvait continuer qu'avec l'entrée dans une activité **<352>**professionnelle indépendante. Ce serait un reculement devant le but.

Si donc une vie publique et commune n'existe pas encore, il n'y a pas encore la condition la plus parfaite. Il ne faut donc jamais négliger les occasions qui se présentent pour la formation d'une vie commune après la fin du temps scolaire, mais les utiliser pour préparer une vie commune de la société. Il existe pourtant déjà dans le peuple une vie publique, ce serait donc irresponsable d'en former la jeunesse seulement à l'école et d'interrompre la continuité dans la transition. C'est la seule réponse à la question : comment faut-il faire pour organiser, après l'accomplissement de la formation scolaire, la vie en commun de la jeunesse, et conforme à sa nature ?

Le développement des deux classes de la jeunesse de l'école populaire et la jeunesse du collège peut être très différent. Cependant, dans la plupart des régions, cette différence se fait surtout remarquer par des transitions différentes. Il y a une plus grande égalité entre ces deux classes si on les compose avec la jeunesse du niveau scientifique de la formation. La différence essentielle concerne leur entrée beaucoup plus tôt dans la vie des affaires, soit dans l'agriculture, les arts et métiers, la manufacture ou bien le commerce. La jeunesse sera encore affiliée à une maisonnée, pour la plupart à une maisonnée étrangère, ce qui ne peut pas satisfaire tous les besoins. Il en faut un supplément. Une vie en commun en serait probablement le meilleur. Nous faisons deux propos à ce sujet.

Premièrement. On peut envisager une vie en commun dans la suite des acquis scolaires; une continuation du développement des compétences, c'est-à-dire de l'instruction. Une telle communauté de l'instruction serait conçue partiellement comme répétition et renouvellement, partiellement comme perfectionnement. On trouve chez nous déjà des traces manifestes d'un tel développement. Cependant, ce n'est que très fragmentaire. Dans la plupart des régions, c'est encore inconnu et complètement nouveau. Nous trouvons des suppléments de l'instruction scolaire dans nos écoles de métier. On aborde, partiellement, ce qui n'est pas encore inclu dans le domaine des connaissances nécessaires, et partiellement ce qui n'a pas été complètement achevé. Dans ces écoles de métiers peuvent figurer des matières élémentaires, comme la géométrie dans une version populaire en tant qu'enseignement des formes, de la connaissance et du traitement des corps naturels les plus récents et du dessin. Pourtant, l'école pourrait élargir le terrain entier de l'instruction par l'application des méthodes à la fois plus appropriées au but et raccourcies. Elle arriverait à tirer tout dans son cercle qui appartient nécessairement à la formation générale du peuple. Ainsi donc l'école du soutien serait devenue superflue. **<353>**Si on tient quand même aux établissements d'instruction à la suite du temps de l'école, ils devraient donner une instruction qui excède l'instruction élémentaire et envisage une formation supérieure, ou bien ils devraient se restreindre aux branches spécifiques, techniques, car ces établissements se distinguent en fonction des différentes professions. En tout cas, ces établissements serviraient à amener la jeunesse vers une plus grande communauté, indépendamment de leur organisation. Même un espace-temps court, à travers la formation continue, de vie en commun aurait un effet favorable sur l'attitude morale de la jeunesse de la classe des manufacturiers. On agit même à l'encontre de quelques maux dans la vie sociétale. Ces établissements serviraient aussi à favoriser un Etat dans lequel une vie publique ne s'est pas encore formée. Ils continueraient seulement la vie de l'école, tout en faisant abstraction d'une pré-formation pour une vie publique et commune.

Ces établissements ont donc une valeur générale. Ce ne sont pas des produits seulement du hasard. Avec cette formation progressive, l'instruction dans les écoles à proprement dit s'éloignera de plus en plus. Ainsi, une formation générale deviendra de plus en plus le fondement de la vie commune. On pourrait alors s'attendre à ce que les établissements pour la formation dans les arts et métiers soient des écoles de manufacture à proprement dit. Et aussi, elles pourraient devenir une sorte d'école supérieure, en se spécialisant de plus en plus. Pourtant, on ne peut pas nier que, ensuite, ces établissements présenteraient seulement une vie communautaire

restreinte. La vie en commun chez eux prendra certainement un caractère unilatéral et évoquera un sens commun certainement plus limité, car il se rapportera surtout aux arts et métiers spécialisés. Dans ce cas, ils seraient bien évidemment une mauvaise préparation à la vie publique dans laquelle devrait régner un sens commun qui équilibre les intérêts opposés. De plus, dans ces établissements se forme et se fortifie facilement le sens de la corporation. Il donne lieu à des affrontements corporatifs, au grand désavantage de la vie en commun. Mais ces établissements sont nécessaires. On ne peut pas l'écarter à cause des désavantages possibles. Ils doivent de plus en plus se répandre, même dans la forme qui ne semble, pris en elle-même, pas être avantageuse pour le sens commun. On doit plutôt chercher un contrepoids et organiser la vie commune de la jeunesse des arts et métiers de façon à ce que son essence soutienne le sens commun.

Deuxièmement. Une vie commune en tant que continuation de la vie précédente à l'école par rapport à l'activité libre et le jeu contribue à souder la communauté, tandis que la vie en commun qui s'est formée par rapport à un métier défini sépare les jeunes. Ainsi, une communauté dans le domaine de l'activité libre pourrait être une force opposante. À cet égard, les deux formes de la communauté sont des corrélations pures. Elles se complètent mutuellement. La communauté de la libre activité et du jeu neutralise les **<354>**séparations qui se réfèrent à la vie des affaires, au moins momentanément. Elle permet un oubli de la profession spécifique et de la classe pendant le temps de l'activité libre et commune. Elle affaiblit l'influence désavantageuse de la communauté des métiers sur le sens commun. On ne peut pas dire que ces associations plus grandes de la jeunesse vont dans l'immédiat agir de façon désavantageuse. On doit donc plutôt supposer que l'on peut rencontrer le besoin de communauté de façon satisfaisante par la fondation d'une vie commune de la jeunesse pour des fins des exercices gymnastiques et de l'activité libre, car cette communauté continuerait à exister même si des écoles de manufactures n'étaient plus nécessairement la cause du perfectionnement de l'école populaire et du collège, et qu'il ne semble plus approprié pour fonder des écoles spécialisées.

Soulignons seulement qu'une telle association présuppose une certaine égalité. Cette égalité pourtant ne doit pas forcément se situer au niveau du développement intellectuel. Elle concerne plutôt le développement moral et les formes sociétales. Par la suite, cette communauté représente pour la jeunesse le domaine de la sociabilité. Dans une société donc, dont la vie bourgeoise est encore marquée par une grande différence de mœurs ainsi que par la séparation des classes, une telle association générale de la jeunesse serait toujours une réaction violente contre cette condition. Elle amènerait soit réellement à un changement de mœurs aboutissant à la fondation d'une vie publique et, donc, à une communauté de toute la vie sociétale; ou bien, par le principe de la séparation même, détruirait encore une fois cette vie sociétale. Normalement, c'est cela qui arrive, car le nouveau recule toujours dans le combat contre une donnée qui existe, si cette dernière ne porte pas déjà sa dissolution en elle-même. Pourtant donc, les grandes différences des classes sociétales ne sont pas à l'intérieur du cercle que nous avons ici devant les yeux. La jeunesse des classes supérieures ne participe pas à la vie commune de la jeunesse. Seulement au collège, dans la mesure où il permet une formation complète, elle renoue des associations avec la jeunesse à l'intérieur de notre terrain. C'est déjà le signe que la différence est en train de diminuer. Cependant, en faisant abstraction des plus hautes différences, à l'intérieur de ce cercle même qui englobe la jeunesse de l'école populaire et du collège, reposent des différences tellement importantes qu'une communauté parfaite ne peut s'y former que progressivement.

Comment donc doit-on traiter les données pour que cette communauté, sans produire une réaction, pourrait surgir ? Proposons une formule, bien qu'elle ne soit pas dépourvue d'une certaine incertitude sur un côté et d'une difficulté d'application de l'autre côté. La voilà : l'association générale de la jeunesse, surtout dans le cadre des activités gymnastiques, doit être

organisée en rapport avec les mœurs de la société. Mais tout ce qui est pédagogique, doit prendre en considération tout ce qui se trouve en **<355>**voie de développement et doit servir d'intermédiaire pour les principes équilibrants. On doit les communiquer de manière à ce qu'un plus grand rapprochement à une égalité et à une communauté moins limitée ait lieu, sans pour autant vouloir abolir les limites encore existantes. Dans cette association se reflétera donc ensuite le principe équilibrant donné. Elle-même sera l'intermédiaire de la réalisation de ce principe dans un cercle plus vaste. L'application spéciale d'une telle formule pour les cas singuliers est l''affaire du talent pratique, de la prudence. Des règles plus exactes ne peuvent pas être données ici dans notre théorie. N'oublions pas que la direction d'un grand ensemble relève du politique, non pas du pédagogique. L'important pour nous est, en premier lieu, que ces branches de l'administration de l'Etat qui interviennent aussi dans ce domaine d'organisation de la vie de la jeunesse soient efficaces. Des règles pour ceux qui ont la direction de façon immédiate dans leurs mains sont déjà établies, bien que l'on devrait probablement les modifier et les améliorer.

Nous pouvons décrire l'organisation d'une double communauté de la jeunesse du point de vue pédagogique seulement et de façon tout à fait générale.

La communauté de l'instruction est fondée partiellement : sur la répétition de l'instruction scolaire, c'est-à-dire sur le soutien, et sur l'application spécialisée des matières pour la profession. L'existence des établissements généraux pour la répétition et le soutien indique une organisation imparfaite de l'école, c'est-à-dire qu'il y a une disproportion entre elle et la vie après l'école. L'école doit donc réfuter tout ce qui n'a pas son application dans la vie des affaires et dans la vie en général. Elle doit enseigner de façon approfondie tout ce qui est nécessaire pour la vie. Ainsi donc, ce qui a été appris à l'école s'entraînera ensuite tout seul dans la vie même. Mais l'existence de tels établissements peut aussi être la preuve d'une organisation imparfaite de la vie des affaires et d'un enseignement inintelligible des métiers. Une trop longue occupation avec une seule branche des métiers, un exercice purement mécanique des aptitudes isolées ne peut pas servir à appliquer les connaissances acquises à l'école. Pour ceci, une familiarisation avec toutes les tâches du métier est nécessaire. Chaque nouvelle différenciation des métiers dans la vie bourgeoise fait exister des établissements très spécialisés qui se rapprochent à la singularisation de ces métiers spécifiques. Il peut y avoir lieu une grande diversité. Tout s'oriente selon la situation de la vie des affaires. On ne peut donc rien dire sur le matériel. Ces établissements doivent être organisés de façon à ce qu'ils ne restreignent pas la vie des métiers. Cette instruction doit tomber dans le temps pendant lequel l'aide de la jeunesse dans les affaires n'est pas nécessaire. De même, ces instructions ne doivent pas occuper tout le temps des loisirs. Il faut un espace pour la communauté de l'activité libre de l'exercice gymnastique. Ce qui est le plus important, c'est la bonne répartition du temps par rapport à ces trois membres : **<356>**affaires – instruction – activité libre. Et surtout, les établissements doivent toujours être caractérisés comme de vraies écoles, par une régularité et un ordre rigoureux. Ils doivent être caractérisés par une activité pédagogique sérieuse.

La communauté de l'activité libre n'aurait sa vraie existence que si une vie publique se formait ou bien s'il y a au moins un développement dans cette direction. Mais comme ceci se développe petit à petit, cette vie existera plutôt pour la jeunesse que pour les adultes. Plus l'organisation des établissements scolaires est appropriée, plus elle arrive à éveiller l'idée d'une vie commune. Si donc la communauté a un caractère surtout gymnastique, c'est ici qu'il faut leur accorder une plus grande liberté. Ceci n'aura pas d'influence sur le côté des affaires. La mesure de participation libre de la jeunesse indique aussi la mesure de la direction vers une vie publique. Il s'y ajoute bien évidemment encore l'amour de la jeunesse pour l'objet même, l'inclination vers des exercices gymnastiques. Cette diversité permet encore une division de la jeunesse par rapport à l'inclination pour telle ou telle matière et forme de l'exercice gymnastique. Ce serait une bonne

médiation au cas où la direction vers une vie commune n'aurait pas encore trouvé de support par des mœurs communs.

Nous ne pouvons traiter ici les spécificités des exercices techniques qui tombent à l'intérieur de la troisième période. Les influences pédagogiques par rapport à la vie sociétale bourgeoise et religieuse découlent de ce qui a été dit. La caractéristique générale de la troisième période développe déjà la relation de ces rapports. Il ne reste qu'à fixer la relation de la soumission de la jeunesse.

On appliquerait ici le même canon que nous avons déjà donné pour le dernier stade de la formation scolaire à l'égard du développement moral. Bien que l'indépendance doive augmenter, l'obéissance doit toujours régner. Les individus sont placés sous la dépendance de la législation publique. Ceci concerne la vie en commun toute entière, et aussi leur position dans la vie de cette famille à laquelle ils se sont liés à la suite du choix professionnel. Pourtant, la législation remplit seulement sa tâche si ces relations, dont on parle ici, ont réellement changé. Il faut que règne un sens commun réellement vivant. Ainsi, on empêchera aussi au mieux un sens de corporatisme et, donc, une opposition dans la jeunesse. Seulement dans la mesure dans laquelle les responsables et la jeunesse forment un Tout et se retrouvent en communauté vivante, il aura du calme. Les disputes viennent toujours d'opinions différentes **<357>**sur la relation correcte entre les générations plus âgées et plus jeunes. Si, une fois la diminution de l'obéissance en route, se produit un conflit entre les deux générations, la plus jeune va revendiquer toujours plus de liberté, mais la première ne voudra admettre que moins. Les deux parties se diviseront de plus en plus. Un côté s'abandonnera à l'orgueil, tandis que l'autre n'agira plus qu'avec arbitraire et méfiance. Un vrai accord ne sera plus possible. Seulement le lien de l'ordre extérieur et de la violence rassembleront encore un peu. On voit donc qu'un travail soutenu ainsi qu'une activité communautaire, comme nous l'avons indiqué pour la jeunesse, sont les meilleurs moyens de prévenir un vide vanité. La génération plus âgée et dirigeante arrive ainsi aussi à saisir cette conscience d'un mouvement et d'un progrès incessants des affaires humaines. Ainsi, la méfiance ne peut plus surgir aussi facilement. Ceci est aussi valable pour cette partie de la jeunesse qui traverse le cercle de formation scientifique.

Nous ne pouvons pas plus précisément définir le point final de la troisième période pour ceux qui passent à la vie des métiers. Ici, il y aura la plus grande diversité. Et pourtant, même ici la théorie doit indiquer les contradictions qui se montrent dans la pratique, car la fin du temps de l'éducation n'est que partiellement liée à la reconnaissance de l'indépendance. Cette contradiction s'explique par le fait que l'éducation est accomplie, et dans certains cas, après cet accomplissement de l'éducation, on confie à quelques individus la direction des autres et du travail. Ils sont déjà entrés dans les affaires publiques, et pourtant, on leur dispute l'indépendance et la capacité de défendre leurs propres affaires, car, à cet âge, on ne maîtrise pas encore la complexité sociétale. Cette maîtrise n'est acquise que longtemps après le point final de l'éducation. La législation par rapport à la majorité est lourde. Elle ne se change pas facilement. Tous les Etats qui ont subi une révolution ont abaissé l'âge de la majorité. Les autres Etats ne peuvent, à la longue, se soustraire de cela.

Mais venons maintenant à la discussion du niveau supérieur de la formation.

II. L'université.

Nous avons déjà parlé sur la controverse entre les universités et les écoles spécialisées. Regardons maintenant nos universités. On voit tout de suite qu'elles présentent le principe de relier dans ce dernier stade de l'éducation les directives pour la science et la dernière pré-formation spécialisée pour ces différentes affaires qui incluent la plus haute direction des affaires publiques.

Cette liaison, est-elle naturelle ou simplement nécessaire ? Non.

<358>Elle ne semble exister que par hasard. La formation purement scientifique, ainsi que les directives pour la spéculation par rapport au complexe de la science toute entière - sa nécessité pour tous, y compris les principes de direction - peut exister en soi-même. Si on l'ordonnait de façon correcte, la séparation des écoles spécialisées ne serait pas nocive. Mais on donne habituellement comme prétexte que ce serait un avantage de pouvoir effectuer les sciences spécialisées et positives, la formation scientifique et la préparation à l'office en même temps. Ainsi, on aurait réuni ceux qui se séparent après dans des différentes branches des affaires. On donne ainsi une culture étendue qui ne serait pas atteinte si on n'étendait pas le temps de formation et les études philosophiques, car la force de la plupart ne le permettrait pas. Mais on admet ainsi que cette liaison serait nécessaire, provoquée par des conditions extérieures qui sont déjà en elles-mêmes un mal et fondent ainsi encore un autre mal. Bien plus – cette disposition existe même dans nos universités allemandes protestantes qui regardent la jeunesse par rapport à la disposition de leurs études déjà comme pleinement majeures et indépendantes. On n'a pas de garantie que cette autodétermination pour l'activité scientifique cible ce qui est correct. Ainsi il est devenu normal que, bientôt après l'inscription, la plupart se précipite vers les sciences spécialisées positives. Ils n'estiment que peu de valeur la formation supérieure scientifique, ou bien ils cherchent un raccourci. Seulement par la force indéfinie de la tradition qui se procrée dans ces établissements, ce mal sera remédié mais d'une façon insuffisante.

La forme récente des universités ne correspond donc pas entièrement à son but. Ce dernier niveau des influences pédagogiques doit changer sa manière de formation. On ne peut plus s'orienter à ce qui se fait au niveau de la formation scolaire à proprement dit. Surtout, aussi parce que l'organisation actuelle n'a pas encore bien résolue cette tâche. Les universités sont donc toujours dans une situation de chancellement constante par rapport à leur constitution. La conscience de leur convenance est perdue. A l'origine, elles sont le produit d'une confluence des différentes écoles spéciales. Ils avaient déjà leur nom avant que l'on leur ait pu attribuer une universalité. Même actuellement encore, l'université s'agrandit à partir d'extérieur. Et comme on a fait des quatre continent cinq, ainsi aussi quelques universités ont associé aux quatre Facultés une cinquième.

L'organisation des universités en général.

La faculté philosophique est la base concernant les matières. Il faut présupposer nécessairement toutes les connaissances communiquées au niveau de la formation du lycée. La connaissance spéculative, préparée à l'école, sera **<359>**maintenant achevée au plus haut niveau du développement. Les études philosophiques, englobant la totalité du savoir, doivent pourtant être autre chose pour ceux qui voudraient se destiner à la philosophie comme profession, et autre chose pour ceux qui voudraient figurer dans des différentes matières en tant qu'enseignant, et encore autre chose pour ceux qui passent à la vie des affaires. Pour ces derniers, on ne peut que donner le contexte de la totalité du savoir, mais de façon spéculative. On enseigne la systématique du savoir. C'est évident que nous devons ici imiter un peu les universités catholiques, car tous devront avoir fait ce niveau, peu importe la profession dans laquelle ils vont entrer. Tous doivent assimiler le général. Autrement, le caractère essentiel de la formation

universitaire se perdrait. Si cette institution trouvait son entrée chez nous, ainsi se formerait une certaine section à l'intérieur des études universitaires. Tous seraient un Tout inséparable, aussi longtemps qu'ils circuleraient dans les études philosophiques. Dès qu'ils les ont accomplies, on peut les repartir dans les quatre Facultés.

Les différentes sciences des Facultés se renouent aux études philosophiques. Le but principal est de faire connaître chaque science dans sa spécificité. C'est pourquoi il faut présenter le cycle des sciences spécifiques, qui englobe la faculté spécifique dans son contexte. Quand cette tâche est résolue de façon appropriée, on a déjà dessiné le chemin correcte pour le choix et l'organisation, car si le contexte des différentes disciplines est préalablement présenté et compris, l'organisation des études d'y découle tout seul. On pourrait presque excuser la liberté complète dans le choix des séminaires.

Du côté méthodique, c'est ceci que l'on devrait prononcer encore plus clairement à nos universités : une formation par les études philosophiques, à la fois générale, élargie et spécialisée; et, à la suite, une contextualisation des sciences des Facultés avec un survol général des disciplines singulières.

Les séminaires, plus spécialement destinés aux futurs enseignants théoriques, trouvent leur place dans les facultés singulières.

Venons-en à la morale et à sa discipline. L'expérience montre que l'on n'est, aussi ici, pas encore arrivé au point souhaitable.

Nous devons discerner trois formes : premièrement, les universités protestantes en Allemagne; deuxièmement, les universités catholiques; troisièmement, les universités en Angleterre. La différence entre elles, par rapport aux études, est très grande. Les universités anglaises n'estiment pas trop les cours magistraux. Ils n'en dispensent pas beaucoup. Ils ciblent plutôt un processus **<360>**continuel d'auto-activité. C'est pourquoi il y en a beaucoup d'employés à ces établissements qui dirigent les études des individus. Nous avons déjà évoqué la différence essentielle par rapport aux universités catholiques, c'est-à-dire que les études philosophiques précèdent obligatoirement à toute inscription à une faculté spécifique. En opposition à cela, nos universités ont l'avantage que les études soient moins mécanisées et que les enseignants et les élèves y jouissent d'une grande liberté. Ainsi apparaissent, par rapport à la morale et à la discipline, des différences importantes. Dans les universités en l'Angleterre, qui ont surgi des écoles épiscopales, existe une vie et une cohabitation étudiante. Les étudiants sont repartis en petites associations comme les alumnats de nos lycées. C'est naturel que ces relations installent déjà un ordre général plus ferme. On est plutôt dirigé qu'indépendant. Dans ce pays règne une mesure très élevée de liberté bourgeoise. La jeunesse en est confrontée quotidiennement. Ainsi peut se développer une conscience de la nécessité d'une condition légale chez tous, et surtout chez ceux qui s'élèvent sur la masse rude. Plus cette conscience est forte, plus on consent volontairement à la maintenance d'une légalité stricte. Si, par contre, les ordonnances publiques ont l'apparence de l'arbitraire, la perspective d'entrer dans l'autodétermination, spécialement pour la jeunesse, sera une inclination à se libérer de l'arbitraire; une inclination donc vers l'anarchie. D'où cette rébellion avec laquelle on se bat toujours dans nos universités sous des formes différentes.

La rencontre de la jeunesse des différentes régions a créé des relations naturelles. Ils se présentaient de prime abord en tant que communauté d'une appartenance nationale. Au début, c'était leur seul but. À partir de cela, se sont développés, petit à petit, toutes les oppositions qui ont donné lieu à des affrontements continuels. Le pouvoir public, désuni en lui-même, n'y

pouvait rien faire. D'un côté, on était conscient de la nécessité de laisser exister une tendance vers la liberté de ceux qui devraient prouver leur indépendance. De l'autre côté, on était préoccupé par l'anarchie, spécialement parmi ceux qui devraient, un jour, défendre la condition légale. On supposait que cette anarchie soit nocive pour le Tout. D'où venait une oscillation et des grands changements dans les règles.

Quelle est donc la racine du malaise, et comment peut-on y remédier ? Le germe pour cette condition non souhaitable repose en partie dans les établissements mêmes. L'influence pédagogique, l'éducation y sont encore reconnues comme nécessaire; et, en même temps, les revendications de liberté et d'indépendance ne peuvent plus être reprouvées. D'un côté, on regarde les étudiants donc encore comme étant mineurs, de l'autre côté, on reconnaît **<361>**déjà d'une certaine façon, leur majorité. Les conditions de cette situation intermédiaire ne sont pas soumises à une détermination et une ordonnance légales et conséquentes. On reconnaît facilement une raison du mal dans ces inconvénients qui se prononcent donc avec une grande force. De plus, les universités doivent faire progresser un caractère de l'éducation et de formation qui, pourtant, ne correspond pas tout à fait à leur essence. Ce serait donc une autre raison de ce malaise.

Pourtant, il n'est pas conseillé de vouloir remédier au malaise en imprimant le type des universités anglaises ou catholiques sur les nôtres. Si, chez nous, la vie publique était comme en Angleterre, nous pourrions facilement remédier aux difficultés. On n'aurait même plus besoin de prendre les universités de là-bas comme modèle et de fonder une cohabitation monastique. En Angleterre, la configuration d'une condition libre et bourgeoise est déjà parfaite. Sur le côté allemand, il y a une lutte intérieure pour l'atteindre, étroitement lié à un changement continuel. On a ici déjà les deux types principaux de l'organisation des nations européennes qui incluent le noyau de toute la culture du genre humain. C'est donc dans la nature de la chose que ces différences principales se prononcent aussi dans les universités. Jusqu'à ce que l'on ait formé une vie publique, ce serait toujours l'affaire de la prudence de trouver, dans les cas singuliers, les solutions correctes et d'atténuer l'anarchie et le vacillement. La différence entre les universités catholiques et les universités protestantes est aussi liée à la différence de l'essence des deux Eglises. Les principes de l'université catholique sont selon l'essence identique avec les principes de l'Eglise catholique. La plus grande liberté des universités protestantes est lié à un postulat de l'Eglise protestante. Aussi longtemps que l'opposition entre les deux Eglises continue à exister, aussi longtemps il y aura l'opposition entre ces deux universités. Elles s'approchent de temps en temps; parfois, les universités catholiques viennent vers les protestantes, parfois ces dernierès vers les premières. Ces rapprochements pourtant n'excèdent jamais un certain point; après se manifeste toujours le contraire.

Nous avons déjà établi des principes généraux pour le déroulement de l'éducation dans la troisième période. Nous avons surtout abordé comment cette partie de la jeunesse chez laquelle le principe scientifique obtient son droit, doit être guidé. Leur application sur nos universités est soumise à des grandes difficultés. Le vacillement dans lequel se trouvent ces établissements est fondé sur la condition des affaires publiques. On peut seulement y remédier dans ces cas singuliers. **<362>**On ne peut pas donner des préceptes généraux. Peut-on faire valoir donc les maximes suivantes : plus l'intelligence est fermée sur des niveaux différents, moins peut quelque chose par des motivations étrangères être atteint ? Tous les effets sur la morale ne procèdent que de l'Esprit commun, c'est-à-dire, d'un certain ordre et de son influence sur les individus. Seulement, la manifestation libre et rigoureuse du jugement moral doit prévaloir. Comment peut-on donc diriger la jeunesse à l'université en vue de la condition ultérieure des rapports, selon ses exigences morales ?

D'un côté, on accorde à la jeunesse une autodétermination effective. Les étudiants habitent de façon indépendante. Ils définissent, autonomes, le procédé et l'ordre de leurs études. Il n'y a pas de surveillance. Personne ne contrôle s'ils étudient vraiment, et comment. Ainsi donc, leur parfaite indépendance est effectivement reconnue. À cet égard, ils sont donc en analogie avec les bourgeois indépendants. De l'autre côté, ils ne sont pas placés sous les mêmes lois et n'ont que les droits des mineurs. Pour eux, il n'y a pas de législation ni d'application des lois qui leur est propre. Il y a, à vrai dire, actuellement deux privilèges pour la jeunesse aux universités. Le privilège de la minorité leur inflige seulement des punitions plus douces ; et en même temps, on leur accorde aussi partiellement déjà le privilège de la majorité. Si on regarde l'effet de ces privilèges, on doit reconnaître qu'il s'agit d'une démence qui ne se trouve pas dans la nature de la chose. Elle produit des conséquences désavantageuses. C'est pourquoi il est devenu naturel de regarder ce temps comme un temps d'une légère ivresse, et l'on est convaincu qu'il s'arrêtera bientôt de lui-même, dès que sa justification cesse d'être. Pourtant, on devrait être conséquent. On est obligé, si on donne à la jeunesse effectivement les droits de la majorité, de la soumettre aussi sous la loi pour les majeurs et de leur imposer aussi ses devoirs. Ainsi ressortent les petits maux et les choses désagréables. Par contre, si on la juge selon la loi de la minorité, on devrait mettre cela en avant dans toute l'institution. On ne permettrait pas qu'elle s'autodétermine parfaitement, libre et indépendante. La première possibilité serait un saut qui poserait les élèves sur un point duquel ils devraient, après, reculer quand ils entreraient dans les affaires spécifiques de leur profession. Ici, ils se retrouveront dans des rapports dans lesquels ils seront en tout cas sous direction. L'autre possibilité serait une transition naturelle vers cette condition ultérieure.

Et pourtant, serait-ce quand même souhaitable de limiter la liberté académique ? Comparé avec le reste de la vie, le temps académique apparaît comme une «île de liberté». On ne la retrouvera plus jamais après. Au fond, ceci a une double raison. Premièrement. Il y a une raison purement historique. En effet, **<363>**la genèse de ces établissements est liée à un élan généralisé. Donc, il y avait un point central, la liaison entre les générations dirigeantes, dans lesquelles l'esprit de la science a été réveillé, et d'une masse de la jeunesse. Dans la période scolastique, les enseignants ont attiré vers eux des grandes masses de la jeunesse. De cela ont surgi les universités. Elles sont devenues indépendantes et se sont constitués en un corps reconnu. Rappelons à titre d'exemple l'université de Paris. Deuxièmement. Le développement du principe spéculatif tombe dans cette période de formation universitaire. C'est son règne exclusif, bien qu'il devrait déjà se faire valoir dans le temps du développement. C'est la raison de tous ces privilèges pluriels. Ces privilèges ont seulement leur place si le plus haut principe dirigeant remplit l'âme et façonne la vie. Ils disparaissent naturellement, dès que, de façon extérieure, ce principe recule en tant qu'organisateur exclusif de la vie, les individus entrent dans des rapports qui donnent lieu aux autres influences. C'est la raison idéale. La coïncidence et la coopération de cette raison idéale avec la raison historique expliquent comment, sous tous les changements, la liberté académique arrive toujours à remonter. Quand ces deux se montrent les plus fortes, comme c'est le cas sur le terrain du protestantisme, ce serait aussi la condition la plus difficile pour quitter cette forme. Et ainsi, cette condition va pouvoir se maintenir probablement encore un certain temps - le saut d'un côté, le recul de l'autre côté, tous les deux en tant que distinction de la vie académique.

Le principe de la science, comme principe directeur le plus élevé, parvient seulement ainsi à sa juste validité; et ainsi, on arrive à conduire. La vision vraiment historique et idéale ne devrait ressortir qu'à ce niveau. Ainsi, toute la vie serait fécondée aussi spirituellement. Il n'y aurait non seulement pas de désavantage par cette grande liberté de la vie académique, mais, ainsi comprise, il y aurait, pour l'avenir, le fondement d'une plus haute, plus noble indépendance qui s'imbriquerait aussi aux formes légales de la juste liberté. Si, en plus, les établissements déjà existants arrivent à leur juste organisation, le choix des étudiants se ferait de façon appropriée.

L'entrée dans la vie des affaires serait ainsi facilitée. Seulement, arrive à la vie académique, celui qui s'y sent intérieurement appelé. Ainsi surgit de la plus grande liberté pendant la carrière scientifique aucun désavantage.

La transition de la vie académique dans l'activité publique est abrupte. Bientôt commence la condition légale, la soumission définitive et personnelle. Tout l'empirique des matières singulières suit tout de suite l'occupation avec les **<364>**plus hauts principes spéculatifs; ou bien, au moins, au traitement théorique des matières.

On a cherché à modérer cette rupture par l'introduction des exercices pratiques dans le domaine de l'université vers la fin de la carrière académique. Ils forment une espèce de transition. Cependant, les principes qui revendiquent la séparation parfaite de la vie académique et de la préparation immédiate à la vie pratique s'avèrent être plus juste. L'âme est aussi pendant une durée de temps complètement dirigé vers les principes les plus élevés et la science la plus stricte. La tâche de former une transition progressive doit être résolue d'une autre manière.

Si on regarde la transition en elle-même, on peut douter sur la nécessité et la convenance de la formation universitaire en tant que telle. Regardons les études philosophiques. Pour nous, c'est le niveau le plus élevé, car, à partir d'ici, on arrive à diriger le développement intellectuel et, vice-versa, tout le cheminement de la formation est toujours ciblé vers ce niveau-là. Pourtant, beaucoup tombent au milieu de la course et s'orientent vers d'autres côtés. Regardons maintenant ce sommet même et, d'ici, vers le bas, c'est-à-dire regardons le processus en marche arrière. Ainsi se montre que le façonnement des quatre facultés positives n'est pas une image parfaite de ce qui doit être compris dans les études philosophiques, en tant que complexe organique du savoir. Chaque matière retourne sur le terrain de l'empirique, de l'historique. Ainsi, le supérieur se perd de vue. Si, donc, on commence ainsi la pratique, on ne peut, en aucun cas, penser que ce que l'on a gagné par les principes aurait encore de l'influence. Il s'installe une abnégation parfaite de soi-même. Un séjour pour un tas d'affaires subordonnées commence. Quelques-uns seulement, qui ont fait des études, arrivent à exercer une influence sur la vie commune en grand. Ils parviennent à appliquer ces principes les plus élevés. Si, donc, la formation réelle se répand de plus en plus, il serait conseillé qu'une grande partie des affaires publiques soit administrée par ceux qui n'ont pas atteint le niveau le plus élevé. Ainsi donc diminuerait le nombre de la jeunesse estudiantine, car par une telle organisation de la société, comme nous l'avons présupposé, beaucoup ne se sentent plus appelés à entrer dans le cercle le plus élevé de la formation. L'administration de la vie pratique demande une formation, mais elle ne demande pas de formation spéculative. Ainsi, il y en aura beaucoup qui ne seront plus forcés d'entrer dans une formation et d'empêcher plutôt que de soutenir la vie de la science. Et, à l'envers, seulement plus tard sera une minorité à l'exercice d'une grande influence.

Il faut encore **<365>**regarder la disparité de la jeunesse estudiantine avec son effort d'atteindre les plus hauts principes. L'exercice immédiat est impossible par l'application de ces principes. Et considérons comment, même la minorité qui atteint après la direction des affaires communes, perd de vue les principes les plus hauts. Elle agit d'une façon comme si elle n'était jamais entrée dans le cercle de formation le plus élevé. Ces constats pourraient nous, dans leur ensemble, conduire à l'extrême opposé. Nous serions donc inclinés à dire que ce serait plus convenable d'établir des écoles spécialisées.

On traiterait ainsi le spéculatif comme un don spécifique. On réserverait les études philosophiques pour ceux qui ont cette vocation spécifique. Ceci semble être conseillé, d'autant plus quand on regarde ce que l'expérience enseigne, car parmi ces quelques personnes qui excellent dans ce domaine, la plupart a quand même, à l'origine, poursuivie d'autres études et

s'est vouées entièrement à la philosophie suite à un instinct intérieur prépondérant. Il y a donc maintes raisons pour l'institution de vraies écoles spécialisées. Imaginons que les universités doivent être organisées purement à partir du point de vue politique de l'Etat. Personne ne pourrait garantir que jamais se ferait valoir une fois une sagesse d'Etat qui renverserait la chose toute entière. Le service public pourrait quand même très bien se maintenir. Considérons comment en Angleterre les études philosophiques sont effectuées. Ceux qui veulent pénétrer plus profondément partent de préférence vers l'Ecosse. Une minorité seulement de ceux qui se sont voués à la philosophie entrent dans le service public de l'Etat. Le pays a quand même produit des hommes d'Etat tellement distingués, oui, même il en est très riche. Considérons, en plus, comment l'enseignement chrétien a déjà atteint un haut niveau de formation avant même que l'on ait encore fondé des écoles philosophiques chrétiennes. Ainsi, se montre pourtant que le plus haut niveau scientifique est une matière de l'éducation publique indispensable. Passons à la Faculté de médecine. C'est douteux si elle avait besoin de la protection spécifique de l'Etat. Pour quel but, les médecins auraient-ils besoin des études philosophiques ? Quelques-uns soignent de façon immédiate, quelques-uns seulement travaillent avec une organisation scientifique. En tout règne ici une empirie, dont les raisons ne sont même pas connues, car il n'y a probablement rien où l'on manque autant de clarté que sur la corrélation entre les maladies et les remèdes. Les hypothèses se suivent rapidement l'une à l'autre. Ceci est quand même complètement contre la corrélation organique. Peut-on dire que par l'exercice de l'art médical même on pourrait très bien laisser de côté les principes scientifiques médicaux ?

Qu'est-ce que voulons-nous donc dire ? C'est un instinct correct qui a, malgré ces faits, façonné l'éducation publique de cette manière. Faut-il vraiment prendre soin qu'il n'y a pas de **<366>**corrélation entre les principes les plus hauts et la vie pratique ? On devrait donc les laisser complètement de côté, mais tout en gardant le secret. Pourtant, on ne peut pas méconnaître l'influence de la plus haut science sur la culture. Elle est à la base de la condition des affaires humaines en gros, de la formation générale des peuples européens. Tout s'abaisserait sur un niveau inférieur si on négligeait les études philosophiques. Ils ne seraient plus vivants que pour les personnes ayant le spéculatif comme don spécifique. La transplantation de la culture européenne vers lAmérique nous fournit ici une grande expérience car, non seulement ce continent a profité des acquis de la formation européenne au plan des plus hauts principes sur le façonnement de la vie humaine, mais les manquements qui resurgissent partout là-bas indiquent que, même dans une condition de liberté politique illimitée, la vie dans ses relations les plus hautes n'arrive pas à se former véritablement, si dans un peuple le plus haut principe n'a pas trouvé son lieu propre. À l'origine, en Amérique, tout est parti du premier besoin pratique, travailler le sol. Il a dû précéder une situation aussi opprimée et violente comme c'était le cas avant les premières guerres de libération américaines pour y avoir éveillé une attitude de cœur à peu près bourgeoise. La science n'arrive pas à s'y enraciner. Près de deux cents ans, le développement de l'esprit humain a été repoussé. Par la rapide révolution des choses pourtant, ce développement a dû aussi commencer. Avant, les tendances excellentes ont été la politique pratique, l'empire, la formation du processus naturel, les études philosophiques ne dominent même pas encore aujourd'hui. La condition de l'Eglise montre le mieux jusqu'à quel niveau on peut se passer sur ce terrain des plus hauts principes scientifiques. L'intérêt spéculatif se fera son chemin, dès que la base générale de la vie commune sera posée de façon stable et sûr. Il faut le prévoir avec sûreté. Autrement, chacun aurait peur. Le souci que tout ce qui s'appelle «art» et «science» resterait purement dans le domaine du mécanique serait alors tout à fait naturel, car il manquerait une base et un pilier stables pour une attitude du cœur juste, véritablement et généralement humain. La vie politique peut bien évidemment se maintenir comme expérience. C'est confirmé suffisamment. Chaque Etat est égoïste et peut poursuivre ses buts si seulement le sens commun bourgeois a pénétré les individus, même s'il manque l'attitude du cœur véritablement et généralement humaine. Le sens commun bourgeois ne suffit pourtant même pas

pour des Etats fédératifs. Le système fédératif déjà ne peut pas, dans la durée, résister à tous les changements des relations s'il ne règne pas un sens commun supérieur. **<367>**La communauté réellement morale, qui ne se développe jamais sans l'attitude du cœur correcte, ne se développera aussi jamais si les principes dirigeants ne sont pas donnés. L'attitude du cœur n'est pas formée immédiatement à partir de la science, mais à partir de la religion. Toutefois, il y a une grande parenté entre la philosophie et la religion, non pas dans la forme, dans l'apparence, mais par rapport au principe du fond. Si, donc, seulement l'un se développe en premier, l'autre aussi va se former. Il est évident en soi-même que le principe spéculatif, dès qu'il est généralisé, soit un pilier formidable pour le religieux. Seulement, la vue dirigée vers le pratique se retire souvent complètement de cette corrélation. Mais au fond de l'essence du protestantisme repose l'opinion que l'un ne peut pas subsister sans l'autre. Faisons donc abstraction de l'exercice ultérieure dans la vie pratique. Le pilier à proprement dit de la culture supérieure, la sauvegarde de la condition universellement humaine est donnée par une éducation publique qui emprunte ce chemin et à laquelle on impose ce sommet. Déjà au Moyen Age, on poursuivait le même but. On voulait exciter le don spéculatif, propager l'intérêt au spéculatif et par cela travailler vers une amélioration de la condition humaine générale dont nous sommes encore dans le développement et le façonnement.

Si, par contre, la culture supérieure sera répandue partout, si la condition véritablement morale, généralement humain, sera développée à partir de la fermentation générale sur toute la terre : les mouvements spéculatifs cesseraient-ils ainsi peut-être ? Le changement des systèmes spéculatifs sera probablement arrivé à sa fin, bien que l'on ne puisse en aucun cas définir quand et comment cela se serait façonné. Cela n'aura pourtant pas d'influence sur le traitement de la philosophie dans les établissements supérieurs et par la place que le principe spéculatif occupe dans l'éducation publique. Même si le présent n'indiquerait plus autant de directions pour survoler tout le domaine de la philosophie, on trouverait, dans le passé, de la matière suffisante. Nous ne voulons, par rapport à cela, accorder aucun lieu à un scepticisme quelconque. Et pourtant, il ne faut pas freiner le développement qui est déjà parti dans le domaine de la culture. L'échelle définitive de l'administration doit devenir indépendante de l'échelle de l'éducation et de l'instruction publiques. Nous admettons volontiers qu'il y a beaucoup de fonctions et honneurs dans l'Etat et dans l'Eglise qui ne renouent pas avec la formation supérieure spéculative. Nous y pouvons être tranquils, - d'autant plus que, même quand les personnes qui la nature a destiné comme dirigeants ne sont pas passés par cette étape, le Tout peut quand même aller bien. Ainsi donc ce serait aussi **<368>**indifférent pour le service de l'Etat et de l'Eglise. On ne demande plus d'où sont venues ces connaissances, et si le principe spéculatif est vraiment dans l'âme si seulement le processus est en marche. L'influence pratique de l'Etat et de l'Eglise ne se montre pas toujours de façon évidente. Et pourtant, l'influence médiate indirecte sur la condition générale des affaires humaines ne se laisse pas méconnaître. Il reste toujours la chose principale.

Plaçons-nous à la fin des études académiques comme elle existe aujourd'hui. Il y a, quelque part, une transition de la vie libre académique à la vie professionnelle, car, après les études philosophiques à proprement dit, le cercle des soi-disant sciences positives a été parcouru et, aussitôt après, a commencé la préparation pour le service public. La jeunesse entre dans le stade que l'on peut considérer comme arrêt complet de l'éducation. Il est, à son tour, déjà préparé, car la plus grande partie a déjà atteint ce point quand elle était encore en train d'être éduqué. Ainsi donc les deux se donnent la main. Seulement, il entre quand même une trop grande opposition par rapport à toute la manière et façon de la vie. Nous accordons que la plus grande rigueur dans la vie professionnelle est de s'accommoder à des lois précises et aussi de se soumettre aux normes de la morale. C'est un contrepoison efficace contre l'habitude de se permettre des déviations pendant la vie académique. Pourtant, la justice revendique de dire que l'esprit d'éloignement de l'ordre sociétal qui règne d'habitude à ce niveau n'est pas vraiment

redressé par cela. Et aussi, ce serait à désapprouver si on revendique seulement une soumission parfaite et n'accorde pas de liberté. Aussi, de l'autre côté, on doit venir en aide, car rien n'est plus nuisible que si les premières étapes du service public avilissent dans une condition d'une trop grande servitude. Ils devront plutôt être les premières preuves publiques de l'exercice d'une auto-activité dans la vie professionnelle. Regardons ceux qui sont déjà passé avant dans les activités et métiers inférieurs et mécaniques. Nous y trouvons au début la condition servile et aussi une réaction contre elle. Souvent, encore en des temps plus avancésil y a une inclination à s'éloigner de l'ordre social. Si une affaire purement mécanique demande toute l'activité de l'homme, une telle condition servile est presque naturelle. Mais plus haut est monté le développement de force de l'intelligence, plus une telle condition disparaîtra. La vie publique porte parfois en elle le caractère que la jeunesse qui veut entrer au service public est obligée de faire la cour aux supérieurs; condition de leur bonheur. Elle doit se laisser lier soudainement par une coutume morale extérieure , qui **<369>**porte la différence des classes politiques sur le front. Elle doit se soumettre docilement à toute la rigueur des graduations bourgeoises. Ici, il y a une réminiscence à la barbarie qui devrait disparaître, car elle provient d'une disproportion entre le développement intellectuel et le façonnage du terrain politique. Plus le développement politique progresse, plus doit-on arriver à ce que l'Etat cherche les sujets capables de traduire des efforts fructueux au service pour le Bien du Tout. D'un côté, ceux qui se présentent ne seront plus obligés, par des circonstances extérieures, de se rendre dépendants et, de l'autre côté, il n'y aura plus personne qui se recommandera par des avantages extérieurs, par des personnalités.

La fin de l'éducation et la transition vers l'activité publique dirigeante doit apparaître en tant qu'honorable. Dès le début, tout individu qui a documenté sa compétence pour se présenter de façon dirigeante doit déjà être honoré. L'éducation cesse donc par cette transition. Si, dans l'intériorité très impressionnable par les soucis concernant le futur se retrouve encore le germe de l'adulation et de la soumission, ce serait la pire fin que l'éducation puisse prendre. C'est seulement encore trop souvent le cas. Bien que nous soyons en retard par rapport à cela comparé avec d'autres peuples, nous pouvons quand même nous féliciter, car notre fondement de formation est posé par le développement scientifique supérieur, et s'oppose donc à la condition de servitude. Cette opposition est, maintenue dans ses limites naturelles, un des plus beaux fruits du développement intellectuel de la science. Soignons ceci de toutes les manières. Laissons-la exercer toujours plus d'influence sur la vie. Ainsi nous arriverons peut-être à une harmonie parfaite entre ce qui est la fin de la morale de notre formation et la façon dont nous pourrons arriver à cette fin. Ainsi, l'intelligence sera déliée de tous les liens avec lesquels elle est liée. Elle vaincra, libérée.

B. Parcours.

7sqq Schleiermacher présente sa trajectoire vers les problématiques posées par la recherche

[78]Le lecteur excusera le saut de 281 à 283; il trouvera après la page 149 une page 149b que je rattrappe ici dans la pagination.

d'une théorie de l'éducation. Il souligne que cette recherche surgit moins des questions d'éducation[79] que de la nécessité ressentie par ses contemporains qu'il en fasse une théorie.[80]

8 Concernant son approche, son projet. <12>[81]

9 La théorie de l'éducation envisagée part d'une approche harmonique. Ce cadre cosmologique[82] donne à l'éducation une direction horizontale par le Tout, une direction verticale par la communauté. Ainsi coordonné, l'espace éducatif est agencé vers le vertical par l'activité pédagogique qui met en relation l'éducant[83] avec le Tout, et vers l'horizontal par son développement qui l'inscrit dans sa communauté. <17, 19, 22sq>
Ces explicitations relèvent de la question de l'identité.

En outre, Schleiermacher s'exprime sur le Pourquoi d'une théorie.

Une remarque concernant la notion de triche. Kant l'explique ainsi : "Au demeurant est-ce un destin habituel de la raison humaine dans la spéculation que d'achever aussi tôt que possible ce qu'elle édifie et de rechercher après coup seulement si le fond nécessaire pour cela en est lui aussi bien établi. Mais, dès lors nous nous mettons en quête de toutes sortes d'excuses pour nous réconforter sur la solidité de cet édifice, ou même, de préférence, pour nous dispenser tout à fait d'un tel examen tardif et dangereux. Quant à ce qui, pendant la construction, nous libère de tout souci ou de tout soupçon, et nous flatte avec une apparence de profondeur, c'est ceci : une grande part, et peut-être la plus grande partie, de la tâche de notre raison consiste en analyses des concepts que nous possédons déjà de certains objets - ce qui nous fournit une foule de connaissances qui, tout en n'étant rien de plus que des élucidations ou des explications de ce qui a déjá été pensé dans nos concepts (bien que de façon encore confuse), sont pourtant appréciées, du moins quant à la forme, comme s'il s'agissait de vues nouvelles alors que, quant à la matière

---

[79]Il aborde le thème d'éducation aussi dans ses prédications qui atteignaient un public plus large, cf. surtout SCHLEIERMACHER, *1911*.

[80]Rappelons qu'une question sousjacente de notre recherche est justement la place de SCHLEIERMACHER dans le continuum (cf. LEFEBVRE, *2002*) de l'analyse institutionnelle. Nous proposons que cette inscription se fasse par le bias de l'approche kantienne dont SCHLEIERMACHER a tiré une bonne partie de son épistémologie analytique (sans pour autant vouloir dissimuler le caractère tout à fait «iconoclaste», irréductible de notre auteur, ce qui suffirait déjà peut-être pour établir le continuum évoqué). - En ce qui concerne les points de contact plus précis, nous trouvons chez LOURAU, dans son analyse de la représentation de l'Etat dans l'inconscient de ses citoyens, le constat que ces derniers émettent des demandes qui mènent aux processus des institutionnalisations (cf. *1978*, notamment 64sq; cf. aussi 1997A). Cette même figure sert ici comme point de départ pour SCHLEIERMACHER.

[81]Les chiffres entre <> se réfèrent à l'édition de WENIGER. Elles indiquent des pages sur lesquelle SCHLEIERMACHER traite un aspect similaire.

[82]SCHLEIERMACHER présente cette approche surtout dans son *Ethique*, cf. *2003*. - Montrer en détail les filiations, les génèses de cette conception dépasse le cadre du projet présent, mais indiquons HERACLITE (ca. 544-488aD), compagnon constant des recherches schleiermacheriennes (cf. notamment son Herakleitos der Dunkle von Ephesos dargestellt aus den Trümmern seines Werkes und den Zeugnissen der Alten (1807; cf. *KGA I.6,* 101-241; cf. aussi l'édition des fragments héraclitéens par CONCHE, *1986*). - Indiquons aussi Baruch SPINOZA (1632-1677), qui exercait une influence non négligeable surtout sur le jeune SCHLEIERMACHER (cf. notamment CAMERER, *1903*). - Au point actuel de nos recherches, nous ne pouvons pas affirmer une influence importante de Jean-Jacques ROUSSEAU (1712-1778). Il est pourtant un des inspirateurs notoires de KANT et SCHLEIERMACHER s'inscrit, d'une manière à déterminer, dans cette lignée. - Evoquons aussi le personnage funèste de Joseph Marie de MAISTRE (1753-1821; pour une impression de son influence cf. le dossier réalisé sous la direction de BARTHELET (dir.), *2002*), contemporain de SCHLEIERMACHER ainsi que Jules MICHELET (1798-1874). - Et n'oublions pas l'influence non négligeable de Nikolaus Ludwig ZINZENDORF (1700-1760); et, bien évidemment, PLATON, cf. pour ce dernier aussi WERSINGER, *2001*.

[83]La création de ce terme, selon le modèle de l'apprenant, s'est imposée lors du processus de cette recherche-traduction. - Pour des raisons esthétiques, j'ai opté pour le «c», bien que l'on puisse aussi l'imaginer avec un «qu» au milieu.

ou au contenu, elle n'élargissent pas les concepts dont nous disposons, mais ne font au contraire que les décomposer en leurs éléments.[84]
Or, étant donné que cette façon de procéder fournit une réelle connaissance a priori qui accomplit un progrès sûr et utile, la raison, sans même s'en apercevoir, obtient subrepticement, en cédant à cette illusion, des affirmations d'une toute autre sorte, où elle ajoute à des concepts donnés d'autres concepts totalement étrangers, et cela a priori sans que l'on sache comment elle y parvient, et sans même simplement qu'une telle question vienne à l'esprit."[85] Par la suite, la raison cherche à déformer cette différence de cette double façon de reconnaître.

Schleiermacher remarque aussi que l'on peut considérer l'éducation en termes de l'art. Weniger indique que Schleiermacher élabore la relation entre science et art dans sa *Dialectique*.[86]

9sq La "présupposition" que "l'activité de l'ancienne génératin sur la plus jeune aurait le caractère d'un art", mène à une équivalence de la valeur de théorie et de pratique.

Jusqu'à 12 Schleiermacher se situe sur le terrain de l'histoire et de la société. En ce qui concerne les pratiques éducatives, on valorise les influences extérieures; car, conçue comme art, dans l'éducation "la pratique précède toujours la théorie";<10sq> "la dignité de la pratique est indépendante de la théorie", car "par l'intermédiaire de la théorie, la pratique deient simplement plus conscient."<11>

11 La communauté est constitutive pour la vie humaine, surtout du moment de la conception jusqu'à la fermeture de la fontanelle. La force du développement intérieur prédomine. L'influence extérieure n'agit pas vraiment, mais elle doit accompagner. Cet accompagnement peut être approprié au développement ou le contrarier.

Schleiermacher développe aussi une justification historique de l'éducation sur l'arrière-plan d'un modèle progressiste. Chaque individu représente, par rapport à son propre développement, un commencement, mais ce développement s'inscrit dans un cadre socioculturel, qui se développe aussi en continuité.[87] Les influences changent donc avec les générations.<9>

---

[84]SCHLEIERMACHER revient à ces propos lorsqu'il explicite que l'analyse se situe sur le côté réceptif de l'activité humaine.

[85]"Es ist aber ein gewöhnliches Schicksal der menschlichen Vernunft in der Spekulation, ihr Gebäude so früh, wie möglich, fertig zu machen, und hintennach allererst zu untersuchen, ob auch der Grund dazu gut gelegt sei. Alsdann aber werden allerlei Beschönigungen herbeigesucht, um uns wegen dessen Tüchtigkeit zu trösten, oder auch eine solche späte und gefährliche Prüfung lieber gar abzuweisen. Was uns aber während dem Bauen von aller Besorgnis und Verdacht frei hält, und mit scheinbarer Gründlichkeit schmeichelt, ist dieses. Ein großer Teil und vielleicht der größte, von dem Geschäfte unserer Vernunft besteht in Zergliederungen der Begriffe, die wir schon von Gegenständen haben. Dieses liefert uns eine Menge von Erkenntnissen, die, ob sie gleich nichts weiter als Aufklärungen oder Erläuterungen desjenigen sind, was in unseren Begriffen (wiewohl noch auf verworrene Art) schon gedacht worden, doch wenigstens der Form nach, neuen Einsichten gleich geschätzt werden, wiewohl sie der Materie oder dem Inhalte nach die Begriffe, die wir haben, nicht erweitern, sondern nur auseinandersetzen. Da dieses Verfahren nun eine wirkliche Erkenntnis a priori gibt, die einen sicheren und nützlichen Fortgang hat, so erschleichet die Vernunft, ohne es selbst zu merken, unter dieser Vorspiegelung Behauptungen von ganz anderer Art, wo die Vernunft zu gegebenen Begriffen ganz fremde und zwar a priori hinzutut, ohne daß man weiß, wie sie dazu gelange, und ohne sich eine solche Frage auch nur in den Gedanken kommen zu lassen." - *Critique de la Raison pure*, B 9sq / A 5sq (TWA III, 51sq/*2001*, 99); cf. infra, ad <27>. - L'utilisation de la notion de «erschlichen» ne signifie pourtant pas forcément une référence au vocabulaire kantien, mais témoigne d'une certaine maîtrise de la langue allemande dont l'usage s'est maintenu jusqu'au 20ème siècle (propos recueilli aupres de Michael WINCKLER). - Cf. aussi ADORNO, *1980*, 116 sqq.

[86]Cf. dans SCHLEIERMACHER, *1826/1983*, 418.

[87]Cf. les significations de l'expression hébraïque ____ (GESENIUS, *1915*, 571).

11 sqq Schleiermacher comprend l'être humain surtout à partir de l'art du «faire». Les relations circulaires entre le politique et le pédagogique s'inscrivent dans l'éthique et contribuent à la formation de l'Etat. Dans ce contexte, il témoigne aussi d'une certaine méfiance à l'égard de la philosophie - la vie intellectuelle se développe; elle n'a pas besoin que l'on s'en préoccupe. Pourtant, il est indispensable de bien peser ses actions, car elles peuvent soutenir ce processus comme elles peuvent aussi le freiner. Donc, ainsi seulement arrive-t-on aux questionnements ontologiques. L'ontologie n'est alors pas une science qui se trouve à la base de toute réflexion philosophique, mais les réflexions ontologiques s'imposent à la suite des réflexions sur l'action dans les différents domaines de la vie, dés que l'on veut ici arriver à une clarification conceptuelle.[88]

12 L'enseignement de l'éducation se renoue à l'esthétique comme enseignement de l'art. Ce mouvement, cette interrelation, est au centre de ses efforts pour répondre aux besoins sociétaux de l'institutionnalisation[89] d'une pédaogie scientifique.[90]

On retrouve sur cette page aussi le langage mathématique.

Et relevons surtout la définition programmatique de "la pédagogie" comme "une science appliquée, une relation pure avec, et déduite de l'éthique, articulée à la politique." <8, 126>

Schleiermacher présente la structure générale de l'éducation. Une éducation réussie aboutit dans une collaboration.[91]

12 - 14 Schleiermacher cherche à développer une pédagogie d'une valeur universelle. Cette pédagogie serait étroitement liée à l'éthique. Par conséquent, cette pédagogie ne correspond à aucun système éthique spécifique. Il découle de la tâche de l'humanité de contribuer au dévelopement de la terre.

On entre dans la discussion des présupposés anthropologiques.

Schleiermacher discute aussi du début de l'éducation déjà dans le sein maternel.

15 Le mot «éducation» présuppose une différence de niveaux. La collaboration correspond au niveau de la formation.

17 Schleiermacher réfute les explications métaphysiques du début de la vie.[92] Le début de la vie "s'enchaîne à l'acte de deux autres êtres humains."

---

[88]SCHLEIERMACHER développe ici une argumentation qui défend la primauté de l'éthique.

[89]LOURAU explicite que "le concept d'institutionnalisation" correspond à "la face «positive»" des processus d'institution. En réfoulant "les analyseurs socio-historiques par la volonté de stabilisation", l'institutionnalisation est un "retour à l'ordre." (*1978*, 64sq). - Une lecture prudente des textes de SCHLEIERMACHER fait saisir qu'il n'envisage pas que "les analyseurs soient détruits, vaincus, récupérés" (LOURAU, *ibid.*, 55). Sur l'arrière-plan de son auto-compréhension comme citoyen d'un monde ultérieur, il indique des pistes qui permettent une reprise "des expériences et des projets (...) dans les phases ultérieures du mouvement" (LOURAU, *ibid.*).

[90]Il y rejoint les propos de JEAN PAUL (écrivain allemand, 1763-1824) qui fait précéder le *Cours Préparatoire d'Esthetique* à la *Levana*. L'enseignement de l'éducation demande apparemment une base scientifique, cf. aussi BAZINEK, *1998*, 283.

[91]Cf. ses cours sur la Dialectique (*KGA II.10*). On ressent ici une influence forte de PLATON, cf. LAKS, *2005*. - Notons en passant que, pour JEAN PAUL, le but de l'éducation est le respect mutuel.

[92]Cf. : "Schleiermacher will von Ergänzung und Jenseits nichts wissen <Schleiermacher ne veut rien savoir du complément et de l'au-delà>." - SCHIELE, dans : SCHLEIERMACHER, *1902*, XIVsq.

17 - 19 Schleiermacher discute des limites imposées à l'éducation par les dispositions de chacun. L'éducation qui procède de cette manière est une entreprise délicate : "Les limites, les colonnes d'Hercule, même de la meilleure espèce, sont blamables dès qu'elles amoindrissent le monde libre d'un homme futur. Si Mengs, en développant les qualités physiques et morales de son fils Raphaël,[93] fit de ce fils un peintre, il remettait en pratique, d'une manière plus noble, il est vrai, l'usage égyptien qui condamnait le fils à exercer le métier de son père - tandis que, suivant Winckelmann,[94] les Etats grecs ne s'émulaient entre eux à l'art que par par la liberté et pour la liberté. [...] L'homme ne doit pas croître seulement par en haut, comme les plantes, et les bois de cerfs, ni seulement par en bas comme les plumes et les dents; il doit, comme les muscles, grandir par les deux bouts à la fois."[95]

L'éducation de l'individu demande de développer tous ses dons de façon équilibrée. Les souhaits de la société conduisent à une modification pour que le système éducatif fournisse des individus qui suffisent à ses critères. <9, 19>

Il aborde aussi la possibilité d'une éducabilité. La tension entre l'auto-activité et la volonté éducative constitue la trame thématique des *Cours*. L'éducation doit activer l'auto-activité, la conduire et la soutenir. Cette tâche éthique s'appuye sur l'anthropologie.[96] <19, 28>

20 La pédagogie de caractère scientifique a besoin d'un fondement spéculatif. L'orientation à l'Idée du Bien garantit ce caractère scientifique de la pédagogie, mais elle ne garantit pas une mise en oeuvre adéquate qui dépend des données certaines et toujours concrètes. Cette approche est par principe a-totalitaire.

La polémique concernant la "foule d'observations sages et perspicaces" vise Jean Paul qui cherche par tous les moyens de mettre le doigt sur l'absurdité de l'entreprise de l'éducation - et, par conséquent, du travail de sa théorisation. Il prétend que "toutes les forces avec lesquelles les peuples travaillent ou brillent ont été déjà là, en germe, sous la main de l'éducateur. Mais on peut aller plus loin, car chaque siècle, chaque peuple et finalement chaque garçon et chaque fillette pourra révendiquer son propre enseignement de l'éducation, son propre manuel, sa propre française de maison etc."; ce qui a pour conséquence que "l'auteur mûrit moins en contact avec d'autres auteurs qu'en contact avec ses propres enfants. La vie vivifie la vie et les enfants éduquent mieux les éducateurs que tous les éducateurs."[97]

---

[93] Anton Raphael MENGS, poète et théoricien de l'art autrichien (1728-1779).

[94] Johann Joachim WINCKELMANN, archéologue allemand, 1717-1768.

[95] "[...] tadelhaft sind [...] Grenzbäume und Herkulessäulen besserer Art, sobald sie die freie Welt eines künftigen Menschen verkleinern. Wenn Mengs seinen Sohn Raphael Mengs durch Seelen- und Leib-Eigenschaft zum Maler schlug - indes sich nach Winckelmann griechische Staaten nur durch und für Freiheit zur Kunst hinauffochten - : so übte er die ägyptische Sitte, daß der Sohn das Handwerk seines Vaters treiben mußte, [...] aus. [...] der Mensch soll weder bloß nach oben wachsen wie die Pflanzen und Hirschgeweihe, noch bloß nach unten, wie Federn und Zähne, sondern wie Muskeln an beiden Enden zugleich. [...]" - JEAN PAUL, Levana,§ 23 (*SWI/5*, 558sq/*1983,* 39). - La traduction de "durch Seelen- und Leib-Eigenschaft [...] schlug" par "en développant les qualités physiques et morales" est un euphémisme. JEAN PAUL explicite que ce père frappait son fils et le tenait en esclavage de corps et de l'âme.

[96] Cet aspect est mis en avant par un contemporain de SCHLEIERMACHER, Johann Heinrich Gottlob HEUSINGER (pédagogue et philosophe allemand, 1767-1837), cf. : "En un mot : La pulsion d'agir est une pulsion si puissante de l'être humain que l'on peut soutenir de plein droit que la pulsion de s'occuper est la plus forte et la plus difficile à empêcher pour l'enfant et pour l'être humain. Et pourtant, en mépris de cela, on ne trouve nulle part que l'éducation ait un jour essayé de tirer profit de cette pulsion, de mettre cette pulsion à son profit. On devrait alors presque croire que cette pulsion aurait depuis toujours trôp embêté les enseignants et les éducateurs pourqu'ils lui aient prêté un regard favorable." - Cité par BOLDT/EICHLER, *1982*, 85.

[97] "Alle Kräfte, womit die Völker arbeiten oder glänzen, waren früher als Keime unter der Hand des Erziehers dagewesen. Ginge man noch weiter, so begehrte jedes Jahrhundert, jedes Volk, zuletzt jeder Knabe und jedes Mädchen

21 Schleiermacher admet la possibilité d'une éducation publique. Pourtant, il insiste sur le fait que ce sont toujours des individus qui éduquent d'autres individus.[98]

La famille aussi est une singularité politique et dans la famille, c'est la mère qui est la première singularité.

Argumentation 22sq :

Les mathématiques sont liées à des fins universelles.[99] La pédagogie est liée au langage. Par conséquent, elle reste confinée aux limites d'un domaine langagier; et sa théorie, élaborée dans un cadre national, nécessite des traductions.

L'éducation n'a pas à inciter à la haine contre les autres nations. Elle doit diriger ses efforts vers le sentiment de l'humain en général, le sentiment national n'étant que secondaire :[100]

primaire	**tension**	**secondaire**
le sentiment humain en général;	elle se perd si on part d'une idéologie;	le sentiment national.

TABLEAU 1.

Le terrain et la langue constituent la nationalité. Le sentiment de nationalité est, en premier lieu, le produit de l'éducation. La race est congénitale, enracinée dans la constitution physique. Le tempérament est aussi congénital, enraciné à la fois dans la constitution physique et la constitution psychique. Les différents tempéraments se trouvent dans les différentes races.

Schleiermacher cherche à congédier le paradigme scientifique classique par un recours régulier à l'éthique.

25 - 32 Une différence ne signifie pas forcément une anormalité.

27 Le mot bricolé «Mannigfaltigkeit» [101] occupe une place importante dans la philosophie de langue allemande. "Par exemple, quand je dis : tous les corps sont étendus, c'est un jugement

---

seine eigene Erziehlehre, Fibel, Hausfranzösin usw." - Levana, préface à la première édition (*SW I/5*, 527-539, cit. 527/*1983*, 15-18, cit. 15 (traduction modifiée); et : "Übrigens reift der Verfasser dieses weniger an fremden Verfassern als an eigenen Kindern weiter. Leben belebt Leben, und Kinder erziehen besser zu Erziehern als alle Erzieher." - *Ibid.*, Vorrede zur zweiten Auflage (*SW I/5*, 522) - Il vise probablement aussi Georg Friedrich HEGEL (philosoph allemand, 1770-1831), dont la *Phenoménologie de l'Esprit* (cf. *TWA 3)* est une anthologie de ces "observations sages et perspicaces", servant à illustrer l'évolution de l'Esprit et rendant, implicitement, toute volonté d'éducation obsolète.

[98]On trouve le projet d'une éducation entièrement publique chez PLATON.

[99]Cf. son échange de lettres avec les fils von Dohna (*KGA V.1*, 232-239 et 424-428); cf. aussi son ésquisse Geometrie (*KGA I.14,* 53-67; et surtout ses cours sur la Dialectique (*KGA II.10*).

[100]Une théorie populaire qui circulait à l'époque voulait que les sentiments pouvaient être transmis génétiquement, par héritage, non pas pourtant les pensées. - Remarquons en passant qu'il faut prêter ici attention aux mots. A l'allemand «Nationalität» correspond en français «nationalité», mais la «Staatsangehörigkeit» peut être rendu soit par «nationalité», soit par «citoyenneté», tandis que la «Staatsbürgerschaft» se réfère clairement au «citoyen». Cf. en anglais : «citizenship» se réfère à la fois à la nation, à la cité et à la ville - mais «statesmanship» ne désigne que l'art de gouverner.

[101]«Mann», homme au masculin; «mannig» vient du «manch» (angl. «many»; cf. WAHRIG, *1989*, 860). C'est la personne humain en général. «-faltigkeit» vient de «falten» (plier).

analytique. Car je n'ai pas besoin de sortir au-delà du concept que je relie au mot «corps» pour trouver que l'étendue lui est aussi associée, mais il me suffit d'analyser ce concept, c'est-à-dire de prendre conscience des implications[102] que je pense toujours en lui pour y rencontrer ce prédicat. C'est donc un jugement analytique."[103] C'est, donc, le résultat d'une analyse conceptuelle réussie qui s'oppose aux connaissances acquises subrepticemment.[104]

Fröbel souligne que les choses que l'on ne juge d'abord pas digne d'attention exercent une impression qui "plus tard, dans une vie toujours en développement, aboutissent dans des implications les plus différentes et les plus vivifiantes"; "oui, une pensée intellectuelle tout simple, mais de la plus haute importance s'exprime ici, c'est-à-dire l'unification possible de ce qui est séparé et différencié par soi et en soi; l'union par ces implications; l'efficacité productive d'une totalité vivante dans une apparente immobilité inactive des singularités dispersées."[105]

Schleiermacher met aussi en question le versant de l'éducation qui présuppose un abîme entre les enfants et les adultes.[106] L'absurdité de la logique qui en découle est ici demasquée. Par la suite, Schleiermacher explicite son approche anthropologique.

28 Schleiermacher avance une définition de pédagogie <12; 126> qui permet une construction d'une théorie de l'éducation scientifique et cohérente. Articulée autour des quatre domaines de l'Etat, de l'Eglise, du Commerce et du Savoir, son critère majeur est fourni par la moralité de chaque société donnée.

Schleiermacher souligne pourtant que tout travail théorique vise par principe la relation avec l'Etat; toute théorie de l'éducation revendique par conséquent une éducation pour l'État. Il se réfère à Platon[107] et au fait que les universités - les lieux des élaborations et transmissions des savoirs scientifiques - sont le plus souvent des institutions d'Etat. Si, donc, il y aurait une théorie scientifique de l'éducation, elle serait obligatoirement orientée vers le royaume et devrait défendre la soumission à la volonté des autorités ainsi qu'aux sentiments moraux dominants.

Pourtant, il y a la revendication de la «Selbstständigkeit».[108] Schleiermacher se contente

---

[102]RENAUD écrit «du divers», ce qui n'est pas forcément faux, mais ne nous sert pas dans notre contexte.

[103]"Z. B. wenn ich sage : alle Körper sind ausgedehnt, so ist dies ein analytisches Urteil. Denn ich darf nicht über den Begriff, den ich mit dem Körper verbinde, hinausgehen, um die Ausdehnung, als mit demselben verknüpft, zu finden, sondern jenen Begriff nur zerglierdern, d.i. des Mannigfaltigen, welches ich jederzeit mit ihm denke, mir nur bewußt werden, um dieses Prädikat darin anzutreffen; es ist also ein anlytisches Urteil." - KANT, Critique de la raison pure B11/A7 (*TWA III*, 52sq/*2001*, 100).

[104]Cf. supra, ad <9>.

[105]"[...] sich später immer mehr bei einem stetig sich entwickelnden Leben in die verschiedenste und lebenvollste Mannigfaltigkeit entwickelt [...] ja ein zwar einfacher aber allgemein wichtiger geistiger Gedanke drückt sich in diesem Alleräußersten und scheinbar Zufälligen aus, es ist der : mögliche Einigung des in sich Ge- und Verschiedenen; Einheit in der Mannigfaltigkeit; die schaffende Wirksamkeit eines Lebganzen in der scheinbaren untätigen Trägheit zerstreuter Einzelheiten." (*1926*, 43sq; cf. aussi HALFTER, dans : *ibid.*, 31sq).

[106]Cf. en ce qui concerne ce contexte ses *Monologen* (*1902*, tr. angl. *1926*; cf. aussi *KSA I.12*, 323-393; LAPASSADE, 1997.

[107]Selon cette approche, la science, les sciences, l'ambition scientifique sont indissolublement liées aux Idéaux qui ne se concrétisent que dans les Ètats donnés. Elles sont alors indissolublement liées à l'Ètat [cf. pour une discussion de la portée de cette approche LEROUSSEAU, *2001*, ch. 3 : L'hétéronomie de la volonté (101-138)]. - LOURAU, en s'appuyant sur des travaux antérieurs (cf. pour cela notamment *1997a*, 103-107), cherche à montrer que c'est l'Etat même qui induit cette conscience en éradiquant les identités communautaires, cf. aussi : "En se servant de toutes les ressources de l'idéologie pour imposer une forme équivalente de tous les rapports sociaux soumis à son pouvoir, l'Etat dispose d'un instrument de contrainte qui rend inutile la distinction entre appareil d'Etat et appareil idéologique d'Etat. La forme communautaire, avec ses résurgences et ses métamorphoses, voilà l'ennemi." (*1978*, 26).

[108]Ce mot désigne une activité qui prend son origine dans la personne même, cf. <27>.

avec l'exposition de ces tensions. De ce contexte sort aussi très clairement qu'il ne suppose pas d'opposition entre individualité et sociabilité.[109] L'individu est doté de valeur, et pourtant, il est lié intrinsèquement à la société. Il appartient à la société - on ne peut pas le penser de façon isolée. On ressent ici, comment "éducation" est un art.

EXCURSUS[110] : _____ _____ _____ _____ .

1.

Les quatre domaines évoqués rappellent le modèle épistémique ébauché par Kant dans la *Critique de la raison pure*. Sans vouloir dire que Kant a inventé, au sens strict, ce que nous présentons ici,[111] nous soutenons que ces explicitations appartiennent aux références de Schleiermacher. Ce constat nous a amené à entreprendre une relecture de cette critique avec le but de la rendre utilisable pour les générations des «non plus kantiens» qui doivent, pourtant, assimiler les textes des Kantiens ou post-kantiens. Donc, je propose ici de comprendre l'articulation sociologique de l'éducation autour des quatre domaines de Schleiermacher à partir de l'analytique de Kant.

Cet exercice est d'autant plus indispensable que le `dialogue´ avec Kant traverse toute l'oeuvre de Schleiermacher.[112]

---

[109]On ne peut alors pas dire que la différence entre SCHLEIERMACHER et Johann Friedrich HERBART (1776-1841) se situe sur le plan de l'évaluation de la sociabilité de l'individu, comme le supposent BRAUN & BAUER (cf. dans SCHLEIERMACHER, *1910*, XXIXsq). - En outre, "dans la vie en commun de Fröbel se trahit l'influence de Schleiermacher. Assez tardivement, et plutôt par présentation vivante que par la lecture de ses écrits, cette influence reste difficile à déterminer. Sans doute, grâce à l'idée de la famille de Schleiermacher, transmis par des élèves personnels de ce dernier - à présent sa femme Wilhelmine et ses amis de long date, Middendorff et Langethal -, l'élan mystique de l'éducateur de l'humanité a pu emprunter une ligne plus réaliste." - HALFTER, dans : FRÖBEL, *1926,* 22.

[110]Ce mot a soulevé quelques discussions. J'ai été sûr qu'il existe, et le voilà : "excursus (...) Voy. EXCURSION, dans son dernier sens seulement" (BEAUJEAN, *1990*, 657); alors : "excursion (...) Longue dissertation sur un point d'antiquité peu connu, à l'occasion d'un mot, d'une pensée d'un auteur. On dit aussi excursus, en ce sens." (*Ibid.*) - Nous ne traitons pas d'antiquité au sens historiographique du mot, mais nous partons d'un mot ou d'une pensée de notre auteur, d'ailleurs bien «ancien» par rapport au temps de l'écriture de ces lignes. - Pourquoi ce choix au lieu d'«excursion» ou de «digression» ? - L'excursion et la digression sont des apartés qui s'imposent quand il faut quitter son terrain pour en amener des informations supplémentaires indispensables pour la bonne saisi des contenus. Elles procèdent surtout par addition. L'excursus reste étroitement dans le sujet donné; il ajoute, bien évidemment, des informations, mais part et avance par transduction.

[111]La repartition en quatre domaines faisait partie de l'arsenal épistémologique conventionnel de cette époque (information recueillie auprès de Michael WINKLER le 25 juin 2007 par téléphone).

[112]SCHLEIERMACHER a entamé dès 1799 des recherches systématique sur le moral, l'éthique. Ces recherches ont été préparées par ses lectures d'ARISTOTE et surtout, supposons-nous, par l'échange des lettres avec son père (cf. notamment *KGA V.1*). - Son rapport à KANT est très conflictuel. C'est que SCHLEIERMACHER entreprend toujours une double construction, c'est-à-dire ses réflexions principales, théoriques ne sont jamais séparées des dimensions anthropologiques, empiriques. Son point de référence est et reste l'histoire, approche inconcevable pour Kant. HERBART, par contre, procédait d'une manière plus nuancé. Il dévéloppait sa critique du transcendentalisme avec et contre Kant (propos recueilli auprès de Michael WINKLER). - Rappelons pourtant que KANT est aussi l'auteur du manifeste Zum ewigen Frieden de 1791 [*TWA XI*, 191-251; dans la lignée de Charles Irénée CASTEL, dit l'Abbé SAINT PIERRE (1658-1743), auteur du traité *Projet de paix perpétuelle* (1713, cf. FAYE, 1992)]. Bien que l'adjectif «ewig» indique, selon KAULBACH (cf. *1982*, 286-291, mais notons en passant que l'Abbé a utilisé "perpétuel", non pas "éternel"), que KANT présuppose aussi ici une idée a priori, ce texte montre une prise de conscience des réalités historiques. Cette ligne de pensée se réflète aussi dans sa critique des preuves de l'existence de Dieu dont nous proposons par la suite une présentation très simplifée (cf. Der einzig mögliche Beweisgrund zu einer Demonstration des Daseins Gottes de 1763, *TWA II*, 617-678). L'argumentation part du constat que la simple proposition de l'existence n'est pas une preuve de la réalité de l'existence.

Rappelons qu'un but de nos propos est la mise en question des allants de soi.[113] Ce qui semble évident nous est, par conséquent, toujours digne d'une interrogation. Mais rappelons aussi que le travail présent ne porte pas sur Kant. Je me contente alors de retracer les préfaces de la Critique de la raison pure et d'esquisser ses tableaux analytiques.

2.

En référence à Francis Bacon de Verulam,[114] Kant se propose[115] d'établir une fondation des sciences. Aucune science n'est à exclure, même pas la théologie de la révélation - comme le prétendent certains. L'objectif est de trouver la place de chaque science, par le moyen de l'articulation des sciences. Sa tâche est la «philosophia secunda», c'est-à-dire l'interaction avec le monde. Et cela n'est que la perlaboration et le respect en tant que source matérielle de la première philosophie qui envisage la connaissance.

Kant part du constat que les personnes sont harcelées par des questions qu'elles ne peuvent ni refouler ni solutionner. C'est ainsi que l'on a inventé la métaphysique, et c'est ainsi qu'elle a pu se légitimer comme reine des sciences. Pourtant, quand des dogmatiques ont commencé à la prendre sous leur souveraineté, elle a perdu sa bonne réputation. Que reste-t-il à faire si on entreprend quand même une interrogation concernant les connaissances qui sont indépendantes et précèdent toute expérience ?[116] Kant invite ses lecteurs à se mettre en route avec lui. Il se concentre de prime abord sur la "déduction des concepts purs de l'entendement", "située" "dans le deuxième chapitre de l'Analytique transcendentale".[117] Cela correspond en principe à l'entreprise de Lapassade qui, cependant, élargie dès le départ la raison par le monde pulsionnel,[118] ce qui est devenu possible par l'intermédiaire des analyses de Nietzsche mettant en évidence que cette composante fait partie des a priori.[119] Donc, que s'est-il passé ? La reconnaissance du pulsionnel constitutif seulement permet une articulation des impulsions obligatoirement égocentriques avec les structures sociétales. En outre, elle permet une inclusion de l'expérience comme source de connaissance. Cette vision, rendu «évidente» a posteriori par l'intermédiaire des textes de Nietzsche, guide Schleiermacher dans sa présentation d'une pédagogie scientifiquement possible.[120]

KANT s'attaque ainsi aux preuves ontologiques et aussi cosmologiques. Ces dernières, bien que partant des réalités perceptibles, sautent sans pour autant pouvoir légitimer ce saut, vers la réalité infinie de l'être nécessaire (cf. KAULBACH, *1982*, 186sq). Il n'accepte alors que la discussion de la preuve physico-théologique, qui est saturée de l'expérience immédiate de la nature (cf. notamment *TWA II*,682-707, aussi KAULBACH, *1982*, 60-67). On constate alors que cette dimension d'une réflexion sur le monde donné n'est pas absente dans l'oeuvre kantienne. Elle, donc la "toute autre dimension" de la réflexion apriorique, transcendentale, peut être proposée comme cette trame que SCHLEIERMACHER a retenu de KANT. - Cf. en outre LEROUSSEAU, *2001*, pour la dimension nationale et politique de ce penseur.

[113]FRANK a entrepris un projet similaire concernant l'herméneutique de SCHLEIERMACHER, cf. *1984*, 14sq.

[114]Philosophe et homme politique anglais, 1561-1626.

[115]Cf. pour ce qui suit A VII - XVII (*TWA III*, 11-16/*2001*, 62-68).

[116]LEFEBVRE va encore plus loin en supposant que la philosophie avait déjà réussi à éliminer la métaphysique, mais Aurelius AUGUSTINUS (rheteur romain, 354-430) l'a, sous un prétexte bien spécifique, réintroduit, cf. *1965*, 255sq.

[117]"[...] die Deduktion der reinen Verstandesbegriffe" "angestellt" "in dem zweiten Hauptstück der transzendentalen Analytik". - A XVI (*TWA III*, 16/*2001*, 67).

[118]Cf. LAPASSADE, Analyse institutionnelle et socianalyse, dans : HESS et al., *2006*, 41-75.

[119]Nous ne pouvons bien évidemment pas inclure un «excursus du deuxième niveau» ici, mais cf. Ueber Wahrheit und Lüge im aussermoralischen Sinne, dans : *KSA I*, 873-890.

[120]Nous allons y revenir. - WINKLER met en exergue que SCHLEIERMACHER défend la dignité de la pratique pédagogique a priori à chaque théorie - une relation entre expérience et conceptualisation partagée par son ami Friedrich SCHLEGEL, mais qui faisait "scandale" (cf. dans SCHLEIERMACHER, *2000/1*, XXVII).

Dans la préface de la deuxième édition, Kant se prend différement.[121] Il rappelle la découverte du triangle isocèle. C'était "une révolution dans la façon de penser".[122] Kant explique que, "pour le premier qui démontra le triangle isocèle (qu'on l'appelât Thalès[123] ou de n'importe quel autre nom), il se produisit une illumination; car il trouva qu'il ne devait pas suivre ce qu'il voyait sur la figure, ni même le simple concept de celle-ci, et pour ainsi dire en retirer l'apprentissage de ses propriétés, mais qu'il lui fallait produire cette figure par l'intermédiaire de ce qu'il pensait et présentait lui-même a priori d'après des concepts (par construction), et que, pour savoir avec sûreté quelque chose a priori, il fallait n'attribuer à la chose rien d'autre que ce qui résultait nécessairement de ce qu'il y avait mis lui-même conformément à son concept."[124] Ces avancées permettaient aux sciences de la nature "une révolution rapide dans la manière de penser"[125] en trois étapes. Francis Bacon de Vérulam en est l'initiateur; Galileo Galilei,[126] Evangelista Torricelli[127] et Georg Ernst Stahl[128] étaient les expérimentateurs. "[...] il se produisit une illumination pour tous les physiciens. Ils comprirent que la raison ne voit que ce qu'elle produit elle-même selon son projet, qu'elle devrait prendre les devants avec les principes qui régissent ses jugements d'après des lois constantes et forcer la nature à répondre à ses questions, mais non pas se laisser guider uniquement par elle pour ainsi dire à la laisse; sinon des observations menées au hasard, faites sans nul plan projété d'avance, ne convergent aucunement de façon cohérente vers une loi nécessaire, que pourtant la raison recherche ce dont elle a besoin. La raison doit s'adresser à la nature en tenant d'une main ses principes, en vertu desquels seulement des phénomènes concordants peuvent avoir valeur de lois, et de l'autre main l'expérimentation qu'elle a conçu d'après ces principes, certes pour recevoir les enseignements de cette nature, non pas toutefois à la façon d'un écolier, qui se laisse dire tout ce que veut le maître, mais comme un juge dans l'exercice de ses fonctions, qui force les témoins à répondre aux questions qu'il leur soumet. Et, en ce sens, même la physique ne saurait être redevable de la révolution si profitable opérée dans sa manière de penser qu'à l'idée selon laquelle c'est conformément à ce que la raison elle-même inscrit dans la nature qu'il lui faut y chercher (sans lui prêter ses inventions) ce qu'elle doit apprendre d'elle, et dont elle ne saurait rien par elle-même. C'est par là que la physique a été, pour la première fois, placée sur la voie sûre d'une science, alors que, durant de si nombreux siècles, elle n'avait été rien d'autre qu'un simple tâtonnement."[129]

---

[121]Cf. pour ce qui suit B VII - B XLVI (*TWA III*, 20-41/*2001*, 73-92).

[122]"Revolution der Denkungsart", KrV B XI (*TWA III*, 22/*2001*, 75).

[123]THALES (640-562aD) est connu comme le premier parmi les sept sages; il a fait en outre aussi des découvertes sur le triangle, cf. DIOGENES LAERTIUS I, 22-44. DIOGENES rapporte que THALES a sacrifié un taureau après cette fameuse découverte dont KANT faisait référence. Alors : «intuition» comme le veut KANT (donc découverte qui résulte des facteurs d'ordre psychologique, comme la réflexion par exemple) ou «inspiration» (donc résultante d'expériences et d'observations du monde, d'ordre cosmologique) comme le veut la tradition ? - Cf. pour ces différenciations KANT, KrV A397 (*TWA IV*, 394/*2001*, 393).

[124]"Dem ersten, der den gleichseitigen Triangel demonstrierte, (er mag nun Thales oder wie man will geheißen haben) dem ging ein Licht auf; denn er fand, daß er nicht dem, was er in der Figur sahe, oder auch dem bloßen Begriffe derselben nachspüren und gleichsam davon ihre Eigenschaften ablernen, sondern durch das, was er nach Begriffen selbst a priori hineindachte und darstellete (durch Konstruktion), hervorbringen müsse, und daß er, um sicher etwas a priori zu wissen, er der Sache nichts beilegen müsse, als was aus dem notwenig folgte was er seinem Begriffe gemäß selbst in sie gelegt hat."

[125]"schnelle vorgegangene Revolution der Denkungsart" (tr. m.).

[126]Mathématicien et physicien italien, 1564-1642.

[127]Physicien italien, 1608-1647.

[128]Médecin et chimiste allemand, 1660-1734.

[129]"Allen Naturforschern ging ein Licht auf. Sie begriffen, daß die Vernunft nur das einsiehet, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt, daß sie mit Prinzipien ihrer Urteile nach beständigen Gesetzen vorangehen und die Natur nötigen müsse, auf die Fragen zu antworten, nicht aber sich von ihr allein gleichsam am Leitbande gängeln zu lassen müsse; denn sonst hängen zufällige, nach keinem vorher entworfenen Plane gemachte Beobachtungen gar nicht in einem notwendigen Gesetze zusammen, welches doch die Vernunft sucht und bedarf. Die Vernunft muß mit ihren Prinzipien,

Les différentes approches scientifiques sont invitées à justifier leur valeur, à expliciter leurs modes respectifs d'interrogation. Cette perspective, qui conçoit la raison agissant comme force de représentation, accorde la même valeur aux sciences de la nature, au roman, à l'utopie comme produits de la raison.

La science la plus ancienne n'est pas encore traversé par cette révolution. Bien qu'elle soit imaginée plus sublime que toute connaissance et toute expérience, elle n'a pas encore de fondement solide. C'est pourquoi, après avoir expliqué des points importants sur la relation entre experimenter et connaître, Kant désigne la perspective suivante : "En ce qui concerne les objets dans la mesure où ils peuvent être pensés simplement par la raison, et cela de manière nécessaire, mais sans pouvoir aucunement être donnés dans l'expérience (du moins tels que la raison les pense), les tentatives de les penser (car il faut pourtant bien qu'ils se puissent penser) constitueront ensuite une superbe pierre de touche de ce que nous admettons comme le changement de méthode dans la manière de penser, à savoir que nous ne connaissons a priori des choses que ce que nous y mettons nous-mêmes."[130] En dernière analyse, c'est l'experimentation qui donne la mesure.

Le lecteur remarquera la détermination de Kant. Il sait où il veut l'amener. "Cette expérience faite sur la raison pure ressemble beaucoup à celle que les chimistes appellent souvent l'essai de réduction, mais à laquelle en général ils donnent le nom de méthode synthétique. L'analyse du métaphysicien sépare la connaissance pure a priori en deux éléments très différents, a savoir d'une part, ceux des choses comme phénomènes et, d'autre part, ceux des choses en soi. La dialectique les combine de nouveau dans le but d'obtenir l'accord avec l'Idée nécessaire de la raison qui est celle de l'inconditionné; et elle trouve que cet accord n'intervient jamais autrement que par cette distinction qui est donc la vraie."[131]

La révolution du mode de pensée consiste en deux élements. On a déjà vu que Kant insiste sur la question des fondements - une science a besoin des fondements acquis par l'observation et l'interrogation ciblées. Le deuxième élément de cette révolution concerne la position du chercheur.[132] Il n'obtient pas des connaissances «sur» les objets, mais «en» lui-même. Paradoxalement, par cette tournure purement subjective, la marche sûre de la connaissance sera

---

nach denen allein übereinkommende Erscheinungen für Gesetze gelten können, in einer Hand, und mit dem Experiment, das sie nach jenem ausdachte, in der anderen, an die Natur gehen, zwar um von ihr belehrt zu werden, aber nicht in der Qualität eines Schülers, der sich alles vorhersagen läßt, was der Lehrer will, sondern eines bestallten Richters, der die Zeugen nötigt, auf die Fragen zu antworten, die er ihnen vorlegt. Und so hat sogar die Physik die so vorteilhafte Revolution ihrer Denkungsart lediglich dem Einfalle zu verdanken, demjenigen, was die Vernunft selbst in die Natur hineinlegt, gemäß dasjenige in ihr zu suchen (nicht ihr anzudichten), was sie von dieser lernen muß, und wovon sie für sich selbst nichts wissen würde." - JEAN PAUL reprend ces explicitations et le tourne - les enfants deviennent ainsi les premiers enseignants, car personne ne peut savoir s'il a un petit diable ou un petit ange à sa corde, cf. Levana, § 1 (*SW I/5*, 533sq/*1983*, 19sq).

[130]"Was Gegenstände betrifft, so fern sie bloß durch Vernunft und zwar notwendig gedacht in der Erfahrung gegeben werden können, so werden die Versuche, sie zu denken, (denn denken müssen sie sich doch lassen), hernach einen herrlichen Probierstein desjenigen abgeben, was wir als die veränderte Methode der Denkungsart annehmen, daß wir nämlich von den Dingen nur das a priori erkennen, was wir selbst in sie legen."

[131]"Dieses Experiment der reinen Vernunft hat mit dem der Chymiker, welches sie mannigmal den Versuch der Reduktion, im allgemeinen aber das synthetische Verfahren nennen, viel Ähnliches. Die Analysis des Metaphysikers schied die reine Erkenntis a priori in zwei sehr ungleichartige Elemente, nämlich die der Dinge als Erscheinungen und dann der Dinge an sich selbst. Die Dialektik verbindet beide wiederum zur Einhelligkeit mit der notwendigen Vernunftidee des Unbedingten und findet, daß diese Einhelligkeit niemals anders, als durch jene Unterscheidung herauskomme, welche also die wahre ist."

[132]KANT souligne que Nicolaus KOPERNIKUS (1473-1543) pouvait avancer dans sa recherche, quand il avait enfin compris qu'il devait laisser les astres tranquilles, car, en fait, c'est lui qui devait tourner.

assurée : "Ainsi les lois centrales du mouvement des corps célestes conférèrent-elles à ce qu'initialement Copernic n'admettait que comme hypothèse une entière certitude et démontrèrent-elle en même temps la force invisible qui assemble le système du monde (celle de l'attraction newtonienne) - laquelle force serait restée pour toujours cachée si Copernic n'avait pas eu l'audace, d'une façon allant à l'encontre des sens, mais cependant vrai, de rechercher les mouvements observés, non pas dans les objets du ciel, mais dans leur spectateur. La transformation dans les modes de penser qui est exposée dans cette *Critique* et qui est analogue à l'hypothèse de Copernic, je ne la mets en place dans cette préface, moi aussi, que comme une hpothèse - bien que, dans le traité lui-même, elle soit démontrée, non pas hypothétiquement, mais apodictiquement, à partir de la nature de nos représentations de l'espace et du temps, ainsi que des concepts élémentaires de l'entendement -, pour simplement faire observer les premières tentatives d'une telle transformation, lesquelles sont toujours hypothétiques."[133]

Le premier niveau de cette refondation des sciences concerne la métaphysique. Il faut la poser sur des fondements sûrs. La recherche d'une science pure des principes serait un deuxième niveau, le pilier de toute l'entreprise, car on s'occupe aussi bien de l'usage de cette science des principes que de ses limites. Par cela, on ouvre la bâtisse pour le troisième niveau, pas encore localisé - on ne doit pas prétendre une exhaustivité, s'il y a encore du travail à faire.

L'éthique est le seul domaine où la raison n'a pas besoin d'expérience sensuelle, mais elle n'a pas non plus besoin de spéculation. Cette critique de la raison pure ne veut donc pas abolir la métaphysique et la dialectique de la raison pure qui est indissolublement liée à la métaphysique, mais elle veut mettre en question les prétentions arrogantes des écoles. Kant s'adresse précisément aux pouvoirs publics de ne plus subventionner ces écoles, mais d'investir dans la recherche pure.[134]

La lecture de cette *Critique* permet de reconnaître certains éléments kantiens dans le discours de Schleiermacher - le souci d'un langage clair, le souci de trouver la juste place pour le singulier, et d'exclure le superflu. On peut même dire, sans exagérer, que le discours de Schleiermacher s'adresse à un lecteur entraîné par des textes kantiens, ce qui nous ramène au point de départ de notre excursus, la question si on peut comprendre la répartition des quatre domaines de Schleiermacher comme perlaboration sociologique de l'analytique kantienne. "Notre connaissance procède de deux sources fondamentales de l'esprit, dont la première est le pouvoir de recevoir les représentations (la réceptivité des impressions), la seconde le pouvoir de

---

[133]"So verschafften die Zentralgesetze der Bewegungen der Himmelskörper dem was Kopernikus anfänglich nur als Hypothese annahm, ausgemachte Gewißheit, und bewiesen zugleich die unsichtbare den Weltbau verbindende Kraft (der Newtonischen Anziehung), welche auf immer unentdeckt geblieben wäre, wenn der erstere es nicht gewagt hätte, auf eine widersinnische, aber doch wahre Art, die beobachteten Bewegungen nicht in den Gegenständen des Himmels, sondern in ihrem Zuschauer zu suchen. Ich stelle in dieser Vorrede die in der Kritik vorgetragene, jener Hypothese analogische Umänderung der Denkart auch nur als Hypothese auf, ob sie gleich in der Abhandlung selbst aus der Beschaffenheit unserer Vorstellungen von Raum und Zeit und den Elementarbegriffen des Verstandes, nicht hypothetisch, sondern apodiktisch bewiesen wird, um nur die ersten Versuche einer solchen Umändernung, welche allemal hypothetisch sind, bemerklich zu machen."

[134]"Das Bewußtsein seiner selbst (Apperzeption) ist die einfache Vorstellung des Ich, und, wenn dadurch allein alles Mannigfaltige im Subjekt selbst tätig gegeben wäre, so würde die innere Anschauung intellektuel sein. Im Menschen erfordert dieses Bewußtsein innere Wahrnehmung von dem Mannigfaltigen, was im Subjekte vorher gegeben wird, und die Art, wie dieses ohne Spontaneität im Gemüte gegeben wird, muß, um dieses Unterschieds willen Sinnlichkeit heißen. Wenn das Vermögen, sich bewußt zu werden das, was im Gemüte liegt aufzusuchen (apprehendieren) soll so muß es dasselbe affizieren, und kann allein auf solche Art eine Anschauung seiner selbst hervorbringen deren Form aber, die vorher im Gemüte zum Grunde liegt, die Art, wie das Mannigfaltige im Gemüte beisammen ist, in der Vorstellung der Zeit, bestimmt, da es denn sich selbst anschauet, nicht wie es sich unmittelbar selbst tätig vorstellen würde, sondern nach der Art, wie es von innen affiziert und, folglich wie es sich erscheint, nicht wie es ist."

connaître par l'intermédiaire de ces représentations un objet (spontanéité des concepts); par la première nous est donné un objet, par la seconde celui-ci est pensé en relation avec cette représentation (comme simple détermination de l'esprit)."[135]

3.

L'analyse fait ressortir quatre domaines de l'a priori :
1. l'espace;
2. le temps;
3. la spontanéité;
4. la réceptivité.

Kant propose six applications :

I. les formes de l'entendement sans contenu des jugements permettent de dégager quatre titres pour le fonctionnement de la pensée qui se sous-divisent chacun encore en trois moments :
1. Quantité des jugements (général, spécial, singulier);
2. qualité (affirmatif, négatif, infini);
3. relation (catégorique, hypothétique, disjonctif);
4. modalité (problématique, assertoire, associatif).[136]

II. Les principes de l'entendement pur qui correspondent aux règles de l'utilisation objective des catégories :
1. axiomes de la contemplation;
2. anticipation de la perception;
3. analogies de l'expérience;
4. postulats de la pensée empirique en général.

C'est dans ce contexte qu'il explique que la table des catégories égale au précepte à propos de la table des principes.[137]

III. Il explique quatre domaines du Néant dont il propose ici la table de la division conceptuelle :
1. concept vide, sans objet, «ens rationis»;
2. objet vide d'un concept, «nihil privativum»;
3. contemplation vide sans objet, «ens imaginarium»;
4. objet vide sans concept, «nihil négativum».[138]

IV. Il répète qu'il faut seulement suivre le fil conducteur des catégories pour arriver aussi à une conceptualisation de l'âme :
1. l'âme est substance;
2. selon sa qualité, elle est simple, c'est-à-dire, elle est, dans les temps différents de son existence, une unité numérique (non pas une pluralité). Elle se tient en relation avec les objets différents

---

[135]"Unsere Erkenntnis entspringt aus zwei Grundquellen des Gemüts, deren die erste ist, die Vorstellungen zu empfangen (die Rezeptivität der Eindrücke), die zweite das Vermögen, durch diese Vorstellungen einen Gegensatz zu erkennen (Spontaneität der Begriffe); durch die erstere wird uns ein Gegenstand gegeben, durch die zweite wird dieser im Verhältnis auf jene Vorstellung (als bloße Bestimmung des Gemüts) gedacht." - KrV, A 50/B 74 (*TWA III*, 97/*2001*, 143). - Je fais confiance à RENAUD lorsqu'il traduit «Gemüt» par «esprit», ce qui sonne faux aussi bien dans mes oreilles que dans les oreilles de mon amie russe qui m'a aidée d'élaborer cet excursus !

[136]Cf. A 70/B 95 (*TWA III*, 118/*2001*, 156sq).

[137]Cf. A 161/B 200 (*TWA III*, 203/*2001*, 237sq).

[138]Cf. A 292/B 348 (*TWA III*, 306sq/*2001*, 328).

dans l'espace.

Kant explique qu'il maintient ici la suite des categories, mais comme il présente un être vivant, il commence par la catégorie de la substance. Il poursuit : "De ces principes élémentaires proviennent tous les concepts de la doctrine pure de l'âme, uniquement par combinaison, sans qu'il y ait à connaître le moins du monde un autre principe. Cette substance, simplement comme objet du sens interne, fournit le concept de l'immaterialité; comme substance simple, celui de l'incorruptibilité; son identité, en tant que substance intellectuelle, donne la personnalité; les trois éléments pris ensemble fournissent la spiritualité; les rapports aux objets dans l'espace donne le commerce avec le corps; en vertu de quoi la psychologie pure représente la substance pensante comme le principe de la vie dans la matière, c'est-à-dire comme une âme (anima) et comme le principe de l'animalité; celle-ci, dans les limites de la spiritualité, donne l'immortalité."[139]

Avant de présenter le cinquième tableau, rappelons son approche à la dialectique qu'il sous-divise en trois sections. "C'est sur cette division que se fonde aussi la triple apparence transcendantale qui donne lieu aux trois sections de la Dialectique et fournit l'idée d'autant plus de sciences apparentes déduites de la raison pure, la psychologie, la cosmologie et la théologie transcendentales."[140] Il rappelle que l'analytique n'ajoute rien, mais qu'elle déploye.[141]

V. Selon le procédé entamé, il présente l'unité ainsi :
1. l'unité inconditionnelle de la relation, c'est-à-dire soi-même non pas comme inhérent, mais comme subsistant;
2. l'unité inconditionnelle de la qualité, c'est-à-dire non pas comme un ensemble ou un tout réel, mais simple;
3. l'unité inconditionnelle pendant la pluralité dans le temps, c'est-à-dire non pas en des temps différents, des pluralités numériques, mais comme le même sujet;
4. l'unité absolue de l'existence dans l'espace, c'est-à-dire non pas la conscience de plusieurs objets en dehors d'elle-même, mais seulement la conscience de cette unité même, la conscience des autres choses seulement comme représentation.[142]

VI. Kant aborde ensuite le concept de totalité[143] qui se rapporte dans ce contexte exclusivement aux phénomènes :
1. la totalité absolue de la composition du Tout donné de tous les phénomènes;[144]
2. la totalité de la division d'un tout donné dans l'apparition;[145]
3. la totalité absolue de la genèse d'une apparition en elle-même;[146]

---

[139]Cf. A 344sq/B 402sq (*TWA IV*, 343sq/*2001*, 361sq); citation ("Aus diesen Elementen entspringen alle Begriffe der reinen Seelenlehre, lediglich durch die Zusammensetzung, ohne im mindesten ein anderes Principium zu erkennen. Diese Substanz, bloß als Gegenstand des inneren Sinnes, gibt den Begriff der Immaterialität; als einfache Substanz, der Inkorruptibilität; die Identität derselben, als intellektuelle Substanz, gibt die Personalität; alle diese drei Stücke zusammen die Spiritualität; das Verhältnis zu den Gegenständen im Raume gibt das Commercium mit den Körpern; mithin stellet sie die denkende Substanz, als das Principium des Lebens in der Materie, d. i. sie als Seele (anima) und als Grund der Animalität vor; diese durch die Spiritualität eingeschränkt, Immortalität.".) A 345 (*TWA IV*, 343sq/*2001*, 362).

[140]"Auf diese Einteilung gründet sich auch der dreifache transzendentale Schein, der zu drei Abschnitten der Dialektik Anlaß gibt, und zu eben so viel scheinbaren Wissenschaften aus reiner Vernunft, der transzendentale Psychologie, Kosmologie, und Theologie, die Idee an die Hand gibt." (A 398 (*TWA IV*, 394/*2001*, 392).

[141]La technique des procédés d'entretien non-directif (cf. pour une présentation concise PAGES, 1970) utilisée en socianalyse, présuppose apparemment un tel concept d'«analyse».

[142]Cf. A 404 (*TWA IV*, 398sq/*2001*, 397).

[143]RENAUD traduit "absolue complétude", cf. A 415/B 443 (*TWA IV,* 406/*2001*, 423).

[144]Temps.

[145]Espace.

[146]Causalité.

4. la totalité absolue de l'existence du variable dans l'apparition.[147]

29sq Schleiermacher souligne une fois de plus la primauté de l'Ethique. Ces analyses de la constitution humaine permettent de comprendre que l'on ne peut pas réellement abolir les institutions, car elles sont intégrées - ou bien elles intègrent - la vie humaine. Il préconise que les institutions demandent l'analyse par les éducateurs, et que ces analyses doivent viser leur transformation (!), autrement "on ne ferait rien d'autre que rendre éternelle l'imperfection".[148]

Ce diagnostique est le point commun de départ[149] et le point de séparation[150] des différentes approches des analyses institutionnelles. Un accès aux analyses institutionnelles préconise le maintien d'une position d'extériorité. L'action d'analyse se réfère exclusivement aux fonctionnements des institutions en y incluant les membres; le chercheur reste dans une position d'observateur.[151]

Une autre perspective s'ouvre si on prend alors ce diagnostic littéralement «à bras le corps». On présuppose que les personnes sont «traversées» par les institutions. L'analyse cible alors, d'un côté, la séparation entre les membres et les institutions, et, de l'autre côté, une analyse des institutions conçue comme action. L'analyse des fonctionnements est déjà reconnue comme action transformante et possibilité de changements.[152] Ces recherches s'effectuent surtout par des interventions en sociologie, psychosociologie, sciences de l'éducation; par la méthode regressive-progressive[153] et le théorème des résidus conscientionnels en philosophie.[154]

En ce qui concerne l'éducation, l'insistance sur la "individuellen Mannigfaltigkeit" préserve de tout égalitarisme. L'égalité se situe au niveau de la valeur de l'individu, non pas au niveau de ses compétences. Le respect de cette valeur est un enjeu essentiel du procédé éducatif.

Le cadre épistémologique reste toujours le romantisme.[155]

30 Son style rappelle Descartes. Il se concentre toujours sur l´éthique. Il suppose qu'une recherche des renseignements clairs et sûrs concernant les différents domaines de la morale aboutisse à une présentation d'une harmonie des sentiments moraux.

31 Le progrès, comme but de l'éducation, serait encouragé; le critère resterait pourtant toujours l'Idée du Bien, ce qui sollicite encore une fois le dialogue avec Platon, qui, pourtant, a construit toute l'éducation sur l'Etat.[156]

---

[147]Modalité.

[148]<30>.

[149]L'existence nécessaire des institutions.

[150]La nécessité de les soumettre aux processus transformants.

[151]Cf. SCHWERHOFF, Institutionelle Ordnungen und die Konstruktion von Devianz. Konzeptuelle Überlegungen und frühneuzeitlice Beispiele, dans : GUILBAUD/LE MOIGNE/LÜTTENBERG (éd.), *2004*, 7-26, notamment 7sq (avec bibliographie).

[152]Cf. ici la présentation concise de LAPASSADE, Analyse institutionnelle et socianalyse, dans : HESS et al., *2006*, 41-75.

[153]Préconisé surtout par Henri LEFEBVRE.

[154]Préconisé surtout par Edgar MORIN.

[155]Cf. : "unser innerstes Bewußtsein von der Wahrheit der menschlichen Natur", *ibid.*; cf. aussi ZINZENDORF (DEGHAYE, *1969*, 62, 84); RICHARDSON, 1984; NIETZSCHE, Ueber das Pathos der Wahrheit (1872; *KSA I*, 754-760, réf. : 760).

[156]Cf. aussi Rousseau, *Emile* (éd. Garnier, 6).

33

forme de société	**rôle de l'éducation**	**rôle de la théorie de l'éducation**
organisé en Etat	le plus important pour la vie humaine est la perfection de l'éducation;	elle est le principe, la source de tout perfectionnement de la vie humaine;[157]
masse, peu organisé	en principe absent, le développement est dominé par des actions mécaniques inconscientes;	il n'y a pas de principe idéal, on s'oriente d'après le modèle des dirigeants.

TABLEAU 2.

La réfléxion sur la primordialité de l'éducation[158] revient chez Nietzsche.[159] Notons en outre que l'imitation n'est pas éducation. <52>

Dans ce contexte, Schleiermacher se refère aussi à la signification fondamentale de l'éthique. Ici, la relation est inversée. L'éthique est un produit de éducation.

34 «Contexte» signifie chez Schleiermacher souvent «relation», «rapport».

35 «Egalité» est ici le résultat de relations égales, en opposition à une présupposition abstraite.[160] L'argumentation se rapproche d'un certain fonctionnalisme. <38 !>

jusqu'à 36 Schleiermacher entame une discussion intense du concept de «nature».

EXCURSUS : L'éducation face au défi de l'humain.

Approche.

Schleiermacher présente ici en détail son approche à l'humanité. L'argumentation se développe à partir d'une première définition du but de l'éducation : "La fin de l'éducation est l'élaboration de la spécificité personnelle de chaque personne particulière."[161] Conforme à son principe de ne pas toucher à l'intérorité de l'individu par l'éducation, cette dernière s'attaque à faire émerger le propre de l'éducant et à le conduire vers cette présentation. C'est ainsi que l'on construit les bases pour l'organisation de son quotidien - les choix professionnels, les choix de la forme familiale, les loisirs.

---

[157]Cf. supra, l'excursus concernant KANT (ad <28>).

[158]Cf. les soi-disantes Proverbes dans l'Ancien Testament (OSTERVALD AT, 798-830), par rapport à la notion du «chemin»; cf. aussi MESCHONNIC, *2001*.

[159]"Un jour viendra où il n'y aura plus aucune pensée que l'éducation."/"Es wird irgendwann einmal gar keinen Gedanken geben als Erziehung." - Fragment de printemps - été 1875, 5[20] (*OPC II*, 286/*KSA 8*, 45). - C'est aussi un leitmotiv dans l'*Emile* de ROUSSEAU.

[160]Pour l'illustrer, il ne s'agit pas d'égalité comme elle existe entre deux chaussettes, mais d'une èqalité comme l'exprime la relation entre les chaussettes et les pieds, par exemple.

[161]<34>.

L'individu et l'Etat.

S'efforcer d'atteindre ce but est la «conditio sine qua non» pour pouvoir "former l'individu selon l'image du plus grand ensemble moral[162] auquel il appartient."[163]

Le maintien de l'équilibre.

La théorie de l'éducation traite des domaines institutionnels et individuels. Schleiermacher présuppose que l'Etat est à construire par les individus à travers les mouvements discursifs.[164] Cette construction nécessite une bonne maîtrise de la dialectique, de l'art du discours. On ressent la responsabilité des éducateurs.[165]

Schleiermacher poursuit : "L'Etat reçoit des mains des éducateurs les indivdus, formés à l'image de l'Etat",[166] mais aussi, selon la première définition, "l'éducation reçoit l'individu déjà façonné à l'image de l'Etat. L'individu devra, dans cette image, représenter un être singulier, individullement formé."[167] On doit prêter une attention toute particulière à l'éducation des masses. Le but ici est aussi la formation représentative de l'«Eigentümlichkeit» <35> afin d'équilibrer l'homogène et l'individuel. Pourtant, on ne peut pas implanter la propriété individuelle de façon arbitraire, <35> car il ne faut jamais mettre des obstacles contre la nature.

Qu'il y ait des individus apparemment dépourvus de propriété personnelle ne doit jamais servir d'argument pour supprimer l'éducation. Bien au contraire, il faut ordonner une éducation en commun des différents enfants.

Explicitations.

PREMIÈRE POSITION. - La propriété du peuple est un moment physique, constitutif pour l'environnement vital de l'individu; sa présence en lui est pourtant toujours psychique. Il est possible que l'on n'ait même plus besoin d'éduquer.

Par contre, s'il n'y a qu'une masse sans propriété, il faut l'éducation pour lutter contre la paresse, car la construction de l'Esprit commun demande l'équilibre entre l'homogène et l'individuel.

DEUXIÈME POSITION. - La propriété personnelle ne peut pas être implantée de façon arbitraire et on ne la reconnaît que très difficilement et assez tard. Il en suit que l'éducation doit se restreindre à ne pas mettre d'obstacles sur le chemin de la nature.

---

[162]Rappelons que SCHLEIERMACHER discerne quatre domaines, dont l'Etat n'est qu'un seul à côté de l'Eglise, du Savoir et de la Famille.

[163]<34>.

[164]Ne confondons pas ces mouvements discursifs avec "la communication appliquée", vivement critiquée par LOURAU (cf. *1978*, 95sqq) et mise en exergue par LEFEBVRE (cf. La journée médiatique, dans : *1992*, 65-70). SCHLEIERMACHER préconise, comme nous le montrerons plus loin, que l'éducation devrait plus viser sur la compétence d 'expression orale de ses pensées que de concentrer tout sur l'écriture. Ces discours se trouvent à l'opposé d'une communication mass-médiationnelle qui transporte juste des préceptes, des stéréotypes.

[165]Cf. notamment l'éducation du dauphin, dans ses cours sur la politique (KGA II.8). - MONTANDON n'a pas traduit le passage de Levana où JEAN PAUL discute de cette question, car il l'estime "d'un intérêt médiocre", cf. dans JEAN PAUL, *1983*, 14).

[166]<34>.

[167]<34>.

En outre, il faut veiller à ce que l'éducation soit orientée vers la communauté, la vie en commun.

Evaluation.

Schleiermacher perçoit du vrai dans les deux positions. Il faut alors combiner ou trancher au cas par cas, tout en respectant la recherche d'équilibre entre l'individuel et l'universel. "Les êtres humains, sont-ils égaux par rapport à la direction universelle et individuelle ou ne le sont-ils pas ?"[168]

Domaines de la théorie de l'éducation	**Relation entre des personnes présumées égales**[169]	**Relation entre les personnes présumées inégales**[170]
voie individuelle	si la relation de chaque individu avec l'idée de la personnalité individuelle est égale;	les individus sont déterminés par la nature de rester toujours «masse»;
voie universelle	si chaque individu dans le peuple a la même relation avec le Tout spirituel du peuple;	deux classes, dont l'une est marquée par une incapacité relative de s'approprier l'idée de l'Etat.

TABLEAU 3.

PREMIER CAS. - Dans la mesure où les hommes ont la même relation avec les deux domaines, on peut parler d'une égalité. Tout le monde peut, en principe, atteindre tous les niveaux intellectuels.

Ce modèle s'oppose au modèle de l'aristocratie. Fichte inscrit son discours dans la recherche d'une discrimination et d'une réattribution de ce qui est humain.[171] Schleiermacher a très bien saisi l'enjeu et à dénoncé l'insécurité philosophique d'une telle argumentation.[172] On veut empêcher la diffusion du savoir, et, donc, témoigne ainsi que l'on ne croit même pas à son propos d'«infériorité». Schleiermacher souligne alors : "[...] chaque personne singulière peut très bien utiliser pour soi-même sa propriété acquise par l'éducation."[173]

L'éducation publique envisage la disparition progressive des inégalités.<40> Pour cela, il faut une foi en la force politique.<41>

---

[168]<35>.

[169]Principe démocratique, cf. <37>.

[170]Principe aristocratique, cf. *ibid.*.

[171]Cette figure de pensée traverse l'histoire de la philosophie. Sa stratégie est simple, si on l'a compris - à première vue pourtant, on ne la remarque même pas, car elle travaille avec des allants de soi, des stéréotypes, des diffamations voire culpabilisations et - last but not least - des argumentations pseudophilosophiques. - NIETZSCHE a vivement dénoncé ces pratiques et a révendiqué que l'on exclut leurs auteurs de la philosophie (cf. frg. de septembre 1888 19[19], dans : *KSA 13*, 546); cf. aussi MASARYK, *1918*; GILMAN, *1996*; FAYE, *2005*.

[172]Cf. sa recension de Johann Gottlieb FICHTE (philosophe allemand, 1762-1814), Die Grundzüge des gegenwärtigen Zeitalters (1807), in : *KGA I.5*, 118-152.

[173]<39>.

DEUXIÈME CAS. - Il y a des inégalités personnelles congénitales. L'harmonie demande ici que chacun réalise ses propres possibilités, <41> ce qui revient à une relativisation du concept de raison. Schleiermacher souligne que la formation élémentaire commune est à maintenir.

Le rôle de l'éducation domestique.

L'éducation domestique reste indispensable. C'est dans la famille que se transmettent les valeurs et les normes qui ne peuvent pas être soumises à la législation.

Argumentation.

I. - L'esclave est un outil avec une âme. Il n'a pas d'autodétermination. Soit on l'a coupé, soit il n'en avait jamais.<36>

Ici, Schleiermacher ne s'explique pas sur la question s'il est d'un point de vue ontologique possible d'avoir des personnes sans autodétermination ou bien s'il s'agit d'une pure conséquence de la législation, de la définition institutionnelle.

II. - L'Etat doit envisager que toutes les impulsions aux actions libres et tous les mouvements libres partent de l'Idée de l'Etat.

III. - Si, alors, on réfuse à certaines personnes la possibilité de disposer des pulsions propres et libres, on dit par conséquent qu'elles ne peuvent pas recevoir l'Idée de l'Etat. Ce sont très souvent des étrangers, qui s'assimilent pourtant au fil des générations.

37 Cette interrrogation nous amène à la frontière de la physiologie.[174]

44 Bertrand[175] discerne «réussir sa vie» et «réussir dans la vie».

45 Une discussion de l'autogestion demande à se poser la question si on peut admettre une définition générale de la personne humaine.[176] La valeur d'une personne ne dépend ni de sa race, ni de sa nationalité, ni de son caractère propre, ni de son comportement. Schleiermacher travaille surtout avec la ligne argumentative de «Bestimmung».

dès 45 jusqu´à 52, et à nouveau **jusqu´à 58** Schleiermacher est un vrai gourmand du mot «Moment» qu'il utilise dans son spectre sémantique entier. Je renvoie les intéressés surtout à l'étude de l'*Esthétique* ![177]

46 C'est le développement du concept «moment de vie» relatif à la personne.<47>

47 La collaboration entre l'individu et l'ensemble est une condition d'une bonne gestion des

[174]Cf. supra, le tableau ad <34-35>.

[175]*1997*, 112.

[176]Ces argumentations permettent de déceler des critères pour la lecture de ses autres ouvrages :

1) <25> jusqu'à <32> : "différences";

2) <36> jusqu'à <45> : "begünstigen;

3) cf. aussi <81sqq, 147sq, 172, 203, 208>.

[177]Cf. *1931; 2004*.

différents moments de la vie et, ainsi, la garantie pour le bon développement de l'activité consciente.

La dimension du temps est essentielle pour toute pédagogie sous les auspices de l'éthique.

Les moments pédagogiques peuvent être circonscrits comme sacrifice du moment actuel (maintenant).

La personne est temporaire et en voie de développement. On doit alors préparer les enfants à affronter des situations inconnues - pourtant, comme ils risquent de mourir avant terme, il y a ici un fort problème éthique. Jusqu'où peut-on aller avec le sacrifice des moments présents ?[178]

Ces réflexions renvoient aussi au tragique d'une approche métaphysique. Du point de vue biblique, chaque être humain a sa valeur à chaque instant.[179] L'éducation est un art. On retrouve la figure «art - sciences».

50 Par le biais des combinaisons comme «apprentissage ludique», «apprendre en s'amusant», «jeux éducatifs», on induit une confusion langagière.

«Apprentissage ludique» est une «contradictio in adiectio», car le jeu est lié à la satisfaction d'une condition actuelle. Exercer par contre ce que l'on a déjà appris, envisage de se familiariser avec des stratégies pour résoudre certaines difficultés. Par cela, on gagne une indépendance par rapport aux demandes des impulsions momentanées; on construit une attitude pragmatique, mais ce n'est plus du domaine de jeu. «Apprentissage ludique» est donc une manipulation verbale.

Le sens pour l'exercice sera par l'«apprentissage ludique» arrêté dans son développement.

Schleiermacher continue par un développement d'un concept de «jeu».

51 L'argumentation de Schleiermacher, vue dans son ensemble, est cohérente. <55sq>

52 La mimesis est naturelle, ce n'est pas une stratégie pédagogique. <33>

53 Les pédagogues n'ont pas appris la leçon d'enseignement technique et transmettent le contraire à leurs élèves. On ressent ici une forte tension avec les fondements romantiques de l'art.

J'ai traduit «Gesinnung», une expression importante pour Schleiermacher, ici avec «disposition intérieure»; en général pourtant je la rends par «attitude du coeur».

53 sq Si on présuppose que le Bien est inné, on présuppose par conséquent qu'il faut éclipser le Mal. Par contre, si on présuppose que le Mal est inné, on présuppose alors qu'il faut le combattre pour que le Bien puisse se développer.

---

[178] Cf. LEWIS, *1946*, 70-75.

[179] Peu importe s'il est enfant, adulte, vieillard - même, s'il est déjà né - il est capable de communiquer, cf. surtout le Psaume 139 (OSTERVALD, *1823, AT* 791sq); mais cf. aussi l'histoire de Juda et Tamar, Genèse 38 (*ibid.*, 50 - 52) et les événements autour de la naissance de Jésus et de Jean, Luc 1, 40 - 44 (ibid., *NT* 77sq); pour les nourissons cf. par exemple Psaume 8,3 (ibid., *AT* 708); cf. aussi : "Les deux soeurs de Jean Paul n'ont vécu que quelques mois (cf. Chronik JP, 10sq); de plus, Jean Paul soupçonna un avortement spontané d'une fillette avant sa propre conception (cf. SLB, SW I/6, 1048)." - BAZINEK, *1998*, 53, cf. aussi *ibid.*, 38.

Dans le premier cas, l'éducation serait surtout un accompagnement, dans le deuxième cas, elle serait toujours surtout accompagnement, mais constamment accompagnée par l'impératif de correction. <36-46; 50>

Le mouvement de style ici est typique pour Schleiermacher. Il complique la question jusqu'à l'extrême - et donne ensuite une solution banale. C'est ainsi qu'il nous apprend à penser.

Schleiermacher est ici proche de Jean Paul en se référant aux débuts de la science dans la vie quotidienne : "La vie vivifie la vie et les enfants éduquent mieux les éducateurs que tous les éducateurs. Bien avant la première Levana, il y avait les enfants (c'est-à-dire les expériences) en tant que professeurs, et les livres parfois en tant que répétiteurs", et encore : "Les enfants sont des montres de Ferrer, qui se remontent d'elles-mêmes, en marchant."[180] Ces propos, présupposés des convictions autogestionnaires, rejoignent aussi Korczak.[181] <50sq; 59>

56 Les processus éducatifs se composent de duplicités. C'est que l'action de l'éducateur vers l'éducant consiste en soutien et contrainte; et qu'elle vise à faire émerger le propre de l'éducant tout en l'équipant avec les compétences obligatoires pour que son insertion sociale réussisse.

Schleiermacher suppose que le mal s'acquiert surtout au cours de route. Par conséquent, la contrainte n'aura aucune place dans l'activité pédagogique destinée à la formation individuelle. Elle doit, par contre, prendre toute sa place dans l'éducation sociale, car c'est elle qui garantit le succès de l'insertion. Tout ce que l'éducation rate, doit être rattrapé par des lois.[182]

58 Ce que Schleiermacher traite ici sous l'appelation de l'«éducation»" dans un petit paragraphe correspond à la fonction de l'analyse institutionnelle. Il traite aussi le lien entre le moment et l'institution. Il utilise les mots «Einrichtung», «Institution» et «Organisation».

Dans ce contexte, ma première traduction spontanée pour «Entwicklung» a été «organisation».

C'est un rappel du but et du sens de l'éducation. <28; 34sqq>

59 La question de l'éducation des éducateurs traverse l'histoire de la pensée pédagogique. <50, 67> Müller-Scholl renvoie au diagnostic de Karl Marx[183] et de Friedrich Engels[184] constatant que "«l'enseignement matérialiste du changement des circonstances et de l'éducation oublie que les circonstances doivent être changées par les personnes et que l'éducateur lui-même doit être éduqué.»"[185] Cette interrogation est reprise et radicalisée par Nietzsche.[186]

---

[180]Cf. : "Leben belebt Leben, und Kinder erziehen besser zu Erziehern als alle Erzieher. Lange vor der ersten Levana waren überhaupt Kinder (d.h. also Erfahrungen) dessen Lehrer und Bücher zuweilen Repetenten."; et : "Kinder sind Taschenuhren von Forrer, die sich selber aufziehen wenn man bloß mit ihnen geht." - JEAN PAUL, Levana, Préface à la deuxième édition (*SW I/5*, 521 - 526, cit. 522) et § 58 (*SW I/5*, 614sq, cit. 614/*1983*, 79sq, cit. 79). Il enchaîne avec une explicitation sur la dance. - Montandon arrive ici à de(tra)duire l'aspect pédagogique. Reprennons :" Les enfants sont des montres de Ferrer, qui se remontent d'elles-mêmes, si seulement on marche avec eux."

[181]Cf. pour sa vie et son oeuvre JAWORSKI, *1977*.

[182]Cf. *KGA II/8*; aussi BAZINEK, *1998*, 256 et 274.

[183]Philosophe allemand, 1818-1883.

[184]Homme d'affaires et écrivain allemand, 1820-1895.

[185] MÜLLER-SCHOLL, *1999*, 243sqq, cit. 245.

[186] Cf. les frgg. printemps-été 1875 5 [25] (*KSA 8*, 46sq/*OPC II/2*, 287sq); fin 1876-été 1877 21 [63] (*ibid.,* 376/*ibid., III/1*, 431); cf. aussi BAZINEK, *1998*, 165-184.

Schleiermacher discute alors ici une question dont la genèse est très complexe et qui s'est muée, par la suite, en moment critique, en pierre de touche pour la cohérence de positions philosophiques. On a constaté que les gouvernements préfèrent déléguer les problèmes du secteur scolaire aux professionnels de la santé au lieu de s'attaquer au fond - tout simplemnt à la formation insuffisante des professeurs.[187]

Le champ conflictuel que nous appelons la vie, est délimité par la naissance et la mort. Ses conflictualités sont radicalisées par l'intervention des institutions, notamment de l'Etat.[188]

Dans le récit «La fête de Noël. Une conversation»,[189] une des protagonistes, Ernestine, raconte comment sa future belle-soeur a élevé son fils dès le départ dans la perspective que ce garçon devra, un jour, défendre la patrie et y laisser sa vie - ce qui arrive effectivement.[190]

Un épisode de sa propre vie confrontait Schleiermacher avec les implications mortelles d'une détermination institutionnelle qui remplace l'initiative, l'action, la responsabilité personnelle - la mort de sa mère. Il écrit : "La description de leurs dernières heures m'a été d'une vraie bénédiction, et le procédé dont le Sauveur avait sûrement ses intentions, ne fait qu'amplifier l'importance du sort de grâce dans la Communauté <sc. de Herrenhut> encore plus. Je pense maintenant souvent à ce qu'elle a dit à Gnadenfrei[191] «Maintenant on va amener tous les enfants dans la Communauté; on n'est alors plus utile à rien ici, on s'allonge et on s'endort.»"[192]

61-65 Schleiermacher développe quatre approches de la question "l'éducation est-elle - et si oui, en quels points - identique pour les deux sexes ?"[193] Nous retraçons ce développement à l'aide d'un tableau.

Aspects de la théorie de l'éducation	**garçons**	**filles**

TABLEAU 4.

développement du propre	bien que de constitution différente, il n'y a pas de raison

[187]Cf. Marisa Lopes da ROCHA, Pratiques institutionnelles et psychologie : les défis de la recherche-intervention, dans : OZORIO/BENYOUNES (coord.), *2007*, 63-75.

[188]Armée; secteur médical; écoles.

[189]1806, [2]1826, cf. *KGA I/5*, 39-100. - Ce texte se prête à merveille aux personnes qui cherchent une `entrée´ dans l'oeuvre de SCHLEIERMACHER; cf. aussi infra, notre excursus "Sophie".

[190]Cf. *ibid.*, 72-74; cf. aussi ERLENBERGER, *1979*, qui décrit, de façon romancée, son chemin douloureux entre sa grandmère mourante et l'éducation de son fils à l'âge préscolaire dont elle craint aussi la mort sur le champ de bataille - deux événements-processus qui se déroulent en même temps (au milieu du XXe siècle, en Autriche). Elle termine ainsi : "J'ai donné la vie à un être humain et, en même temps, donné la mort." (475).

[191]Les enfants Charlotte (1765-1831), Friedrich et Karl (1772-1843) ont été admis le 20 septembre 1783.

[192]"Die Beschreibung ihrer letzten Stunden ist mir recht zum Segen gewesen, und der Vorgang, bei dem der Heiland gewiß seine Absichten hat, macht mir das Gnadenlos in der Gemeine noch wichtiger. Ich denke jetzt oft daran, was sie in Gnadenfrei gesagt : «Jetzt wird man die Kinder alle in die Gemeinde bringen, dann ist man ja doch hier zu nichts mehr nutz, da legt man sich hin und schläft ein.»" - Lettre à sa soeur Charlotte du 22. 12. 1783 (*KGA V/1*, 12).

[193]<62>. - En italic dans l'édition de Weniger qui remarque que SCHLEIERMACHER n'avait apparemment pas traité cette question dans ses Cours pédagogiques antérieurs, mais qu'on la retrouve dans ses Cours de psychologie. Il indique comme référence *SW III*, 6, 290 - 301; 480sq; 529 et 556 <édition que nous n'avons pas utilisé pour le travail présent); cf. aussi SCHOLTZ, *1984*, 162-166. - Il consacre les heures 32 à 42 de l'Éthique à la différence ontologique des sexes et explicite leurs différentes tâches à l'égard de la formation de la terre, cf. *2003*, 101-122.

de la personnalité	de ne pas appliquer les mêmes maximes;	
qualifications pour la vie en commun		Etat: elles ne se mettent pas en avant; Eglise : toujours «mulier taceat in ecclesia»; Société : très différente au cas par cas.[194]

TABLEAU 4A : I^ERE APPROCHE.

Différence physique	donnée, déjà avant la naissance, se prononce au cours du développement de plus en plus forte;
différence intellectuelle	donnée probablement aussi déjà avant la naissance, se dégageant lentement.

TABLEAU 4B : II^EME APPROCHE (1).

Par conséquent, il y a une période où l'éducation commune serait possible.

Les «pourquoi» de la différence	beaucoup d'hommes ne se mettent pas en avant, mais se concentrent exclusivement sur leur travail;	se mettent en arrière dans la vie de l'Etat, mais sont les premières dans la vie de la maisonnée.

63 Par conséquent, on peut dire "que l'éducation féminine n'est pas différente en tout rapport."

Vocation spécifique	l'éducation doit s'orienter selon les mêmes ... →	ne concerne que les filles
formation supérieure	ne concerne que les garçons	→ ... maximes, sans que l'on doive les éduquer ensemble.

TABLEAUX 4C : II^EME APPROCHE (2).

Activité pédagogique importante de la mère		impossible d'exclure les filles des connaissances

[194] Il n'évoque pas la science ici.

		élémentaires du niveau supérieure de la formation.

TABLEAU 4D : III^{EME} APPROCHE.

64 "Ainsi, la différence diminue de plus en plus."

Base naturelle de la destination		grossesse et allaitement demandent des retraites;
phénomène historique / élément national, destiné à trouver un equilibre		les femmes sont souvent réduites au niveau d'esclaves.

TABLEAU 4E : IV^{EME} APPROCHE.

65 Par conséquent, il faut mettre en place une éducation qui "d'un côté, [...] veille à ce qu'il ne se pas rien qui empêche la destinée naturelle de la femme. De l'autre côté, on devra promouvoir le sexe féminin autant que ce sera nécessaire pour une amélioriation de sa position et de son influence sur la future génération."

EXCURSUS : SOPHIE.

Introduction.

Maison bourgeoise dans une ville allemande, fin du XVIII^{e} siècle.

Sophie est un exemple pour une éducation réussie, car elle montre la compétence de bien gérer ses différents moments. Les parents peuvent alors tenir le coup contre des attaques qui visent à déstabiliser leur projet éducatif. En effet, on s'attaque à dénoncer les dangers liés à un moment précis.

Les malentendus des attaquants se situent sur plusieurs niveaux. Déjà, Sophie sort du cadre d'une fille culturellement normale. Son comportement témoigne d'une créativité difficilement acceptable chez une fille.[195] Aussi, ils ne peuvent pas comprendre que l'on arrive à s'investir pleinement dans quelque chose pour y réussir sans pour autant être englouti complètement. On pourra ici opérer avec la notion de dissociation qu'ils ne connaissent que dans leur acceptation pathologique. Et - il y a encore un défaut humain, trop humain : ils prétendent pouvoir mieux comprendre, et, par conséquent, mieux éduquer l'enfant que les parents ne le peuvent eux-mêmes.

Mais écoutons l'histoire.

[195]Nous avons déjà évoqué que SCHLEIERMACHER a assisté Henriette HERZ dans son projet de traduction. Dans son échange de lettres avec l'éditeur, il parle toujours «du traducteur» (cf. *KGA V.3*). - Rappelons aussi le combat des femmes-compositrices, cf. ESCAL/ROUSSEAU-DUJARDIN, *1999*.

Présentation.

"«D'accord,» déclare Eduard, «à part qu'elle n'est pas seulement un enfant, et, par conséquent, ce n'est pas le sens infantile tout entier, mais elle est une fille.»[196] Sophie n'est pas très douée dans les arts féminins de la maison, mais elle dispose d'un "talent décisif" pour la musique.[197] Pourtant, les participants à la Fête de Noël ne s'y attardent pas. On entraîne les parents dans une discussion concernant son témoignage de foi afin de les motiver de mettre des barrières pour qu'elle ne termine pas sa vie dans l'austerité d'un monastère ou d'une maison des Soeurs de Herrenhut. Les parents répliquent que Sophie intègre "ce sentiment",[198] cette "expression de recueillement infantile et d'intériorité"[199] dans sa vie.[200] A Noël, elle met sa foi plus en avant. A d'autres moments, elle se concentre sur ce qui sera alors approprié. Les conversions spectaculaires, continuent-ils leur explicitation, qui poussent les gens à tout abandonner pour se faire religieux, arrivent justement quand on n'a pas réussi à intégrer le religieux dans sa vie courante. Par conséquent, on a chargé pendant des années sa conscience sans jamais s'exposer au pardon. C'est ainsi que le basculement total s'impose.

Sophie est une fille.

Août 2006, devant le Bureau de La Poste Robespierre à Bobigny (France). La petite fille regarde, la bouche légèrement ouverte, les yeux grands ouverts, effrayée. Je passe en vélo. En l'aperçevant, je ralentis pour voir ce qui se passe. Elle regarde dans la direction de deux femmes, habillées tout en noir, on ne voit que leurs yeux.

68 Schleiermacher propose ici un modèle d'une révolution sans effusion de sang. Pour cela, on isole la génération montante au maximun pour qu'elle subisse seulement le minimum de l'influence de ce qui est en place. Devenu adulte, elle sera obligée de développer du nouveau, car elle ne connaît pas l'ancien. Elle aura pourtant internaliser l'idée plus ou moins abstraite de l'Etat.

Le «nouveau» a deux composites :

***** l'influence des éducateurs. On voit que les enjeux de l'éducation des éducateurs sont réellement énormes;

***** ce que retrouvent les adolescents comme structures, règlementations, lois, institutions.

Important est surtout ce qui est dit vers la fin de cette page !

69 On surprotège les enfants dans la première période, et quand la résistance se fait sentir trop forte, on les abandonne dans la forêt vièrge de leur génération.

---

[196]"«Wohl,» sprach Eduard, »nur daß sie kein bloßes Kind ist, und dies auch nicht der ganze Kindersinn, sondern sie ist ein Mädchen.«" - *KGA I.5*, 68.

[197]Cf. *ibid.*, 47. - En fait, la condition pour obtenir ses cadeaux de Noël est qu'elle réalise des travaux domestiques typiques. Elle reconstruit l'histoire de l'Eglise avec des figurines qu'elle expose sur plusieurs tables. Bien que les invités admirent ces créations, elle n'a pas rempli le contrat. Elle n'aura qu'un récueil de chants avec lequel elle s'installe la soirée même derrière le piano.

[198]Cf. *ibid.*, 52sq.

[199]Cf. *ibid.*, 51.

[200]Cf. : "[...] l'enfant est préoccupé par l'exploration sensuelle de son monde. C'est pourquoi le suprasensible est mis de côté, sauf ce qui est déjà dans cette relation de base."<152>

Pourtant, en leur permettant déjà tout petit de collecter leurs propres expériences, on leur témoigne de la confiance et eux, en retour, reviennent à l'âge de jeunesse avec leurs questions. Ils reconnaîssent ainsi les adultes comme partenaires et non pas comme gardiens de prison de leur enfance.

70sq Schleiermacher est en train d'aborder l'action pédagogique de protection. Il s'aperçoit de la nécessité d'une classification des phénomènes qui demandent protection ou contrainte. Cette classification présupposerait pourtant de classer les différents champs éthiques - chose qui déborde de son cadre ici. Il se contente de signaler la direction à prendre.

Il constate qu'il n'y a que la pensée et le sentiment. Il n'y a pas de troisième façon de perception. Par conséquent, on n'est confronté qu'au «non-correcte» et au «non-beau». En ce qui concerne le premier terme, la solution est relativement simple, car, avec une loi ou une règle, ce qui est «non-correcte» est déjà défini par voie de conséquence. Schleiermacher précise : "Avec le fondement de la règle est donné un certain cycle." <71>

La détermination de «non-beau» par contre se rapporte aux perceptions. Il s'agit d'une question de mesure. On propose alors un maximum de beaux exemples, des paradigmes - et protège ainsi devant l'expérience de «non-beau» pour ne pas nourrir un penchant éventuel.

Le cycle préfigurant les règles du «correcte» ainsi que la mesure qui guide le sentiment vers le «beau» s'avèrent alors comme deux éléments constitutifs de cette épistemologie anonyme.[201]

Le «bestimmt» aboutit dans la perception du Beau et du Juste. Mais comment le traduire ? <82>

71sq Schleiermacher aborde ici un aspect essentiel pour mettre en alerte contre les intellectualismes. Donner des explications à l'élève n'aide pas toujours. <72>

73 La différence traverse aussi bien le penser que le sentiment.

	hommes	**femmes**
penser	+ +	+ +
sentir	+ +	+ +

TABLEAU 5.

[201] WENIGER indique le System der Sittenlehre (*SW III.5*, 328 et 418) concernant l'enseignement des vertus; ainsi que la Psychologie (*SW III.6*, 6, 70, 419 et 503) concernant la différence entre la pensée et le sentiment et la Pédagogie de 1820/21 (*SW III.9*, 9, 111 (notes 1 et 2); cf. SCHLEIERMACHER, *2000/1*, 290-397). Selon ses explicitations de ces passages, on peut établir le tableau suivant :

unrichtig	unschön
Gedanke	Gefühl
objektive Bestimmung	Selbstbestimmung

75 Jean Paul aborde la question de protection en supposant qu'une éducation juste évite une (ré-)éducation de guérisson après.[202]

On ressent aussi ici une critique de la métaphysique. <80> La médecine, en tant que science, propose les critères. Ces explicitations s'inscrivent dans son projet harmonique. <78>

78 Le lien entre l'esthétique et l'éthique est d'une importance primordiale pour l'éducation.

Schleiermacher met en garde qu'une éducation qui n'envisage que le purement éthique soit obligatoirement vouée à l'échec, car elle n'arrive pas à percevoir que la disposition au Beau intègre le Bien.

On retrouve le langage mathématique.

«Zusammenstimmung» est ici rendu par «concordance»; «consentement» serait «Zustimmung». Notons en passant que le langage musical se perd pendant la traduction.

80-82 Schleiermacher conçoit l'attitude du coeur et la pensée comme purement intellectuelles, car nous ne pouvons pas les percevoir en tant que telle. Il nous faut le témoignage du discours, voir de l'action.

Il s'attaque ensuite à la supposition que le corporel doit toujours servir l'intellectuel. C'est que l'enfant se forme par une force plastique dans le ventre de la mère que l'on peut, en se référant à Aristote, appeler «âme».[203] Dans ce contexte, il faut rechercher comment il conçoit la main[204] et le souffle (le parfum)[205] de Dieu.

---

[202]Cf. ici aussi la communication de SCHLEIERMACHER, assez polémique, devant l'Akademie der Wissenschaften, Über Platons Ansicht von der Ausübung der Heilkunst (le 28 juillet 1825, dans : *KGA I.11*, 459-478).

[203]Rappelons que SCHLEIERMACHER a étudie et traduit des textes d'ARISTOTE. - Cf. aussi le psaume 139 : "Psaume de David, donné au maître chantre. / Eternel ! tu m'as sondé et tu m'as connu. / Tu connais quand je m'assieds et quand je me lève; tu découvres de loin ma pensée. / Tu m'environnes, soit que je marche, soit que je m'arrête, et tu as une parfaite connaissance de toutes mes voies. / Même, avant que la parole soit sur ma langue, voici, ô Eternel ! tu connais déjà tout. / Tu me tiens serré par derrière et par devant, et tu as mis ta main sur moi. / Ta science est trop merveilleuse pour moi, et si élevée que je n'y saurais atteindre. / Où irai-je loin de ton Esprit ? Et où fuirai-je loin de ta face ? / Si je monte aux cieux, tu y es, si je me couche au sépulcre, t'y voilà. / Et où irai-je loin de ta face ? / Si je prenais les ailes de l'aube <aurore> du jour, et si j'allais demeurer à l'extrémité de la mer, / Là même ta main me conduirait, et ta droite me saisirait. / Si je dis : Au moins les ténèbres me couvriront , la nuit même te servira de lumière tout autour de moi. / Les ténèbres même ne me cacheront point à toi, et la nuit resplendira comme le jour; autant te sont les ténèbres que la lumière. / Car tu as possédé mes reins, dès que tu m'as enveloppé dans le sein de ma mère. / Je te célèbrerai de ce que j'ai été fait d'une étrange et admirable manière; tes oeuvres sont merveilleuses, et mon âme le connaît bien. / L'agencement de mes os ne t'a point été caché, lorsque j'ai été formé dans un lieu secret, et tissé dans les lieux bas de la terre. / Tes yeux m'ont vu lorsque j'étais comme un peloton, et toutes ces choses s'écrivaient dans ton livre, au jour qu'elles se formaient, même lorsqu'il n'y en avait encore aucune. / C'est pourquoi, ô Dieu fort, que tes pensées me sont précieuses, et que la multitude en est grande ! / Les veux-je compter ? Elles sont en plus grande quantité que le sable. Suis-je réveillé ? Je suis encore avec toi. / O Dieu ! Ne feras-tu pas mourir le méchant ? C'est pourquoi, ô hommes de sang, retirez- vous loin de moi. / Car ils ont parlé contre toi avec méchanceté; tes ennemis se sont élevés vainement. / Eternel ! ne haïrais-je pas ceux qui te haïssent ? / Et ne serais-je pas indigné contre ceux qui s'élèvent contre toi ? / Je les haïs d'une parfaite haine; je les tiens pour mes ennemis./ O Dieu fort ! sonde-moi, et considère mon coeur; éprouve-moi et considère mon discours. / Et regarde s'il n'y a en moi aucun dessein de nuire à personne, et conduis-moi par la voie du monde." - Ostervald, *1823*, AT, 792sq.

[204]A ce jour - 30 juillet 2007 - encore rien trouvé dans l'oeuvre de SCHLEIERMACHER.

[205]Cf. concernant la notion du «souffle de Dieu», Über die Schriften des Lukas (*KGA I.8*, 1-180). - Ce texte, d'un style vif, produit chez les lecteurs l'impression de participer aux événements relatés par LUKE. SCHLEIERMACHER nous

Weniger[206] indique que Schleiermacher n'admet pas d'opposition entre l'esprit et le corps humains. Il cite un passage du Cours de 1813/14 : "Aucune opposition que l'on pourrait construire favorise autant la folie que celle qui suppose que les membres s'excluent mutuellement et que l'un devrait se retirer dans la mesure où l'autre serait en voie de formation. Combien de temps a dominé cette pensée que des hommes bien formés au plan intellectuel devraient ou sont même obligatoirement maladifs et, de même, que les hommes physiquement bien formés devraient être pardonnés s'ils étaient intellectuellement abrutis. Ceci ne vaut que pour ces êtres humains dont le corps n'a qu'à assimilé de la matière morte, c'est-à-dire qui n'a reçu alors aucune formation. - L'opposition entre l'esprit et le corps s'est developpée en même temps que le principe du nouveau temps et c'est un symptôme de son pourrissement que l'on l'a exagéré. Nous devons lui enlever sa pointe maintenant et regarder plutôt l'identité des deux dans le cadre de nos regards et de nos élaborations."[207]

Weniger propose que Schleiermacher pense au christianisme quand il parle du "nouveau temps" en indiquant l'opposition entre l'esprit et la chair.[208] Schleiermacher applique pourtant exactement l'anthropologie biblique en insistant sur l'inséparabilité et la collaboration des membres,[209] comme le dit Weniger lui-même en soulignant que l'être humain, selon Schleiermacher, se comprend en termes de "membres" et non pas en termes d'"oppositions".

Dans ce contexte s'inscrit aussi une autre question importante pour la psychologie et la pédagogie de Schleiermacher : l'articulation de la réceptivité et de la spontanéité.

On s'aperçoit ici de la forte critique que Schleiermacher apporte à l'approche métaphysique : son «corporel» est bien vivant, comme on peut le voir encore plus clairement par

---

présente la famille de Lazare que l'on labellisserait aujourd'hui comme «cas social»; et Hérode, complètement aveuglé par sa volonté de puissance; mais aussi les bergers qui perçoivent des choses miraculeuses dont ils n'osent pas parler; et, bien évidemment, Marie et Joseph dont le projet pédagogique de rallier Jésus à la tradition échoue; il n'oublie pas non plus les disciples. - SCHLEIERMACHER soutient que l'Esprit de Dieu agit avec une qualité pareille dans tous les disciples. LUKE, l'écrivain, n'a obtenu aucun don spécial. Pour son travail, il a pu se servir des textes rédigés avant lui (cf. *KGA I.8*, 8sq). - En ce qui concerne l'Esprit, Jésus explique son oeuvre très clairement : dans la suite des temps, l'Esprit va agir de plus en plus fort. Si on s'oppose alors au fils, il y a un pardon. Par contre, si on s'oppose au souffle de l'Esprit, il n'y a plus rien pour sauver (cf. *ibid.*, 11sq). - L'enjeu, le sens de ces explicitations, rejoignent ici un souci que SCHLEIERMACHER poursuit dans les Cours pédagogiques. En effet, il insiste sur l'intégrité du sentiment intérieur. Pour qu'il reste intact et, alors, apte à décider face aux sollicitations multiples, on doit le soustraire de toute influence d'éducation. Du sain fonctionnement de l'intériorité dépend la vie. On ne peut que fournir les informations; les décisions restent dans le domaine de l'apprenant. Personne et, par conséquent, aucune institution, n'a le droit d'intervenir dans ce domaine. - Après avoir discuté de différentes manières de comprendre l'action de l'Esprit dans l'auteur de l'Evangile, SCHLEIERMACHER conclut ainsi : "On doit, en outre, l'abandonner au sentiment du lecteur, [...] de s'imaginer vivement comment cela a pu être dit en un seul trait. (Es muß übrigens dem Gefühl des Lesers überlassen bleiben, [...] sich lebhaft vorzustellen, wie dies in einem Zuge kann gesprochen sein.)" (*Ibid.*, 117).

[206]Cf. dans SCHLEIERMACHER, *1983*, 440sq.

[207]"Kein Gegensatz, den man aufstellen könnte, begünstigte so sehr den Wahn, als ob die Glieder einander ausschlössen und das eine in dem Maß zurückstehen müsse, als das andere ausgebildet wird. Wie lange hat aber der Gedanke geherrscht, fein geistig ausgebildete Menschen dürften oder müßten kränklich sein, und ebenso, körperlich stark ausgebildeten Menschen müsse man verzeihen, wenn sie geistig stumpf sind. Dies gilt nur von Menschen, deren Körper viel tote Masse angenommen hat, d. h. eben nicht gebildet ist. - Der Gegensatz von Leib und Seele hat sich mit dem Prinzip der neuen Zeit zugleich entwickelt, und es ist ein Symptom ihres Verderbens, daß er sich überspannt hat. Wir müssen ihn nun wieder abstumpfen und mehr auf die Identität beider in unseren Ansichten und Behandlungen sehen." - *Ibid.*, 390(17^{e} heure); cf. SCHLEIERMACHER, *2000/1*, 231sq.

[208]Il cite indirectement le Nouveau Testament, la lettre de PAUL aux Galatiens, ch. 5,17 (cf. OSTERVALD, *1823*, NT, 268).

[209]Cf. la première lettre de PAUL aux Corinthiens, ch. 12 (*ibid.*, 242sq).

la suite. Il prend le moment du repas. Les repas, moments pénétrés de culture, illustrent aussi le ridicule de la supposition en question, car personne ne peut se maintenir éveillé par ses efforts intellectuels.[210]

Quelle est sa position à l'égard du rêve tout à fait ordinaire ? <70>

La distinction de «corporel - intellectuel» est pourtant fort utile à la construction des discours esthétiques et pédagogiques.[211]

84sq Schleiermacher explicite les trois phases de la décision de volonté par rapport à l'attitude du coeur et l'éthique de l'attitude du coeur.

86 Schleiermacher traite du moment (ou point temporel) de l'installation de l'intellecte.

86-88 On a ici une approche à une psychologie pédagogique. Elle s'inscrit dans un champ de tension crée par l'attitude du coeur d'un côté, les compétences de l'autre côté.

Attitude du coeur	**compétences**
l'expression suprême de l'intelligence;[212]	enraciné dans la vie inconsciente même;
le maximum de liberté;	purement mécanique;
opposition impossible.	

TABLEAU 6.

Si on rencontre une personne ayant une mauvaise attitude du coeur, on est sollicité de soutenir cette personne pour la faire avancer vers le Bien.[213] On lui communiquera[214] le sens du bonheur à l'égard du Bien, le sentiment moral, la joie.

Si on rencontre une personne qui montre des manques d'attitude du coeur, on est sollicité au plus haut point de la soutenir. On cherche à l'inséminer d'une telle manière pour que ces manques cèdent.[215]

89 Il n'y a aucune «Gegenwirkung» possible face à la mauvaise volonté. On doit agir avant l'exercice de la mauvaise volonté. L'opposition doit empêcher que la mauvaise volonté s'exerce et devienne ainsi une compétence.

---

[210]Sans beefsteak.

[211]Cf. ici la Dialectique (*KGA II.10*).

[212]SCHLEIERMACHER utilise ici le terme allemand «Intelligenz», ce qui explique notre traduction de «geistig» parfois par «intellectuel».

[213]Cette idée est fortement défendue par le Emmanuel LEVINAS (1905-1995), cf. notamment *1971*.

[214]Cf. le quatrieme discours des Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern (*KGA I.12*, 181-249/*1958*), traduit de nouveau par REYMOND, Bernard, *De la religion. Discours aux personnes cultivées d'entre ses mépriseurs*, Paris:Van Dieren 2004, 181 p. - Notons en passant que SCHLEIERMACHER discute dans ses *Reden* l'avenir de l'homme face au technique.

[215]C'est la tâche que SCHLEIERMACHER s'est imposé par ses Reden dont il veilla à des ré-éditions, parfois considérablement modifiées : 1799, 1806, 1821 et 1831 (cf. *KGA I.12*, LXI-LXXVII).

C'est un véritable défi du talent herméneutique de l'éducateur qui devrait construire des situations en vue d'obtenir un agencement sensé.[216]

91 L'enfant n'est pas un animal, mais il est analogue à l'animal pendant la phase que Schleiermacher traite ici.

L'animal ne peut pas acceder au processus herméneutique. Il se développe, au sens organique du mot, tandis que l'enfant travaille à son propre développement.

92 L'approche prudente aux oppositions pédagogiques (punitions) pourrait être perçue comme indication que Schleiermacher s'est rendu bien compte de l'immense enjeu imbriqué dans cette problématique.

Il exprime, d'une façon emphatique, que la punition corporelle se définit surtout par l'absence de violence. Elle doit servir au retablissement du respect dans la relation pédagogique et ramener l'élève sur le terrain de la réalité.

Du point de vue métaphysique, elle est donc complètement à proscrire, parce que la relation avec la réalité est ici conçu de façon purement intellectuelle. Les douleurs physiques arrivent pourtant à modifier la pensée.

93 Schleiermacher aborde le champs de tension de l'éthique.

Excitation de	la pudeur	la violence physique
résultat	attitude du coeur déficitaire	?

TABLEAU 7.

La définiton de l'être humain comme «être qui parle»[217] est restreinte à «être qui sait communiquer à travers la langue», et «Mitteilung» est défini plus précisemenent comme «communication intellectuelle».

94 - 98 Si on relie les nombres, les expressions mathémathiques, entre eux par des opérations d'une valeur égale, on obtient des sommes. C'est, en gros, la méthodologie avec laquelle travaillent les dictionnaires.

La jeunesse doit, au moment de son entrée dans la vie des grandes communautés, être véritablement formée à l'autodétermination. On doit pour cela veiller aux relations entre les différentes actions pédagogiques d'opposition. En cas de réussite, l'éducation, la vie commune et l'activité libre forment une seule série.[218]

Pourtant, la réalité en est tout autre. On a alors indiscutablement besoin d'un code pénal.

[216]Cf. FONVIELLE, *1999.*

[217]Traduire «Kind» alors par «enfant» transforme déjà l'approche de SCHLEIERMACHER.

[218]Cf. sa lettre à Alexander VON DOHNA du 16. 12. 1791 (*KGA V.1,* 232-239; cf. infra notre excursus "L'Etat"). - Ce défi a déjà été lancé par Nikolaus Ludwig Graf von ZINZENDORF (1700-1760), le fondateur de la Communauté des Frères. - LEWIS insiste que cette posture est le but de Dieu et met en garde contre toute forme de manipulation qui ronge l'intérieur de la personne (cf. *1946*).

Selon la conception de Schleiermacher, l'éducation est égale à la cessation progressive des actions pédagogiques d'opposition. Si la vie commune doit s'y enchaîner, le code penal devrait devenir inutile.

On discerne plusieurs plans. Il y a d'abord la construction schleiermacherienne d' «action pédagogique d'opposition»; ensuite, on a la vie publique en commun et on a, encore, sa supposition des règles éthiques égales. Si cette unité est brisée, on arrive à deux séries séparées, une pour la politique et une autre pour la morale.[219]

Schleiermacher prétend que la vie bourgeoise serait plus parfaite, si on pouvait quitter ce cercle vicieux des punitions et des recompenses. La faute ne se situe pas au plan de l'Idée ou de la nature des choses mêmes, mais dans l'éxecution fautive de l'Idée de l'éducation et des circonstances imparfaites. Après ces réflexions, il arrive à la révendication de l'éducation : "Nos considérations générales nous ont amené à un point qui présente le problème d'une façon, qui demande, pour le resoudre, une organisation multiple." <97> Par conséquent, la réflexion aura toujours besoin d'une pratique éducative car elle doit chercher des solutions en rapport avec la réalité. Pourtant, il reste la question de la fin de l'éducation.

«Education» est, de prime abord, la relation entre les parents et les enfants. En outre, l'Etat et l'Eglise demandent aussi leur part. La théorie de l'éducation doit montrer aux parents que ni les punitions ni les recompenses ne sont de bons moyens d'éducation. Il vaut mieux travailler avec l'approbation et la désapprobation. Elle doit, en outre, établir la comparaison avec et déceler la différence entre l'éducation domestique et l'éducation publique.

95sq

Education primaire, domestique	**éducation publique**
ici, les lois n'ont pas de raison d'être. Pour comprendre, pourquoi cela doit être ainsi, demande de bien caractériser l'éthique de la famille;	c'est le miroir de la société. Ici, les lois sont aussi longtemps nécessaires que l'on a besoin de punitions ![220]

TABLEAU 7.

96 Schleiermacher revendique donc que l'on s'oriente d'après les faits. Platon aboutit dans sa *République*[221] au résultat qu'il faut dissoudre les liens familiaux en faveur d'une régulation familiale de l'Etat dans son ensemble.[222]

Schleiermacher s'inscrit dans la lignée de Platon quand il pense que la solution des

[219]La morale n'a pas perdue, elle s'est avérée creuse - c'est, selon LE RIDER, le diagnostique de Robert MUSIL (écrivain autrichien, 1880-1942), cf. Pour une science de l'homme : les *Journaux* de Robert Musil, dans : *2000*, 325-365.

[220]WENIGER (dans SCHLEIERMACHER, *1983*, 442) indique ici le Entwurf eines Systems der Sittenlehre, § 263 (*SW III*, 5, 266). - PLATON discute de cette problématique dans ses Lois. La proposition d'une réglementation de la vie domestique par voie législative expose le législateur aux moqueries "plus particulièrement des citoyennes" (cf. LAKS, *2005*, 72; référence du texte des Lois : 773c7; 789d8-790a6).

[221]Cela se présente différemment, mais pas moins problématique, plus tard dans ses Lois (rédigé autour de 347aD).

[222]Cf. PLATON, *2002*; en ce qui concerne le climat socio-institutionnel de son temps ELLUL, *1961*; concernant la génèse d'une approche politico-pédagogique JAEGER, *1964*.

conflits dans l'Etat est du côté de la famille, mais il casse l'approche platonicienne et décline «famille» au pluriel. L'Etat, au lieu de devenir une famille, se comprend ainsi comme une formation par plusieurs familles.

Il continue ses réflexions : "L'homme est dès le début dans la famille. La vie de l'enfant est une partie de la vie de la mère et, donc, au début identique à cette dernière. Bien plus tard, elle devient une vie propre." Schleiermacher ne prétend pas déclarer une vie pour deux personnes. Il se réfère au statut sociétal.

Continuons notre lecture sous la prémisse indiquée précedemment, c'est-à-dire que Schleiermacher traite ici de la vie sociétale. Il présume alors que la famille et l'Etat sont irréductibles mutuellement. Comme la personne est un produit de la maisonnée, on ne peut pas parler d'un différend entre une propriété inhérente de la personne et le caractère de la maisonnée; au départ, il y a un accord. C'est pourquoi ce serait contre nature de vouloir donner des lois dans la famille.

Cette argumentation peut renforcer l'argument de Platon. Si la personnalité de la mère, le développement intra-utérin et l'éducation du petit enfant forment une série selon le caractère de la maisonnée, il n'est que conséquent de tenter de transformer tout l'État en une famille.

Le concept de «loi» présuppose une séparation entre législateur et application. Le legislateur peut lui-même être soumis aux lois;[223] il n'occupe alors pas la fonction du père. Seulement le langage poétique peut appeler le législateur «père». A la maison, on n'a pas besoin de loi, car il y a une relation immédiate entre les parents et les enfants. S'il y avait des lois, les parents y seraient aussi soumis et il faudrait alors un médiateur.

Loi	**père**
enfants - parents : une médiation devient indispensable;	caractère de la maisonnée : communication immédiate, ordre soumis à l'arbitraire, à transformer au cas le cas;
c'est une condition de l'origine malade lié au non-respect de la relation originale;	il n'y a pas de loi, et, donc, pas de punition qui égale à "la dissuasion ou l'attrait par des motifs sensuels";
	si cela existe quand même, c'est une preuve "que les parents ne se fient plus à leur force [...] l'amour aussi peut faire défaut."

TABLEAU 8.

97 L'éducation publique n'a pas de fondement original, primaire. Elle dépend du développement de la diligence entre l'éducateur et l'éducant. Son pouvoir physique se réfère toujours à l'individu. Si les éducants le comprennent, l'obéissance est en danger. La concordance est toujours à produire, mais elle n'atteint jamais la perfection. C'est pourquoi les lois sont indispensables, et avec eux, "la punition".

[223] C'est l'enjeu de la discussion autour des préambules dans les Lois de PLATON, cf. LAKS, *2005*, notamment 128.

Si, donc, l'éducation était du départ jusqu'à la fin un continuum harmonieux, pur et éthique, l'entrée dans la vie publique pour y agir de ses propres fonds, serait possible. On pourrait avoir une société sans lois et sans punitions. Cela présupposerait une harmonie absolue de toutes les familles avec l'Idée et l'Esprit de l'Etat. C'est le point de scission d'avec la République de Platon qui y cherche la solution en remplaçant les familles par une famille-Etat. Schleiermacher engage la médiation. La famille intervient par l'éducation domestique dans l'éducation publique. L'Etat peut compter sur les familles. De son côté, il intervient par la loi dans l'éducation. C'est ainsi que l'on reproduit l'harmonie.[224]

L'éducation est ici porté par un caractère dual. L'Etat et la famille agissent au même espace-temps, pour éviter des transitions abruptes. L'éducant apprend à oublier les lois dans le cadre familial et à les respecter dans le domaine public. Cette structure duale est indispensable pour maintenir l'harmonie.

On aperçoit un diagnostique éducatif - si la désobéissance monte, les familles tombent malade et vice versa. Dans ce cas, les lois doivent être renforcées.[225]

99 Schleiermacher ne suppose pas que l'on puisse agir de façon désintéressée à la faveur de l'Autre . Il y a une tension entre le créateur et le perturbateur, entre l'éducateur et les (ses ?) autres intérêts.

Lourau partage le constat que "la raison se développe bien évidemment même sans éducation à proprement dite" : "[...] il est difficile d'empêcher les enfants de devenir intelligents."[226]

On a ici aussi des explicitations à propos du fondement de la nécessité d'une science de l'éducation. <104>

101 Le style rappelle Kant.

101sq A propos de la problématique de l'autogestion.

102sq <3>

103 La vie ne peut pas être répartie entre des actions «libres» et des actions «liées». On doit, pour l'attitude du coeur et pour la compétence, respecter les degrés de liberté et de dépendance, les déterminer au cas par cas. On ne peut pas tout simplement dire que l'attitude du coeur correspond aux actions libres, tandis que les compétences ne produisent que des actions liées (sc. dépendantes).

104 Schleiermacher procède ici quasiment de façon scolastique. Il cherche, à partir des différentes perspectives, des raisons suffisantes pour la fondation du bien et interroge la nécessité d'une science de l'éducation. <99>

105 La communauté de sens irréductible de la vie humaine est la famille autonome.

[224]A mon étonnement, WENIGER ne fait pas de commentaires.
[225]Cf. <116>, la discussion de la relation entre l'Eglise et la famille.
[226]Dans la préface pour FONVIELLE, *1991*, 1.

Schleiermacher soutient un concept de «famille élargie»,[227] dont la caractéristique est l'absence des délimitations claires en faveur de la prédominance d'une attitude sentimentale. Ainsi, on comprend pourquoi il insiste sur l'absence des lois au sein de la famille.

Dans une perspective biblique, la famille est autonome, autosuffisante. Elle s'inscrit, historiquement, dans la lignée de ses «pères», de sa tribu.

L'Etat serait alors une simple force d'ordre, d'organisation.[228]

EXCURSUS : L'Etat.

Les harengs.

"Les hommes, au fur et à mesure qu'ils arrivent, nageant sur la mer du temps, les petits et les grands, se font torréfier au feu de la coercition pédagogique, frictionner avec le sel des vieux préjugés, et quand ils couchent, serrés les uns contre les autres, ensemble dans la grande prison d'une forme d'Etat, il surgit de cette pression angoissée un bouillon pimenté que l'on appelle l'esprit du temps. On applique la même procédure aux harengs; mais seulement après leur mort."[229]

Grande est la tentation d'effacer le reste de notre texte et de ne laisser que ces lignes à la méditation de nos lecteurs. Mais devoir oblige - procédons alors à une introduction aux pensées plus que conflictuelles que Schleiermacher infiltrait tout au long de ses oeuvres à l'egard de l'Etat.[230]

La tension entre les instincts de la formation et de la formation d'un Etat.

L'idée directrice est que l'Etat présente, dans la perspective d'un ordre naturel, un désordre. Par conséquent, ses interventions dans le domaine du Savoir témoignent d'une situation sociétale perturbée.[231]

Schleiermacher présuppose que la soif de connaître est naturelle pour les humains. Si, pourtant, "un petit nombre d'un peuple instruit règne de manière formante sur un peuple inculte

---

[227]Cf. supra, le concept de «maisonnée» qui ressort de l'analyse des pages <92-98>.

[228]Dans le concept d'«Etat national», ces deux éléments sont confondus. «Etat» n'est jamais «tribu/famille», mais par principe composé des «tribus» / «nations» / «ethnies».

[229]"Wie die Menschen auf dem Meer der Zeit angeschwommen kommen, klein und groß, werden sie langsam gedörrt an dem Feuer des pädagogischen Zwanges, eingerieben mit dem Salz alter Vorurteile, und wenn sie dann eng zusammengepresst in dem großen Gefängnis einer Staatsform beisammen liegen, so entsteht aus diesem ängstlichen Druck eine pikante Brühe, die man den Geist der Zeit nennt. Mit den Heringen nimmt man diesselbe Prozedur vor, aber erst, wenn sie tot sind." - SCHLEIERMACHER, Vermischte Gedanken und Einfälle 1796-1799, I.40 (*2000/1*, 11; cf. *KGA I.2*, 15).

[230]Nous procédons selon les mêmes principes appliqués aux autres excursus - une présentation pointue, dans le but de mettre en perspective le corpus des *Cours* de 1826. - Notons pourtant que SCHLEIERMACHER a dispensé des cours sur l'Etat dans les années 1808, 1817, 1818 et 1829. Les matériaux (ses notes, journaux et des transcriptions de quelques étudiants sont édités dans le volume *KGA II.8*.

[231]Ce constat concerne toutes les relations qu'entretient l'Etat avec les autres communautés de vie, donc la science, évoquée ici, mais aussi la famille et la religion, cf. *KGA II.8*, 707sq.

et cru",[232] l'Etat doit prendre en main l'éducation.

En ce qui concerne l'enseignement supérieur, ce serait toujours meilleur si les universités étaient organisées sans influence étrangère, simplement selon la mesure de l'instinct scientifique.[233] L'Etat comprend alors que "les connaissances et même les sciences sont saines et très bien", qu'ils annoblissent la vie.[234]

Schleiermacher reconnaît pourtant aussi un instinct qui pousse à la formation des Etats. Si, alors, la législation ne procède pas de façon régulière, le processus inverse sera nécessaire - pour éduquer le peuple tout entier, il a fallu l'intervention de l'Etat, et maintenant, il faut une faculté juridique à l'université qui "est immédiatement fondée dans l'instinct de formation d'Etat de transformer la condition anarchique qui resulte d'un développement inégal entre législation et culture".[235]

Législation et formation.

ESQUISSE DE LA PROBLÉMATIQUE. - Pourtant, les professeurs des universités qui, "de l'esprit et de zèle, aimant et valorisant le travail qu'ils accomplissent à l'université, ne peuvent en aucun cas avoir besoin d'une loi venant de l'extérieur. Ils portent en eux ce qui les pousse de faire autant qu'ils peuvent faire et ils doivent être leur propre loi."[236]

Des lignes de réflexion, de provenance apparemment fort différentes au départ, se croisent ici. Rappelons notre citation du début de cet excursus - l'éducation appliquée aux êtres humains vivants ressemble aux procédés appliqués aux harengs morts. Rappelons aussi qu'un enseignement de l'éducation devrait se présenter comme des "acta [...] sanctificandorum (les actes moins de ceux qui sont saints que de ceux qui sont à sanctifier)."[237] Que ces deux indications soient en rapport nous montre l'insistance de Schleiermacher sur le commencement de l'enseignement avec les plus petites unités vivantes. Ces données jettent une lumière différente sur "la problématique assez mythique de l'autogestion".[238] Si, comme Schleiermacher le préconise, chaque savant porte sa propre loi en lui-même, l'autogestion sera aussi longtemps empêchée que les lois étatiques régissent les travaux scientifiques. Ce n'est alors pas l'autogestion qui pourra repousser, voire abolir l'Etat, car elle ne sera possible que si l'Etat s'est déjà retiré du domaine de la science - «petitio principii», disent les philosophes.

LE CONCEPT D'ÉGALITÉ. - Donc, toujours sous la présupposition qu'un savant devrait porter sa loi en lui-même, il faudrait d'abord scruter le concept d'égalité, car il est bien évident

---

[232]"[...] wo über ein noch ganz rohes Volk eine kleine Anzahl eines gebildeten bildend herrscht [...]." (*2000/1*, 104). - Nous nous référons surtout aux Gelegentliche Gedanken über Universitäten im deutschen Sinne (1808, *ibid.*, 101-165; cf. aussi *KGA I.6*, 15-100 et *1984*, 81-139).

[233]Cf. *ibid.,* 124.

[234]"Dem Staat aber leuchtet auch ein, daß Kenntnisse etwas Heilsames und Treffliches sind." - *Ibid.*, 105.

[235]""[...] aus einem anarchischen Zustande - anarchisch, weil die Gesetzgebung nicht gleichmäßig fortgeschritten war mit der Kultur [...]." - *Ibid.*, 133.

[236]"Männer von Geist und Fleiß und denen das Geschäft wert und lieb ist, welches sie auf der Universität treiben, können unmöglich in dieser Hinsicht eines äußerlichen Gesetzes bedürfen; sie haben in sich, was sie treibt, so viel zu tun als sie können und müssen sich selbst ihr Gesetz sein." - *Ibid.*, 138.

[237]JEAN PAUL, Levana, *SW I/5*, 526/*1983*, 15. - Allusion aux *Acta Sanctorum*, dont une édition critique a été promulguée par le savant jésuite Jean BOLLAND (1596-1665). Un Saint ne peut être enrégistré qu'après sa mort et, bien évidemment, une procédure juridique importante qui, légalement, commence cinq ans après la mort du candidat. Joseph RATZINGER pourtant, devenu Pape Benoît II. en 2005, a dû contrecarrer cette loi, car «le peuple» demandait une sanctifcation immédiate de son prédecesseur Karol WOITYLA, le Pape Jean Paul II. (1920-2005).

[238]LOURAU, *1978*, 173.

que Schleiermacher ne préconise pas que tout un chacun est un savant. Mais nous avons déjà mentionné qu'il présupposait une égalité de valeur de tous les humains et plaide, par conséquent, pour l'abolition des inégalités à travers l'éducation. <286> Cette égalité au niveau axiologique n'exclut pour autant pas l'inégalité irréductible des caractéristiques individuelles. "La difficulté trouve son expression dans le fait qu'un seul terme - celui d'«égalité» - est chargé de désigner deux propriétés dont les effets sont diamétralement opposés."[239] Laks explique que Platon travaille avec une différence entre une égalité arithmétique qui ne fait qu'additionner les individus et une égalité géométrique proportionnelle.[240] Cette égalité, pourtant, est difficile à percevoir.[241] C'est pourquoi on doit veiller à une bonne qualité de l'enseignement géométrique - chemin laborieux,[242] mais moins mythique que l'on ne l'aurait imaginé au départ.[243]

C'est Pythagore[244] dont l'enseignement "couvrait chaque aspect de la vie", qui découvrit l'égalité proportionnelle. James reprend[245] l'histoire de la promenade de Pythagore près d'un atelier de chaudronnerie, "qui transformera pour toujours la musique et la fera passer du royaume du heureux hasard à celui d'une science".[246] En fait, il transforma toute la science par cette découverte que "les intervalles produits par les marteaux étaient exactement équivalents aux rapports entre les différents poids des marteaux."[247]

Mais, comme Laks souligne à juste titre, l'enjeu se cache dans la différence entre la proportionnalité géométrique et la proportionnalité arithmétique. "L'arithmétique et la géométrie sont toutes les deux des sciences qui nous donnent des renseignements sur la relation des

---

[239]LAKS, *2005*, 67 (référence des Lois de PLATON : 757b2s).

[240]Cf. *ibid.*, 66-68.

[241]Faites l'expérience - donnez à des enfants du chocolat selon leur taille, ou leur âge - vous êtes sûr de les conduire en guerre ! Donnez à chacun une tablette d'aspect égal, en faisant abstraction des différences parmi eux - il y en a quelquesuns qui le remarqueront, mais la majorité sera contente. - Cf. aussi BKOUCHE/CHARLOT/ROUCHE (*1991*, 165) qui renvoient à "la notion d'équivalence de structures" de Felix KLEIN (mathématicien allemand, 1849-1925).

[242]"[...] l'enseignement de la géométrie est difficile, d'autant plus [...] que la géométrie participe de la connaissance rationnelle et de la connaissance sensible et que sa compréhension se situe au carrefour du sensible et de l'intelligible. Mais [...] cette distinction n'est pas un donné, elle se constitue dans le travail de l'esprit humain pour appréhender le monde [...]." - BKOUCHE/CHARLOT/ROUCHE, *1991*, 166. - L'enjeu vaut pourtant la peine, car, bien compris, "la connaissance géométrique apprend à voir." (*Ibid.*).

[243]Insistance sur l'enseignement géométrique et la recherche d'une éducation qui respecte la vie suivi de la compréhension que le règne du vivant est, justement, régie par des lois mathématiques. - C'est aussi la présupposition de la maïeutique de Socrates (469-399aD); cf. BKOUCHE/CHARLOT/ROUCHE, *1991*.

[244]Le premier qui s'est appelé "öéëüóöõöò (philosophos), «amoureux de la sagesse»" (JAMES, *1997*, 42), vivant autour du 500 aD. (cf. DIOGENES LAERTIUS *Vitae*, II.8,I).

[245]En se référant à Iamblichos, philosophe néoplatonicien (ca. 300); auteur d'une *Vita Pythagorica*.

[246]JAMES, *1997*, 55.

[247]Ibid. - JAMES continue l'explication : "Autrement dit, le marteau de six livres et le marteau de douze livres, ayant un rapport de 1:2, produisaient une octave parfaite. Le marteau de huit livres et le marteau de douze livres, ayant un rapport de 2:3, produisaient un intervalle de quinte majeure; le marteau de neuf livres et celui qui en faisait douze, ayant un rapport de 3:4, produisaient une quarte parfaite. Il était d'une importance capitale pour les initiés de la Confrérie que ces trois intervalles musicaux de base - 1:2, 2:3, et 3:4 - soient tous exprimés dans la figure de la tetraktys. La dernière phrase énigmatique, de l'histoire de Iamblichus - qui se réfère au «son entre la quarte et la quinte» - ne fait que reconnaître le fait que ces deux intervalles sont séparés par un ton entier, un intervalle exprimable par le rapport 9:8, et que ces deux notes séparées d'un ton entier sont dissonantes. - Pythagore, à ce que dit la suite, de l'histoire, rentra chez lui pour faire des expériences. Il suspendit un poteau de bois arraché aux poutres de sa maison, et y attacha plusieurs longueurs égales de cordes de boyau. Aux extrémités de ces cordes, il attacha des poids, qui reprodusaient le même phénomène que celui qu'il avait observé chez le forgeron : là où les deux poids avaient un rapport de 2:1, leurs cordes de boyau sonnaient à l'octave quand on les pinçait. Quand les poids étaient dans un rapport 3:2, ils sonnaient à la quinte et ainsi de suite." - Par la suite, on inventait le monocord (caisse résonnante avec des cordes et des petites carrées de bois mobils, servant à soulever les cordes aux endroits voulus pour reproduire les proportions); et - last but not least - inutile de mentionner que ses découvertes ne font pas l'unanimité de chercheurs.

grandeurs dans un système déterminé. Elles se différencient pourtant par cela que la géométrie ne se réfère qu'aux grandeurs fixes dans l'espace."[248] Schleiermacher explique que nous nous représentons les grandeurs fixes toujours comme entités, même si leur construction demande d'assembler leurs parties à plusieurs étapes : "Pendant que je désigne, par exemple, un triangle, je ne m'imagine pas du tout les trois lignes en tant que pièces qui le composent, qui, de toute façon, ne peuvent pas être des parties de la surface mais seulement des limites; et pourtant - le triangle surgit en ce que je désigne ces lignes et, donc, pas en ce que je produise une petite surface en tant que partie et ajoute après autant de surfaces qu'il en faut pour le terminer (c'est-à-dire que je le compose à partir de ces pièces), mais toute la surface qu'il englobe est déjà longtemps à portée de mains et je ne fais rien d'autre que la découper."[249] Ce qui montre que "les propriétés des grandeurs fixes dans l'espace [...] sont diamétralement opposées aux propriétés du nombre, la grandeur avec laquelle l'arithmétique est préoccupée." Chaque nombre n'est que la répétition de l'unité, ce qui l'amène à la conclusion que "l'arithmétique est la science des relations des nombres."[250]. On peut, par ailleurs, regarder les grandeurs géométriques comme nombres, tâche de la trigonométrie, c'est-à-dire de la géométrie appliquée. Et l'arithmétique se sous-divise aussi en deux branches, "l'arithmétique à proprement dit et l'analysis que vous connaissez sous le nom d'algèbre."[251] L'analysis travaille partout avec des équations, ce qui a pour conséquence que "l'arithmétique à proprement dit nous donne partout des données, pour que l'on puisse y trouver des résultats, tandis que l'analysis nous donne des résultats pour que l'on puisse y trouver des données précises qui y sont inclus de manière indéterminé."[252]

Venons-en à l'aspect qui nous ramène aux différentes conceptions d'égalité : "En géométrie, il y a encore des grandeurs de différentes espèces et de différentes dignités, que l'on ne confondraient pas et qui ne peuvent pas se transformer les unes dans les autres, c'est-à-dire les lignes, les surfaces et les corps. Cela provient de cette propriété de l'espace que l'on appelle la tridimensionellé. En arithmétique, nous n'avons pas affaire à l'espace; on ne remarque alors rien de cela. Tous les nombres sont d'une même espèce, car ils proviennent tous des répétitions de l'unité, et ils sont couchés dans une série infinie car comme il est toujours possible d'ajouter à un nombre encore un autre, aucun nombre est, en lui-même, le dernier [...]."[253] La différence s'y introduit pourtant en ce que "dans cette série, chaque nombre a sa place déterminée."[254]

---

[248]"Arithmetik und Geometrie sind beides Wissenschaften, die uns Lehrsätze über die Verhältnisse der Größen in einem gewissen System geben. Sie unterscheiden sich aber dadurch, daß sich die Geometrie bloß auf die stetigen Größen im Raum bezieht." - SCHLEIERMACHER, dans sa lettre à Alexander DOHNA (*KGA V.I*, 232). - Sur le rapport qu'entretenait SCHLEIERMACHER avec les mathématiques cf. aussi notre excursus "Schleiermacher mathématicien".

[249]"Indem ich einen Triangel zeichne, so stell ich mir gar nicht die drei Linien als die Teile vor, aus denen er zusammengesetzt wäre, wie denn auch diese gar nicht Teile der Fläche sein können, sondern nur Grenzen; dennoch entsteht der Triangel, indem ich diese Linien ziehe, also nicht dadurch daß ich eine kleine Fläche als Teil hervorbringe und dann immer mehr hinzusetze, bis der Triangel fertig ist (das hieße ihn aus Teilen zusammensetzen), sondern die ganze Fläche, die er einschließt, ist schon lange vorhanden und ich tue nichts als sie abzusondern." - *Ibid.*, 232sq.

[250]"Den Eigenschaften der stetigen Größe im Raum, welche man die ausgedehnte Größe nennt, sind grade entgegegesetzt die Eigenschaften der Zahl, Größe, womit sich die Arithmetik beschäftigt."; et "Die Arithmetik ist die Wissenschaft von den Verhältnissen der Zahlen." - *Ibid*., 233sq.

[251]"[...] in eigentliche Arithmetik und in Analysis, die Sie unter dem Namen Algebra kennen." - *Ibid*.

[252]"Die eigentliche Arithmetik gibt uns überall Data, um daraus Resultate zu finden; die Analysis gibt uns Resultate, um daraus gewisse Data, die als unbestimmt in ihnen enthalten waren, zu finden." - *Ibid*.

[253]"In der Geometrie gibt es noch Größen von verschiedener Art und verschiedener Würde, deren eine nicht mit der andern verwechselt werden, eine nicht in die andere übergehen kann, nämlich Linien, Flächen und Körper. Das kommt von der Eigenschaft des Raumes her, welche man seine dreifache Ausmessung nennt. In der Arithmetik wo wir es mit dem nicht zu tun haben ist auch nichts dergleichen zu bemerken; alle Zahlen sind von einerlei Art, da sie alle aus Wiederholungen der Einheit entstanden sind, und liegen alle in einer unendlichen Reihe, denn da es immer noch möglich ist zu einer Zahl eine andere hinzuzusetzen, so ist keine Zahl an sich die letzte [...]." - *Ibid.*, 234sq.

[254]"[...] hat eine jede Zahl ihren festen Platz." - *Ibid.*, 235. - SCHLEIERMACHER explique par la suite les opérations de base - additionner, soustraire, diviser et multiplier -; ainsi que l'approche aux formations des lois pour construire des

La différence entre géométrie et arithmétique se montre aussi à travers les séries. C'est que les séries arithmétiques ne travaillent qu'avec des unités - bien évidemment prédéfini, mais pour autant - toujours identiques, tandis que les séries géométriques commencent aussi avec des unités, mais continuent en remplaçant ces unités de départ avec des résultats obtenus.

Pour résumer, on pourra alors dire que l'égalité du point de vue géométrique se définit par des progressions montantes, tandis que l'égalité arithmétique se définit par des progressions comptantes.[255] Schleiermacher s'arrête ici et promet à son interlocuteur de lui expliquer prochainement la notion très problématique des proportionnalités.[256]

Chaque professeur enseigne ses élèves sur la base d'un attachement personnel. Ainsi, "chacun constituera soi-même son séminaire." Pourtant, "l'Etat interfère dans cette marche naturelle en instituant des séminaires et le délègue à un enseignant avec des privilèges spéciaux." Bien que les compétences de ces hommes peuvent poser problème, le plus grand mal est pourtant que ces enseignants, qui sont, en plus, installés à vie, maintiennent un monopole. Les étudiants ne s'attachent à eux que pour profiter de leurs privilèges.[257]

Schleiermacher espère pourtant que "le sens naturel des universités va les pousser à renvoyer cette influence devenue petit à petit prépondérant de l'Etat dans ses limites naturelles et à faire de plus en plus ressortir le caractère de l'association scientifique."[258] Rester sous la tutelle de l'Eat mènerait à une conditon contre nature; au lieu de la science, on aurait la poursuite de la reconnaissance sociétale et un ton vaniteux - une tyrannie contre ceux qui travaillent encore et méritent de la reconnaisance.[259]

104 L'argument que la génération précédente dispose des compétences certaines est tiré de la tradition au service des sciences de l'éducation.

En commençant par la famille, on s'aperçoit que la science se désigne comme art de vivre.

107 C'est une différentiation conceptuelle entre pédagogie et éthique. Schleiermacher résume de façon excellente ce que l'on vend souvent comme conception protestante. <37sq>

110 L'enfant dispose d'une conscience. Pourtant, il ne peut pas le communiquer. L'attitude du coeur s'acquiert au cours de la vie, par la stimulation des sens. C'est que la mère communique avec l'enfant par un commerce mimique et l'enfant répond avec des sourires. Le premier pas vers la compréhension mutuelle est alors franchi qui est en même temps l'acquisition de la première compétence et le fondement de l'attitude du coeur, et, donc, de l'amour.

111 Schleiermacher présuppose une téléologie.

---

séries.

[255]Cf. *ibid.*, 237.

[256]Cf. *ibid.*, 238sq.

[257]Cf. SCHLEIERMACHER, *2000/1*, 141.

[258]"[...] die natürliche Richtung der Universitäten geht dahin, den allmählich vorherrschend gewordenen Einfluß des Staates wieder in seine natürlichen Grenzen zurückzuweisen und dagegen immer mehr den Charakter des wissenschaftlichen Vereins [...] hervortreten zu lassen." - *Ibid.,* 146sq.

[259]Cf. *ibid.*, 147.

Epistemologique	percevoir →	← éduquer
ontologique	approche harmonique	
éthique	caractère national ↔	↔nationalisme

TABLEAU 9.

112 1.

Ce passage met en relief le concept d'activité éducative, pédagogique. Il vise la génération à éduquer, en mettant l'accent sur leur future vie ensemble. Le but est "une volonté de l'intégralité".

Essayons une illustration par le tableau suivant :

	Famille	éducateurs	compétences	attitude du coeur	pédagogie	éthique
activité pédagogique	+ + +	+ + ?	+	+ !	+	+
éducation	+ - -	+ + +	+	?[260] -	← + →	→ - ←

TABLEAU 10.

La famille est pédagogiquement «active» en s'orientant vers un modèle de vie libre. Le modèle «institutions d'éducations» présuppose une vie ficelée par des réglementations. Les compétences sont formées aussi bien sur le terrain de la vie familiale qu'aux environs des institutions de l'éducation. C'est pourtant le terrain éducatif institutionnalisé qui leur donne un but et les juge. L'attitude du coeur, dans la conception de Schleiermacher, est, d'un côté, ouverte pour les influences pédagogiques et, de l'autre côté, fermée pour eux. C'est ainsi qu'un terrain de tension s'établit à la rencontre de la pédagogie et de l'éthique.

Schleiermacher souligne que la pédagogie est fondée sur l'éthique; qu'elle est une fonction de l'éthique <11sqq>. Il s'agit ici, dans cet essai, d'une interpolation, c'est-à-dire il s'agit d'un essai de mettre en mouvement les contenus des énoncés du texte. Les contenus se transmettent par un labourage du contexte. Les définitions et hièrarchisations explicites de Schleiermacher prennent la fonction de régulateurs, de limites, d'horizons, de négatifs - ce que nous avons désigné par «interpolations».

Dans un cas conflictuel, Schleiermacher attribue à l'éthique la primordialité, mais il admet que, dans la vie sociétale, la primordialité de la pédagogie ne peut pas être disputée. Si jamais une situation demande la primordialité de l'éthique, Schleiermacher le prendrait très au

[260]Entre l'éducation et l'éthique s'établit une tension qui amène à un différend.

sérieux afin de pouvoir en prévenir au maximum : il s'agit de féconder l'harmonie intérieure des individus.

2.

Cette perspective épistémologique s'ouvre sur un différend logique. L'interaction construit les relations des activités avec un «avant» et un «après».[261] Ces effets sur les autres sont envisagés.[262] Les interactions libres et sociales sont souvent caractérisées par la prise en compte de ce qui est momentanément donné, sans l'idée d'une tâche. Les activités sont seulement liées dans la conscience de la personne qui agit. Pourtant, il y a aussi des relations dont aucun effet sur les autres n'est envisagé.

113 Il s'appuie toujours sur la présupposition d'une intériorité intouchable. Un être humain qui n'est pas détruit intérieurement arrive à flairer des influences manipulatoires.

Evoquons aussi l'aversion de Schleiermacher envers le conditionnement.[263]

115 Certains Etats ont choisi la stratégie d'encourager les enfants.

Augustinus[264] et Luther[265] peuvent servir de référence pour une réfutation explicite des des traditions.

119 A propos d'une politique d'éducation.

120 Au sein même de la famille peuvent se trouver des potentiels révolutionnaires. C'est typiquement «Schleiermacher».

121 Schleiermacher, traducteur de Platon, a étudié consciemment la logique du gouvernement - on devrait lire ces explicitations comme un diagnostic, et non pas comme une proposition.

Un regard sur l'actualité nous fait soupçonner qu'abaisser l'âge pour l'école préparatoire à deux ans ainsi que le soutien pour l'établissement des crêches indique que le gouvernement a réalisé qu'il y a de la résistance dans le peuple contre sa politique.

123 L'enseignement scolaire doit être géré au niveau des régions, car son centre est l'acquisition des méthodes d'apprentissage.

La formation universitaire peut être gerée au niveau de l'Etat, car dans son centre est la formation du caractère et de la conscience historique.[266]

Schleiermacher enchaîne avec des explicitations concernant la discussion d'«éducation»

---

[261]Rencontre.

[262]SCHLEIERMACHER propose de relier les différentes activités entre eux.

[263]Ce qu'il partage avec LEFEBVRE, cf. notamment *1992*, 55-63.

[264]Aurelius AUGUSTINUS (philosophe numidien, 354-430) entreprend l'analyse du phénomène qu'un "Etat, obsédé par le pouvoir, qui tient les peuples en esclavage, et qui est lui-même dominé par sa propre avidité de dominer" s'attaque aux "serviteurs de Christ" après son immense défaite dont "beaucoup n'auraient pas pu s'échapper s'ils n'auraient pas fait semblant d'être eux-mêmes des serviteurs de Christ." - *Civitatis Dei*, I.1. Il met les doigts sur le processus de la substitution de l'histoire par des traditions : cet État cherche à définir le sacré à partir de sa propre sphère du pouvoir. Par son orgueil, il trouble sa perception de la réalité et détruit sa mémoire qui sera reconstruite et appelée «tradition».

[265]Théologien allemand, 1483-1546.

[266]Cf. pourtant aussi supra, notre excursus "L'Etat".

en général. Après l'avoir conceptualiser, la question du départ concernant la professionnalisation de l'activité éducative fait ici sa réapparition. «Education» en tant que telle est inévitable; «éducation» comme travail planifié sur l'autre est moralement insoutenable. «Education» comme procédé professionnalisé est, du point de vue moral, absurde, car elle se base justement sur les présupposés diametralement opposés aux présupposés de la morale. Une anthropologie pédagogique doit présupposer l'être humain comme incomplet.

On commence à saisir le dilemme à la racine de ces réflexions. Ces points importants touchent à une philosophie de l'histoire et à une théorie politique; en dernière conséquence à une sociologie de l'école.

Le critère pour évaluer la relation des pouvoirs étatiques avec le peuple est le niveau de confiance mutuelle.

124 Schleiermacher esquisse ici un résultat intermédiaire et fournit ainsi la base pour des recherches plus poussées.[267]

Pour y aller plus loin, on cherchera, dans un premier temps, à déterminer la notion de valeur.

125sq C'est un passage important qui concerne sa compréhension de l'histoire et sa conception de la relation entre théorie et environnement.

Schleiermacher suppose un mouvement dans la suite des générations, à la fois vers une égalité et vers une singularisation de la population mondiale :
* tous les peuples vont s'organiser en Etats;
* les recherches scientifiques vont mettre à jour comment l'enfant vit avant sa naissance, ce qui permettra de lui apporter déjà les soins les plus favorables;[268]
* l'éducation se professionnalisera et se formalisera de plus en plus;
* ce n'est pas forcément l'Etat qui doit l'organiser, chaque institution aura une finalité qui procure les critères pour décider qui devrait la prendre en charge;
* cela entraînera une prise en charge mutuelle des hommes et des femmes qui ira de pair avec une prise de conscience singulière.

Le savoir permettra une meilleur gestion de la vie[269] et l'éducation permettra une reconnaissance de ses propres capacités limitées.[270]

Cette "présente période historique", est-elle déjà arrivée à sa fin ?[271]

---

[267]Cf. concernant l'économie aussi *KGA II/16*.

[268]Cette thématique deborde le cadre de notre travail, indiquons alors à titre d'exemple *Le petit journal du Colloque international «La matière, le vivant, l'humain»*, Paris:La Villette, 15-17 juin 2006, 3.

[269]Les superstitions, les idéologies, perdent en pouvoir, ce qui correspond à l'idéal de la deuxième épisode du libéralisme protestant, "that of freedom from superstition, of encouraging solid thought in the furtherance of human welfare" (FRIESS, dans : SCHLEIERMACHER, *1926*, XIII); cf. *Le petit Journal du colloque*, op. cit. - Avec l'avancée de la science pourtant, les superstitions resurgissent avec une puissance innouïe, cf. GAUDIN et al., *1990*.

[270]Cf. *KGA II.16*.

[271]Cf. SCHWARTZ, *1973*, qui témoigne plutôt d'une continuation sur la voie mise en question par SCHLEIERMACHER; cf. aussi LESOURNE, *1988*; on peut, par rapport à ces questions, consulter avec plus ou moins de profit les parutions par exemple de la Documentation Francaise ou de l'Institut National de Recherche Pédagogique qui se font la chasse !

Dans le contexte de l'intérêt que porte l'Etat à l'éducation, Schleiermacher évoque la notion du cercle. Le langage géométrique lui permet de préciser sa notion de cosmopolitisme[272] - un cercle défini des Etats qui ont déjà tissé des vrais liens. <8, 12>

125sq Les nations de l'Europe sont entrées dans une période de rapprochements mutuels.[273] L'éducation devrait donc soutenir une mentalité cosmopolite - mais, de par son essence même, l'Etat ne peut pas promouvoir une telle attitude du coeur aussi longtemps qu'existe encore ce processus de rapprochement. L'Etat doit représenter le côté patriotique. C'est la tâche de la société, de la sociabilité libre, de parfaire le processus vers une mentalité cosmopolite. Ce diagnostique est toujours d'actualité.

L'histoire travaille lentement, à l'intérieur même du temps. Dans quelle dimension se meut le penser ? Par conséquent, une des vertus des scientifiques est la patience.

126 Ces explicitations contribuent à cerner les différences entre les approches de Hegel[274] et les conceptions schleiermacheriennes.

129 Ces questionnements constituent une trame des Cours de Schleiermacher. L'expression "Pflanzschulen" rappelle Jean Paul.[275]

La raison scientifique occupe une position intermédiaire entre l'Etat et le peuple.

	Point de vue historique
racines	réinterprétation de la position de Jésus;[276]
conséquences	façon postmoderne de parler en termes de «rationalités»;[277]

[272]Notion bien chargé, cf. LEROUSSEAU, *2001*, notamment 210.

[273]Cette vielle espérance a depuis peu toutes les chances de se réaliser, si on croit Jean Pierre FAYE, cf. : "L'an 89 au Siècle XX [...] marque la fin effective [...] de la guerre civile européenne. [...] L'écluse qui relie les univers, par les voies d'une pensée délivrée, prend maintenant les proportions qui sont celles de la recherche spatiale. [...] L'échange [...] est la source de survie, et de l'augmentation de vie. [...] il tente de penser avec les yeux ouverts ce qui se présente comme mécanismes et transmissions aveugles." (*1992*, 46). - L'auteur pourtant n'est pas inconscient des dangers et revient sur ses propos en se référant à la Lettre aux Parlements de France et d'Angleterre d'octobre 1814 de Claude Henri SAINT-SIMON (philosophe français, 1760-1825; cf. *ibid.*, 12; extrait *ibid.*, 195-225) : "Un spectre hante en effet l'Europe, aujourd'hui. C'est bien, pour la première fois, l'Europe elle-même. [...] Projetée au futur, ancrée à l'horizon, elle doit surgir d'avoir su résister - à ses propres démons. C'est par là qu'elle se relie à tout le monde. Continent ironique?" (*Ibid.*, 47.). - Notons en passant que l'actualité galoppante ne permet pas aux observateurs de se fournir en temps réel les informations les plus récentes. On retient seulement que l'«Europe» ne cesse pas de faire parler d'elle.

[274]HEGEL a été dès 1818 le collègue de SCHLEIERMACHER à l'université de Berlin, cf. pour cette histoire conflictuelle par exemple *KGA I.11*, XVII.

[275]Cf. Vorschule der Ästhetik (*SW I/5*, 29/1979, 27); BAZINEK, *1998*, 206, 119 et 277. - Indiquons, à cette occasion, le caractère de modèle d'*Emile* de ROUSSEAU, pour ce contexte, Livre Premier (éd. *Garnier*, 1 - 53, plus spécialement 1 - 4); pour les réflexions pédagogiques à cet époque, cf. : "L'auteur [...] ne connaît pas tout ce qui a été publié sur l'éducation. Il met l'Emile de ROUSSEAU sur la première et la dernière place. [...] Ce ne sont pas les règles singulières de Rousseau, [...] c'est l'esprit de son Emile qui a ébranlé et purifié les maisons d'école d'Europe jusqu'au niveau des chambres d'enfants." - JEAN PAUL, Levana (*SW I/5*, 527/*1983*, 15) (tm).

[276]L'Etat prend la position du juge suprême par la direction de la science. Il réclame le droit absolu de mettre en place ou de dissoudre les institutions. Il en résulte une pétrification de la science qui mène à une révélation des contradictions au sein de l'Ètat même. Ces questions ont été aussi abordées par ZINZENDORF; cf. aussi supra, notre excursus "L'Etat".

[277]Cf. *KGA II.10.1*, LXXIX-LXXXI; cf. aussi WINKLER, dans : SCHLEIERMACHER, *2000/1*, p. ex. VII et Xsq; FRANK, *1989*.

TABLEAU 11.

130 On traite de l'idée de l'autonomie ainsi que du fondement de pédagogie en tant que science humaine.

131 Schleiermacher réfute l'Éleatisme et se distancie de l'Héraclitéisme. L'historicité ne se situe ni dans le figé, ni dans un fleuve permanent.[278] La suite de cette argumentation montre les conséquences des différents rapports à l'histoire évoqués. <42>

Schleiermacher procède par une présentation de l'alternance entre la pratique et la théorie. A la base, il s'agit de prime abord des conclusions pertinentes qu'il a tiré des donnés obtenus par observation.[279]

132sq

	Attitude du coeur	**compétence**	**conscience**	**contexte du savoir**
Eglise	forme			<les résultats des influences éducatives>
Ecole		forme	périodes	
aspects	<spontanéité et réceptivité>			

TABLEAU 12.

La combinaison "fragmentaire et rhapsodique" rappelle Jean Paul.

En outre, ce contexte incite à une réflexion concernant la dialectique classique entre «potentia» et «actus».

<125sq, 133, 150>[280] **I.**
Schleiermacher cherche à construire un "schématisme de l'action primitive du soutien", nécessaire pour comprendre l'opposition relative entre le développement de l'attitude du coeur et des compétences, influencée par les familles et les autres communautés de vie.[281]

II. Schématisme des compétences :

[278]Cf. *2003*, 140sqq; surtout aussi Herakleitos der dunkle, von Ephesos, dargestellt aus den Trümmern seines Werkes und den Zeugnissen der Alten (1807, *KGA I.6,* 101-241).

[279]La critique apportée par SCHUMACHER (cf. supra, "Présentation") ne concerne pas l'entreprise de SCHLEIERMACHER.

[280]Cf. *KGA II.10.1*.

[281]Cf. aussi SCHUMACHER, *2004* et BERMAN, *1984*, qui s'expriment sur l'opinion répandue que le Romantisme est caractérisé par le fragmentaire et la suspension de science. - BERMAN remarque par ailleurs qu'il y a une différence entre fragment (Fragment) et fraction (Bruchstück).

Auto-activité ou spontanéité	**opposition relative**	**faculté de recevoir ou réceptivité**
	l'une n'est jamais sans l'autre	
activité libre des muscles	répresentée au niveau de la vie	activité des sens
domination du mouvement libre	deux compétences	domination de la faculté de recevoir
perception de soi-même	les sens	perception du monde extérieur

TABLEAU 13.

Schleiermacher dégage ici très clairement l'importance d'une vision du monde.[282] La perception de soi-même et la perception du monde extérieur sont, en principe, identique. En conséquence, "la vision du monde est le résultat suprême de l'intellect humain."

Ce passage est central pour accéder à son anthropologie. Il pose un fondement de la psychologie en tant que science. <174> En outre, il incite à rechercher la fonction de la musculature et évoque le marquage du caractère.

133sq Une vision du monde est suscitée par la «Bildung»,[283] car Schleiermacher présuppose que l'être humain n'est pas le produit des influences.

Dans ce contexte, il se prononce aussi sur l'inégalité. <134> Il fait une combinaison de trois concepts pour s'assurer que l'on le comprend : <135>
***** "expression de la liberté (1)";
***** "des individus (2) mêmes (3)".

Schleiermacher s'explique dans ce contexte sur ses concepts de «compétence», d'«attitude du coeur» et d'"attitude religieuse du coeur".

III. Vision du monde bien construite :

[282]Cf. *KGA II.10.1*, 100.

[283]En effet, on suppose que chacun porte une vision du monde qui l'incite à la communication par écrit (Remi HESS, propos recueillis lors de l'atélier d'analyse institutionnelle le 12. 12. 2006). - La question de la vision du monde est le point du départ des Reden (cf. *KGA I.12*, 1-321/*1944*) de SCHLEIERMACHER. Il invite ses lecteurs à contrôler leurs présupposés. - Le concept «vision du monde» présuppose que l'on peut se distancier de sa formation. Il s'oppose aux déterminismes socio-éducatifs qui définissent la personne par leurs apprentissages; il est au centre de l'approche critique et analytique en philosophie, cf. KANT, Kritik der Urteilskraft (*TWA IX*, 235-*TWA X*). - La perversion de ce concept par Max SCHELER (philosophe allemand, 1874-1928) inverse ces relations : la personne se retrouve déclaré victime de sa formation (cf. BAZINEK, *1990*, 4); notons en passant que cet époque (début du XX^{e} siècle) a vu une inflation de l'expression «Weltanschauung», dont nous ne pouvons pas ici retracer le cheminement, mais cf. notre Literaturverzeichnis (*ibid;*, 70-78) ainsi que les présentations de KANT, peu connu encore, par LEROUSSEAU, *2001*; aussi BENZ (éd.), *1961* et FAYE, *2005*, 24-29.

Science naturelle spéculative	est le résultat de	l'observation de l'histoire
le Je suprême	se base sur	l'activité suprême de l'intellect humain
	des expressions toujours nouvelles.	

TABLEAU 14.

Le point de départ est l'identité de la spontanéité et de la réceptivité.

134 Ces pages retracent une approche déontologique pour la compréhension du processus éducatif.

EXCURSUS : Schleiermacher mathématicien.[284]

L'opposition relative entre spontanéité et réceptivité.

Schleiermacher revient à son désir de construire un "schématisme de l'activité primitive de soutien" afin de pouvoir expliciter la "relative opposition entre l'attitude du coeur et la compétence."[285]

Cette opposition relative entre spontanéité et réceptivité détermine la progression de son argumentation. Il explique que la réceptivité demande aussi un mouvement et la spontanéité demande aussi une stimulation. Le développement de l'activité sensorielle se joue dans la tension ainsi construite entre la réceptivité et la spontanéité. L'aspect dominant actuellement donne la mesure.

Au centre se trouvent les organes sensoriels qui effectuent à la fois la perception de sa propore situation et la situation du monde extérieur. Les impressions sont seulement des résultats médiatisés. La totalité construite de l'ensemble de ces impressions aboutit à la vision du monde.[286] La réceptivité et la spontanéité se montrent alors comme identique dans leur origine.[287] La doublure s'opère pendant le traitement des donnés qui s'effectue en deux étapes : impressions et assimilations.

---

[284]Dans le cadre d'une préparation de la continuation du terrorisme critique de l'*Athénaeum* par un autre institut, August Wilhelm SCHLEGEL (1767-1845) écrit à SCHLEIERMACHER : "<Friedrich Wilhelm Joseph> Schelling (1775-1854) propose comme collaborateur dans le domaine des mathématiques le jeune <Johann Wilhelm Andreas> Pfaff (1774-1835) de Tübingen qui a publié plusieurs articles dans l'*Archiv* de Hindenburg. Je désirais pourtant savoir jusqu'où vous pourriez probablement vous lancer dans l'entreprise de la relation des mathématiques avec la philosophie. Friedrich pense que, d'après vos études des mathématiques, on peut encore s'attendre à des choses de votre part." - Lettre du 20./21. 8. 1800 (*KGA V.4*, 207-220, cit. 211sq).

[285]<132>. - Le développement de l'attitude du coeur requiert la pénétration d'une conscience développée dans une conscience en développement; le développement de la compétence envisage une structuration du fragmentaire et du rhapsodique pour que l'éducant puisse découvrir la perfection, l'ordre et le contexte.

[286]WENIGER n'y indique rien, cf. *1983*, 445.

[287]Ces propos semblent être animés par ses études d'ARISTOTE dont le concept d'áéó'çóéò reste un défi pour la recherche, cf. par exemple WELSCH, *1987* et SIGGEN *2005*.

La construction d'une vision du monde demande un passage de la réceptivité par la spontanéité. La dominance de la spontanéité conduit à la formation du monde.[288]

Ce développement s'appuie aussi sur la fonction des communautés de vie. On rencontre ici sa détermination de la pédagogie comme "modèle de l'activité globale". L'autodétermination part alors de l'acceptation de l'hétérodétermination. Par conséquent, la première impulsion devrait être un consentement. La réceptivité se base sur l'auto-activité et se développe par elle.[289] Le sommet de l'autodétermination est atteint quand la personne, par la manière de son intervention dans l'activité de l'ensemble, reveille son auto-activité. Les facteurs conditionnent alors mutuellement leur développement.

Le développement complet de la conscience inclut l'attitude du coeur religieuse.[290]

Egalité et inégalité.

Schleiermacher reprend dans ce contexte la loi pédagogique qui dit que l'inégalité est à diminuer par l'éducation. Il y aura toujours des inégalités, mais cela ne signifie pourtant pas que l'éducation devrait suivre la prémisse que le fils ne doit jamais aller plus loin que le père.

Schleiermacher reconduit son argumentation vers la question du pourquoi de l'inégalité.[291]

Le but de cette section.

Schleiermacher a commencé à s'intéresser aux mathématiques pour trouver des fondements intellectuels aptes à le préserver de l'angoisse produite par les mysticismes de la Communauté des Frères.[292] Les mathématiques trouvaient une place privilégiée dans ses recherches,[293] et, par un développement assez subtile,[294] sont à la fois la base et le cadre de son

---

[288]SCHLEIERMACHER préfère indiscutablement ce processus, cf. notamment *2003*.

[289]Cette progression des arguments correspond au paradigme des séries mathématiques.

[290]C'est l'endroit logique où s'enracine la métaphore des plants.

[291] Nous supposons que les problématiques évoquées ici prennent leur essort dans la lecture que SCHLEIERMACHER a effectué d'Heraclite; et, comme nous venons d'annoter, ont été affiné par ses études d'ARISTOTE. On peut alors avec raison s'imaginer que cela a construit l'arrière-plan de ses préoccupations dans le combat intellectuel de tous les jours, notamment dans sa réception de KANT.

[292]"L'enseignement des punitions et des rémunérations éternelles a été déjà une préoccupation angoissante pour ma fantaisie infantile. Durant ma onzième année, cela me coûtait plusieurs nuits de sommeil, car je ne pouvais aboutir à aucun résultat satisfaisant dans mes calculs de la relation entre les souffrances du Christ et la punition dont elles devraient prendre la place. Maintenant, un nouveau combat commenca qui a été induit par la façon dont on présentait l'enseignement de la corruption naturelle et les effets de grâce surnaturelles à la Communauté des Frères, tissé dans chaque discours. Ce combat a duré presque aussi longtemps que j'ai été membre de la Communauté. Ma propre expérience m'a donné pour le premier de ces piliers fondamentaux des preuves de ce système ascétique et mystique et je parvenais à la conviction que toute bonne action me semblait digne de soupçon ou comme pure oeuvre des circonstances. C'est ainsi que je me suis retrouvé dans une condition pénible que l'on reproche souvent à nos réformateurs comme oeuvre. On m'avait pris quelque chose, ma conviction du pouvoir moral propre aux hommes, et on ne m'a encore donné rien en échange. [...] Ma mère formidable se donnait de la peine pour rien dans ses essais de m'expliquer ces deux enseignements pour que je puisse avoir une compréhension plus correcte de ce que j'ai entendu à la Communauté, pour trouver des synthèses et pour calmer mon coeur. Que j'ai développé ainsi une grande fidélité à la Communauté et que je l'aurais vu comme un grand malheur de ne pas devenir membre, est donc tout à fait naturel." - *KGA V.1*, 53sqq - Notons que, bien avant la rentrée des enfants à l'école de Gnadenfrei, la famille Schleiermacher fréquentait déjà la Communauté. - Nous demandons à nos amis psychanalystes de bien vouloir nous pardonner cette prise au sérieux des souvenirs d'enfance.

[293]Cf. supra, notre excursus "L'Etat"; ainsi que des témoignages de ses étudiants et notamment de son ami Henrik

enseignement.[295]

Confronté avec des maximes différentes, il réflechit sur les possibilités de concilier les expériences des éducateurs avec ce fait : "Deux maximes opposées. Il semble que l'on devrait les combiner. Mais l'éducation pure n'est peut-étre que là où ne règne qu'une seule maxime. C'est pourquoi les mathématiques sont un schème tellement précieux de l'éducation pure."[296]

On reconnait une trajectoire partant de cette découverte précoce du support intellectuel que sont les calculs et aboutissant à une conception esthétique affirmée par le biais des réflexions géométriques. "Ces espaces [...] gardent l'énigme éternel de la formation créatrice" écrit-il selon Odebrecht.[297] Rudolf Haym[298] et Wilhelm Dilthey soutiennent que Schleiermacher n'avait pas de verve pour l'art, qu'il n'était pas non plus doué pour l'art et que toute son ésthétique n'est qu'un bricolage des textes de ses amis romantiques.[299] Odebrecht pourtant voit "des germes des points de vue esthétiques qui, plus tard, se sont fortifiés en système; des antinomies principales qu'il a, afin de préserver l'illusion confessante, entourées avec des affirmations qui nient leur valeur, dans les Reden et dans les Monologen."[300] Schleiermacher inscrivait son esthétique dans la tension entre récepticité et productivité,[301] il défendait une vision de perfection des oeuvres d'art qui se tenaient en tension avec la mort. Odebrecht indique que Schleiermacher se réfère ici surtout à la Critique du jugement de Kant.

Bien que le langage d'Odebrecht ne soit pas le nôtre, nous supposons que sa vision des choses est ici plus juste que les positions qu'il donne comme référence. Reste la question par quoi ce système se construit et comment Schleiermacher a procédé.

Quittons ce chantier ici en renvoyant à notre bibliographie.

137 Pour la reconnaissance par la société, les compétences pratiques sont aussi importantes que les compétences communicationnelles. Toute décision «pour» signifie une décisions «contre» quelque chose ou quelqu'un d'autre. Qu'on le veuille ou non - on ne peut pas se passer du problème de l'insertion sociale en tension avec la construction identitaire.

Steffens (philosophe et physicien, 1773-1845). - SCHLEIERMACHER a encore rédigé un petit tract, «Geometrie» (écrit autour de 1800/1803, cf. *KGA I.14*, 53-67).

[294]Nous faisons de notre mieux pour expliquer ces mouvements, sans pour autant perdre de vue notre objectif bien limité dans ce travail présent.

[295]C'est par les mathématiques que SCHLEIERMACHER arrive à rationaliser le problème de la mort - et à découvrir le caractère des institutions.

[296]"Zwei entgegengesetzte Maximen. Es scheint, daß man sie beide verbinden muß. Aber reine Erziehung hat man nur da, wo die eine waltet. Vielleicht deshalb Mathemathik ein so vorzügliches Schema der Erziehung." - SCHLEIERMACHER, Aphorisme 78 (*2000/1*, 210).

[297]Cité dans SCHEIERMACHER, *1931*, VIII. - Cf. en ce qui concerne les problèmes éditoriaux de cet ouvrage BERNER et THOUARD dans SCHLEIERMACHER, *2004*, 9-11 et 41-45.

[298]Historien de littérature allemand, 1821-1901.

[299]Cf. ODEBRECHT dans SCHLEIERMACHER, *1931*, IX-XI.

[300]Ibid. - Notons en passant que ODEBRECHT confirme ici notre observation que le mathématicien SCHLEIERMACHER se cache, pour ainsi dire, dans ses textes. On le découvre par observation de son vocalulaire et en dessinant ses argumentations. - Dans le travail présent, nous avons enlevé, pour des raisons didactiques, ces dessins qui ne se comprennent que quand on étudie réellement ses textes. Nous avons essayé de les transformer soit en texte, soit en tableaux (dont la lecture, parfois, n'est pas non plus très aisée, mais la présentation est quand même assez clair).

[301]Dans les *Cours*, il se sert surtout du terme «spontanéité».

138 Pour Schleiermacher, la voix intérieure n'est pas plus important que les enseignements tirés de l'entourage social.[302] Il circonscrit la perception intérieure comme suit :
***** les contenus sont en relation avec l'imaginaire de l'individu;
***** les structures sont en relation avec la position de l'individu dans la vie quotidienne;
***** la question s'inscrit dans le cadre du travail éducatif; <139>
***** un critère est la possibilité du consensus, la disponibilité de l'individu aux propositions consensuelles;[303]
***** les voix intérieures qui isolent doivent être traitées avec beaucoup de prudence. Elles peuvent être justes.[304]

En outre, une recherche portant sur les critères de vérité d'une perception intérieure ne doit pas oublier l'analyse d'ennui de Pascal et se méfier des illusions.[305]

139 On discerne ici entre ce qui se réfère à la personnalité et les dons, et ce qui se réfère à l'âge de l'élève.

140 La famille[306] est conçue comme un ensemble organique. C'est la présupposition pour une parité de l'autorité maternelle et de l'autorité paternelle.[307]

141sq Schleiermacher explicite l'influence de l'appropriation et de la désappropriation à l'activité pédagogique positive et primitive dont le but est d'éveiller et de développer l'attitude du coeur.

L'attitude du coeur se développe dès le plus jeune âge. Ce processus n'a pourtant rien d'automatique. Le développement de l'attitude du coeur demande une attention précise.

Schleiermacher ne parle pas de «Gewissen», mais de «Gesinnung». Il se distancie d'une approche moralisatrice. Son analyse de la situation actuelle le mène à parler en termes des quatre domaines de vie : civique/bourgeois, religieux, sociétal et le domaine de la formation.[308]

Schleiermacher aborde ici la raison d'être sociologique de l'école. L'école arrache les enfants de façon relative à la famille. Cela est surtout vrai pour les garçons[309] qui doivent développer leur attitude du coeur en se confrontant directement avec les réalités sociétales. En relation avec ce contact, ils se développent de façon régulière.

Les filles dont la destination s'accomplit à l'intérieur même de la famille, devraient se

---

[302]Dans son esquisse autobiographique, il dirige l'attention sur les dangers de la fantaisie.

[303]SCHLEIERMACHER raconte dans son esquisse autobiographique l'impossibilité d'arriver à quoi que ce soit par une décision pure de la volonté et d'effort moral et l'expérience qu'il y arrive quand même.

[304]Cf. par exemple l'histoire de Noé , Genèse V, 29-IX (OSTERVALD, 1823, *AT*, 6-11).

[305]Cf. dans la Dialektik, *KGA II.10.2*. - On voit ici ce que sépare SCHLEIERMACHER et NOVALIS, cf. TIMM, *1978* et *KGA V.2*.

[306]Cf. supra, l'analyse de <94-98>.

[307]Cette prise de position est en quelque sorte différente de la position de ROUSSEAU qui ne semble pas vouloir articuler le social et l'individuel, mais qui tâche de maintenir l'inconciliable de ces deux sphères.

[308]Rappelons : Eglise, Etat, Famille, Science.

[309]Cet arrachement partiel des garçons est un des facteurs essentiel qui constituent les maladies des familles. Les garçons subissent une reformation de leur identité pour la rendre conforme à l'Etat, ce qui les mènent à la perte de leur propre identité et ils apprennent en soumission au lieu d'apprendre par direction. - SCHLEIERMACHER discute cette question dans son enseignement sur l'Etat, cf. *KGA II.8*. Il s'agit de la différence entre l'esclave qui n'a aucun droit sur sa propre volonté et le sujet qui n'a pas seulement des domaines d'autorité comme la vie domestique mais dont l'obéissance à l'egard des autorités dépend d'un acte de volonté (cf. notamment *ibid.,* 501-506).

développer donc dans la famille par les représentations des réalités sociétales.[310] Elles apprennent donc par voie de réflection; par conséquent, leur développement procède par des sauts. [311]

L'école transmet le savoir de façon systématique, ce qui n'est pas vraiment possible pour la famille dont la transmission du savoir se fait d'une manière fragmentaire. En plus, la jeunesse rentre à l'école dans une continuité sociale,[312] dans un contexte pur de vie en commun de la jeunesse.[313]

Le fondement sociologique de l'école est aussi la présupposition de la repartition des élèves dans des classes selon l'année de naissance. L'existence de l'école ne s'appuie donc pas sur un principe organique, mais sur un principe socio-pragmatique.[314] L'école s'avère alors indispensable pour une socialisation dans les sociétés complexes.

142 On a sur cette page des indices de l'approche harmonique.

143 Schleiermacher soutient que l'école est nécessaire pour que l'enfant puisse faire la connaissance des membres de sa génération, parce que c'est avec eux qu'il doit plus tard partager sa vie.

Il en surgit un conflit, car on doit éduquer la génération des élèves à l'intérieur de la tradition, ce qui amène à l'institutionnalisation de la transmission du savoir au sein des écoles.

L'aspect d'apprentissage de la cogestion a été perdu au fil du processus de la scolarisation de la société. Lapassade distingue entre une posture d'enseignant «discoureur» et une posture de «facilitateur».[315] <147sq> L'enseignant qui prononce des discours transmet un savoir selon des critères établis. L'enseignant facilitateur dépend des recherches des élèves pour en délivrer son savoir en fonction de leurs besoins.[316]

144 <141, 147> L'antagonisme entre le style et le contenu crée une tension et lance une analyse des concepts.

Schleiermacher présente ici la famille comme une unité dynamique. Les tensions ne s'inscrivent donc plus principalement dans la relation entre le père et la mère, mais entre le père et l'école.

Schleiermacher s'exprime dans ce cadre aussi sur le fondement proprement pédagogique de l'école.

---

[310]Les filles se développent donc par des sauts; leur attitude du coeur doit littéralement se frayer son chemin.

[311]La sémantique rappelle Genèse 1-2 (OSTERVALD, 1823, *A.T.*, 1-3. et 1. Corinthiens 14. (*ibid.*, *N.T.*, 244-246.

[312] La vie, en tant que telle, avance par des sauts.

[313]Argumentation à partir de <142>.

[314]Cf. les lettres de Charlotte SCHLEIERMACHER (notamment *KGA V.2*). Elle s'occupe de chacune de ses élèves en tant que personne spécifique, sans pour autant abandonner des représentions normatives. - On trouve une discussion des tensions entre les demandes d'une identité géopolitique et linguistique (révendications de l'Etat) et l'individualité géniale de chacun plus spécialement dans la 52. heure des Cours d'Ethique (cf. SCHLEIERMACHER, *2003*, 143-147).

[315]Propos recueillis pendant l'atelier de l'analyse institutionnelle le 12. 12. 2006.

[316]SCHLEIERMACHER développe une argumentation similaire dans son enseignement sur l'Etat en explicitant que la relation entre les autorités et les sujets ne doit jamais être soumis à des règles immuables, car cela ferait que "les sujets et l'autorité seraient esclaves du passé" (*KGA II.8*, 505).

147[317] L'attitude du coeur est "l'unité de la conscience de soi comme transition de l'activité". Il s'agit alors des processus de «devenir visible».[318] Ces explicitations peuvent être comparées avec le concept de «transduction» : <161>
***** Jacques Demorgon perçoit dans la transduction des processus de transpositions qui ne sont pas accessibles à la compréhension humaine;[319]
***** René Lourau adopte ce concept de la physique. Il s'agit des phénomènes qui sont ouverts à la compréhension humaine.[320]

Transition

du	**vers**
le conceptuel	l'agir
le formel	une chose
le liquide	le dur

TABLEAU 15.

L'unité a potentiellement un caractère pluriel.[321] <148>

147sq La science demande une forme spécifique de l'auto-activité dirigée vers la connaissance.[322] Elle ne peut pas se transmettre. Elle ne fait pas partie du domaine de la réceptivité. Pourtant, elle est un produit. Elle a donc une tradition.[323] On pense ici à la différence par rapport aux traditions orales.[324] Schleiermacher procède à une déduction anthropologique de

[317]Cf. supra, l'analyse de <141-144>.

[318]Ces réflexions traversent aussi les ouvrages de Jean François LYOTARD (penseur français, 1924-1998). - Cf. aussi SCHUMACHER, *2004*, qui soutient que le romantisme tend à rendre visible l'invisible.

[319]Propos recueilli pendant une journée d'étude à Paris VIII. - Saisisons ici l'occasion d'une remarque plus générale. Doit-on accepter l'occultation (l'action d'occulter, je ne me prononce pas sur ses raisons) dans les sciences ? On rencontre bien évidemment des choses incompréhensibles, imprévues, voire étranges. Mais cela ne devrait pas entraîner l'arrêt du mouvement de recherche - même si on se voit contraint d'arrêter, on pourrait au moins essayer de déléguer les questionnements, au lieu d'interrompre avec une dogmatisation. <154>

[320]Cf. notamment *1997b*. - Cf. aussi la discussion de la tension entre savoir et penser dans la Dialektik de SCHLEIERMACHER (*KGA II.10.2*); pour une approche épistémologique LEFEBVRE, *2002*. - Nous nous proposons de poursuivre cette discussion ailleurs.

[321]Nous revenons ici à la problématique de «mannigfaltig», cf. supra. - Cf. aussi DEWEY, *1925*, qui se réfère au réalisme analytique de Gottfried Wilhelm LEIBNIZ (savant et diplomate allemand, 1646-1716).

[322]Cf. DEWEY, *1925*, 139sqq.

[323]SCHLEIERMACHER se prononce sur le travail scientifique dans son discours à la mémoire de l'historien Philipp BUTTMANN (1764-1829) : "[...] si nous exprimons notre caractère en disant que nous ne sommes pas déstinés à transmettre la science, mais de la faire avancer, on resterait complètement dans le vague, appuyés sur la bonne aventure au lieu d'être fondés sur une investigation toujours plus poussée de l'état actuel de la science. Car chacun, qui met ses précurseurs, avec ce qu'ils lui ont transmis, à la décharge, pèche contre la science. Toutes les améliorations importantes sont des révisions de ce qui a été avant. Et c'est justement ici qu'il faut louer BUTTMANN bien avant les autres. On peut, au meilleur sens du mot, dire qu'il n'a pris rien comme allant de soi; il n'acceptait aucune autorité, mais il interrogait immédiatement les choses mêmes et savait les faire parler. [...] Ajoutons ici qu'il ne comptait pas non plus sur les croyants dans ces domaines de la science où il n'était pas actif lui-même, surtout s'il ne pouvait pas percevoir des traces d'une critique appliquée." - *KGA I.11*, 678-695, cit. 692. - Le scientifique est alors exposé à deux exigences : il doit reprendre ce qui se présente à lui, et il doit veiller à ce que la critique ne s'endorme jamais.

[324]Le droit écrit n'est pas une «conditio sine qua non» de la régulation sociale. Les rois de certaines tribus africaines instauraient leur droit avec leur venue au pouvoir - si, donc, le roi changeait, la loi changeait, ce qui a très durement frappé

la science comme source, non pas comme norme; elle n'est qu'incitation. Cette compréhension de science recoupe l'approche de l'analyse institutionnelle.[325]

Schleiermacher vient de discuter des différences de l'attitude du coeur dans les communautés religieuses et bourgeoises. Il présente par la suite les communautés de la connaissance et de la vie sociétale.

Le domaine de la connaissance demande que l'on regarde de plus près le concept d'attitude du coeur, circonscrit par unité de la conscience de soi dans son cheminement vers l'activité. Elle ne se révèle que par les actions singulières de volonté. C'est pourquoi on ne peut la discerner que par un assemblage de ces actes. Elle permet ensuite de reconnaître les principes fondamentaux d'auto-activité.

C'est dans ce contexte que Schleiermacher s'exprime de façon étonnante sur la perception. Il suppose qu'aucune perception n'a lieu sans actes de volonté. Plus précisément, les perceptions que l'âme reçoit sans actes de volonté ne peuvent pas se constituer, car il n'y a pas de représentation.

MAXIMUM	**MILIEU**	**MINIMUM**
I. Le savoir.		
La connaissance se situe par rapport à la pensée. Le connaître est dirigé vers le contexte. Cette direction va vers la science.	La formation, la culture générale, est une connaissance véritable, mais ce n'est pas la science, car la connaissance se dirige ici vers les autres connaissances.	Le connaître est dirigé vers des choses séparées.
Il en résulte une construction consciente d'une vision du monde.	Cela permet une contextualité qui intègre les différentes moments. C'est le domaine de l'histoire.	L'attitude du coeur est égale à zéro.

TABLEAU 16A.

II. Le commerce sociétal libre.		
La cohérence de la société bourgeoise qui correspond au contexte politique;[326]	les différents niveaux de vie sont la conséquence d'un développement	une abstraction du contexte politique; un élagissement des rapports;

les protestants qui sont venus après l'abolition de l'esclavage pour s'occuper des peuplades malmenées, cf. SCHAAF, *1994*, 76-82. - PLATON discute cette question dans les Lois, cf. LAKS, *2005*.

[325]Cf. sa Kurze Darstellung des theologischen Studiums [deux éditions, cf. *KGA I.6*, XXXV-LXXVII; pour le texte *ibid.*, 243-315 (1811) et 317-446 (1830)]. -Cette esquisse, introduction aux études, contient in nuce aussi son approche à une réflexion historique, articulée autour de la différence entre époque et période, qui procède par regression et progression, cf. supra, «Présentation».

[326]Certaines situations du commerce sociétal ne se réfèrent qu'à la cohérence de la société bourgeoise, d'autres en font abstraction et vont plus loin.

	inégale de la conscience;	
la conscience n'a pas encore saisie la différence entre la cohésion politique et la cohésion universelle humaine. La vie politique domine et c'est pourquoi la conscience ne peut pas avancer.	← en général la situation allemande →	Schleiermacher suppose que la population allemande a déjà franchi cette étape. Il y a pourtant encore des difficultés à surmonter pour d'autres raisons.

TABLEAU 16B.

148

Point d'observation	**lieu**	**caractéri-stique**	**cercle des personnes concernées**
mécaniste - empiriste	minimum	savoir dans sa relation à autre chose	plutôt sans éducation
historique	milieu	relation d'un moment avec un autre	connaissances générales
scientifique - spéculatif	maximum	principe organisatoire	savoir pour lui-même

TABLEAU 17.

Schleiermacher propose une définition de «Kunst». La construction de son discours suit les mêmes règles qu'il préconise pour le développement des apprentissages chez l'enfant, marqué par une certaine redondance. Pour élucider ce phénomène qui caractérise à la fois le discours de l'éducateur et le dévelopement de l'éducant face aux éducateurs, Schleiermacher propose de procéder en cercles concentriques. Il construit son argumentation en partant des principes philosophiques ou mathématiques, mais aussi des allants de soi, des places communes, et en revient à un autre niveau. Ce procédé n'est pas linéaire bien qu'il poursuive son but d'éducation vers la liberté.[327] De l'étude Berner[328] ressort plutôt un modèle de spirale; la lecture des textes de Schleiermacher pourtant amène plutôt vers un modèle en cercles concentriques. "La vie même consiste en cercles concentriques de l'amour; tous sont donnés en même temps. L'éducation a

[327] "Dem legitimen Anfang muß also ein anderer substituiert werden : das Ausgehen vom populären Begriff, um allmählich zu einer Erklärung zu gelangen. Erziehung ist die Einleitung und Fortführung des Entwicklungsprozesses des Einzelnen durch äußere Einwirkung. Auf diese Weise aber würde auch der Staat erziehen und jeder gute Freund, und der Mensch würde bis ans Ende seines Lebens erzogen. Also bestimmter durch Einwirkung einzelner (nicht ganzer Massen) und bis zur bürgerlichen Selbstständigkeit, die nun freilich in verschiedener Beziehung wieder überall verschieden bestimmt ist, so daß man zu keiner vollständigen Begrenzung gelangt. (Eben dahin wären wir gekommen, wenn wir gleich gesagt hätten, die Einwirkung, welche vom elterlichen Verhältnis ausgeht.) In dieser Erklärung ist aber nichts Reales, was zum Prinzip dienen kann; es muß noch hinein worauf die Einwirkung gerichtet werden soll. Denn wenn man fragt : Wie macht man den Menschen herrschsüchtig oder geizig ? so sollen wir keine Antwort darauf haben in unserer Pädagogik. Hier müssen wir nun wenn wir auf den Begriff der Entwicklung zurückgehen, ob aus jedem alles soll und kann entwickelt werden, oder ob und in welchem Verhältnis nur einiges." - *Ibid.*, 212.

[328] Cf. *1995*.

pourtant la tâche d'y laisser entrer l'éducant seulement petit à petit, afin qu'il n'y ait pas de fausse relation entre le niveau de son développement et la vie dans laquelle il se trouve."[329] Cette question touche aux présupposés épistémologiques d'une conception des sciences de l'éducation. Un modèle en spirale évoque un processus qui se déroule sans intersections; on présuppose un monisme - les différents niveaux ne sont que des transformations, des reprises du même. Le choix du modèle des cercles concentriques par contre permet de parler des domaines bien précis ainsi que des fins de l'éducation.[330] La pédagogie, comme on a déjà vu, se rattache à l'éthique qui seule peut construire une base légitime. Ensuite, pourtant, il faut quand même une approche scientifique spécifique pour l'éducatif : "On doit alors substituer au début légitime un autre début : partir du concept populaire afin d'arriver à petit pas à une explication. L'éducation est l'induction et la continuation du processus de développement de l'individu par des influences extérieures. Compris ainsi pourtant, même l'Etat éduquerait et tout bon ami, et l'homme serait sous l'emprise de l'education tout au long de sa vie. Donc, plus précisément par l'influence des individus (et pas des masses entières) et jusqu'à la majorité citoyenne, qui, pourtant, serait encore une fois définie de façon différente partout, dans des rapports différents. Enfin, on n'arrivera pas à une délimitation complète. (C'est justement là où nous serions arrivés si nous avions dit toute de suite que c'est l'influence qui part des parents.) Dans cette explication rien n'est réel qui pourrait servir de principe, ni sur la direction que doit prendre l'influence. Si nous nous demandons ce qui fait que l'homme devient tyrannique ou avare, nous ne devons pas avoir de réponse dans notre pédagogie. Ici, nous devons alors revenir au concept de développement. Peut-on de tout le monde développer tout; ou bien seulement et en quelle relation de quelques uns quelque chose." Les circonscriptions des fins de l'éducation se définissent donc par une approche double. Il y a les différentes périodes de vie et il y a des domaines différents. L'éducant franchit différentes étapes de maturation. Une fois passé, l'éducation cesse par rapport à cet âge ou à ce domaine spécifiques. On est devenu majeur, ce qui veut dire par rapport à soi-même, que l'on arrive à se tenir debout, et par rapport à sa communauté, que l'on est apte à collaborer.

149 Schleiermacher entreprend une circonscription précise afin de faire ressortir la frontière entre la pédagogie et l'éthique.

150sq Il s'exprime avec le vocabulaire de Kant <132> pour conduire à partir d'une représentation vers une «théorisation». <147>

Les notions de «moment», d'«élément» et de «point» sont à préciser ici. <45 et al.>

Schleiermacher aborde aussi la question essentielle du choix de la profession. Ce choix dépend des caractéristiques organisationnelles de la société.

152 Schleiermacher développe le concept «fromm». <147> L'enfant est, selon ses explicitations, au niveau de l'attitude du coeur dépendant des parents. Pourtant, bibliquement, l'enfant n'est dépendant que de Dieu. Etre dépendant des autres n'est qu'idôlatrie.

Dans ce contexte s'inscrit aussi la tension «égalité versus inégalité». Schleiermacher fait ici une esquisse exemplaire des approches «égalitaristes».

---

[329]Cf. : "Das Leben selbst besteht aus konzentrischen Kreisen von Liebe; alle sind zugleich gegeben. Der Erziehung liegt es aber ob, den Zögling nur allmählich hineintreten zu lassen, damit kein Mißverhältnis sei zwischen seiner Entwicklungsstufe und dem Leben in welchem er steht." - *2000/I*, 247.

[330]Cf. par exemple *ibid.*, 248.

153 La famille est l'élément intégratif[331] et la base de la société. Elle comporte alors un moment dynamique en ce qu'elle garantit la cohésion sociétale dans la suite des générations, et un moment statique permettant la transmission des coutumes.

La qualité de la vie économique est une des conséquences de l'éducation. L'éducation doit alors de prime abord veiller à ne pas détruire les dons naturels des enfants.

Schleiermacher utilise aussi ici l'approche mathématique .

154 Par la déstruction de la sensibilité logique, on ouvre l'esprit[332] pour la manipulation logique.

Ce passage traite aussi d'une formation et d'une préparation de l'esprit scientifique, qui, en lui-même, n'est pas un don ou un talent, mais qui repose sur des dons, sur des talents reconnaissables.[333]

On ressent une tension entre le contenu de l'énoncé et son expression. Comment, justement, la formation élémentaire peut-elle être singularisée ?

159 Le langange mathématique se perd dans la traduction.

161 «Temps» est ici compris comme «moment».[334]

Schleiermacher présente ici une conception qui permet le développement de façon organique.

162 La spécialisation détruit-elle la science en la transformant en tradition ?

La formation scientifique vise le Tout. Ce Tout n'est pas une societe donnée, comme on s'en s'aperçoit si on regarde de plus près les passages où il discute le concept de «communauté» et les occassions où il revient au système planétaire.[335]

162sq Il évoque le fondement anthropologique et philologique de la science, la relation entre contextualité et contemplation, et la question de l'instruction de l'intuition.[336]

164sq 1.

---

[331]Cf. l'analyse des pages <94-98>.

[332] Cf. infra, l'excursus concernant les pages <184-189>.

[333]SCHLEIERMACHER s'explique dans ses cours sur la dialectique sur les exigences d'une formation à la réflexions scientifique, cf. notamment *KGA II.10.1*, 98-101. - Le phénomène «esprit scientifique» est une structure transcendantale.

[334]Ces refléxions ont été poursuivi par SCHLEIERMACHER dans ses cours sur la Dialectique, cf. *KGA II.10*, surtout le script de l'ANONYMUS, 99-393.

[335]Mes lecteurs érudits se demandent peut-être pourquoi je fais si peu de cas du grand mouvement romantique qui enfantait des systèmes explicatifs à la queue leu leu, mais j'ai déjà évoqué que je ne cherche pas à répéter ce qui a été dit. - En outre, SCHLEIERMACHER réfléchissait en termes cosmologiques. J'espère alors avoir donné assez à lire pour illustrer le mode oscillatoire de ses réflexions. - Une analyse de sa critique de Johann Gottlieb FICHTE (philosophe allemand, 1762-1814) permet de comprendre qu'il se démarque du romantisme - jusqu'à se laisser aller de le ridiculiser. - SCHLEIERMACHER misait sur l'observation et l'accompagnement plutôt que sur la construction, la planification, la direction des choses (cf. ici notamment son échange des lettres avec August W. SCHLEGEL concernant la composition de la rédaction de leur institut de récension, *KGA V.4*). Il attribuait à ces procédés un caractère thérapeutique. Si jamais ils s'avèrent nécessaires, il y avait déjà eu une faute auparavant.

[336]Ces questionnements faisaient partie des préoccupations de Ferdinand BUISSON (éducateur français, 1841-1932); cf. aussi GLEIK, *1989* et MARX, *1994*.

La troisième période de l'éducation est décisive pour le développement de l'Esprit commun ainsi que pour la compétence de s'assumer. La deuxième période est déjà décisive pour le développement de l'attitude du coeur religieuse qui constitue du point de vue chrétien la qualité la plus élevée. Comme, lors de la troisième période, la jeunesse a ici déjà acquis de s'assumer de plein droit, il en résulte une contradiction : "Dans cette relation donc la jeunesse est déjà indépendante, tandis qu'elle ne l'est pas encore dans les relations inférieures. Est-ce que cela peut persister ensemble sans disharmonie ?" Schleiermacher pense que oui, "cette contradiction se résout très facilement", car elle équivaut à une tension qui traverse la condition de vie sociétale tout entière. C'est que l'individu est toujours placé face à la volonté générale et doit accepter cette volonté générale, tout en gardant l'indépendance parfaite par rapport au religieux.[337] La communauté réligieuse pourtant ne peut pas exister sans accord parfait entre les membres.

2.

Lors du processus d'éducation, l'autorité personnelle disparaît progressivement pour être remplacée par la loi. Ainsi, l'individu s'enlace dans la personne morale qui "change ses opinions autant de fois que l'individu même."[338]

3.

L'attitude du coeur religieuse et l'autodétermination se renforcent mutuellement. Pour le christianisme, qui est le principe de l'indulgence, il n'y a pas de danger que cette autodétermination tourne en arbitraire.

4.

Pendant cette troisième période, l'éducant vit dans la conscience de ses convictions en développement. Il grandit ainsi avec la formation de ses convictions, pendant qu'il s'intègre aux conditions constitutives de la vie sociétale.

165 L'argumentation qui articule autorité et nature est importante. A partir d'elle, sur les prochaines pages, on constate l'inflation du mot «Natur».

167 Le style rappelle Jean Paul.

169

Traduction	**explication de «der Abschnitt»**
une partie	quelque chose qui passe, un morceau/un fragment; va avec «moment» (→ des entreprises communs);
une section	peut être une «partie» d'un groupe, d'un ensemble; utilisée dans les domaines du militaire, de la musique, en géométrie; «sectionner» peut exprimer «fractionner».

TABLEAU 18A.

[337]Un témoignage jusqu'où cela peut aller nous est confié par BONHOEFFER, cf. notamment *1943/44*.

[338]Pouvoir penser la possibilité d'une analyse institutionnelle suppose une telle distance critique et réflexive entre les membres et le Tout. C'est le point de séparation de la conception dite catholique de l'institution, cf. les travaux de LEFEBVRE et de LOURAU.

Précisons :

La partie TEIL →	→ le fragment FRAGMENT
la section ABSCHNITT →	→ la fraction BRUCHSTÜCK

TABLEAU 18B.

168 Le développement du langage est inutile sans ce qu'il appelle "attitude du coeur",[339] donc de l' intériorité. <169>

169 <168> EXCURSUS : La première éducation.

Schleiermacher insiste sur l'importance des soins <170-177> et aborde ensuite la spontanéité et la réceptivité <177-184> avant de venir au langage dont l'apprentissage dépend des actions pédagogiques précédentes.

Naître.

Après la naissance, le développement continue sous les auspices de l'éducation.

Nourrir.

Le développement physique demande un soutien de vie. L'influence pédagogique doit surtout règler la juste mesure des influences environnementales sur l'enfant.

Le premier soutien est le lait maternel. Si, pourtant, la mère ne peut pas allaiter, il faut le substituer tout en veillant à ce que la relation fondamentale entre la mère et l'enfant soit préservée.

Schleiermacher met en garde contre le lait des nourrices.[340] L'analogie du lait d'une nourrice avec le lait maternel n'est pas un critère de vérité. <jusqu'à 173>

Laisser développer.

La vie se structure par des moments qui établissent entre eux une tension. Ces tensions sont plus ou moins propices pour le déroulement du développement.

Le but de l'éducation est la liberté qui se décrit comme la force de vivre autodéterminé à partir de son propre centre.[341] <cf. 174)> Le fil conducteur est l'amour, compris comme un

[339]Gesinnung.

[340]Cf. ROUSSEAU, *Emile* (1762), 10sqq; aussi le dialogue entre Françoise DOLTO et André HENNEQUET, dans : *Les cahiers du nouveau-né 3*, 341-344 et 367-370; notons en outre que JEAN PAUL était fier de pouvoir éléver ses enfants au biberon.

[341]Cette liberté n'est pourtant pas un vide. SCHLEIERMACHER s'exprime d'une manière plus précise sur le mode de relationnalité dans laquelle la liberté s'inscrit, dans son Ethique, cf. *2003*; en ce qui concerne le développement de cette notion cf. aussi les Monologen, dans *KGA I.12*, 323-393 (2.-4. éd)/*1837*.

intérêt attentif porté vers l'autre et orienté à l'Idée du Bien.[342]

Respirer.

L'enfant sait déjà respirer. Cette autonomie fait contraste avec l'effort de s'habituer aux changements relatifs, parce que son environnement prénatal a présenté un maximun d'homogénéité. Ne doit-on pas lui épargner les déplacements qui amplifiéraient encore la mesure des changements ? On donne, en général, deux réponses :
1. l'enfant doit être protégé;
2. l'enfant doit s'habituer le plus tôt possible au maximum de changements car la vie est faite ainsi.

Schleiermacher ne se laisse pas entraîner dans une telle discussion qui aboutit finalement à l'opposition de deux risques :
1. l'enfant s'affaiblit;
2. l'enfant s'endurcit inutilement.

C'est que "l'homme ne cesse jamais de se former sa propre atmosphère et sa propre température, car toute être humain est, grâce à sa transpiration, envahi par un cercle d'exhalaison qui interrompt les influences extérieures." Ainsi, l'environnement ne peut jamais l'influencer de façon immédiate. "Cela est encore plus vrai chez les enfants, car leur température est plus élévée."[343]

Schleiermacher rejoint alors ses propos concernant l'attitude du coeur.[344] L'être humain nous est présenté comme individu qui s'appartient.

Se développer.

L'éducateur a pour mission de protéger l'enfant. Il doit l'accompagner dans la vie qui est caractérisée par la spontanéité et la réceptivité.

La spontanéité est exclue de l'influence pédagogique. Par conséquent, l'enfant demande une liberté de mouvement et une protection.[345]

C'est le moment où l'éducateur doit apprendre à discerner la volonté de l'arbitraire chez l'enfant. Au lieu de l'empêcher, de le contraindre par des dispositifs techniques en freinant ses expressions, l'éducateur doit parler à et avec l'enfant, tout en lui laissant la liberté du mouvement au fur et à mesure que ses forces se développent. Il n'a pas à venir en aide à la nature - ni par une surcharge des exercices proposés ni par une protection inhibante. L'enfant pourrait très bien se développer tout seul, mais "le premier développement de l'amour, le fondement de tout développement moral et le fondement du premier développement intellectuel reposent donc exclusivement dans l'echange réciproque de la vie. Ainsi nous constatons que l'isolement n'est qu'un ligotage intellectuel, car l'intelligence se développe seulement en société."[346]

---

[342]"The «highest good» is the developement of man's various faculties (Über den Wert des Lebens, 1793)." - FRIESS, dans : SCHLEIERMACHER, *1926*.

[343]<173>.

[344]La «Gesinnung», un des concepts qui traversent toute son oeuvre et construisent la spécificité de son approche.

[345]Il est inutile d'emmailloter les enfants. Bien au contraire, il faut leur laisser la liberté des mouvements musculaires et sécuriser l'environnement. - SCHLEIERMACHER rejoint ici les propos de ROUSSEAU, cf. *1762*, 12sq.

[346]<176, cf. 28>. - Cf. supra, "Laisser développer", la notion de «liberté».

La séparation entre corps et âme n'a été maintenue qu'à des fins pédagogiques; elle sert de fil conducteur pragmatique : <82>
- bien qu'il se réfère toujours à la fois au corporel et à l'intérieur, Schleiermacher n'effectue pas de séparation de fait ni de valeur entre ces deux sphères;
- il insiste que les mêmes maximes sont valables dans les deux domaines.

D'où l'importance du vêtement qui a pour finalité de protéger l'enfant. Il s'entrepose entre les individus, car la peau transmet des signaux nerveux que l'"on ne [...] connaît pas [...]. C'est pourquoi il semble tout à fait naturel que l'on entoure la peau de l'enfant avec des objets morts qui, pourtant, ne doivent pas empêcher le processus naturel de la vie."[347]

Le vêtement, bien qu'il soit nécessaire, reste quelque chose contre nature.

Materner.

L´☺éducateur de cette période de vie est, de préférence, la mère. Quelle est alors sa tâche ? On ne peut lui attribuer trop d'importance. La symbiose prénatale entre la mère et l'enfant continue encore pendant un certain temps. A travers le commerce mimique,[348] <52, 110> la mère invite l'enfant à parler. C'est donc elle qui se voit chargée de soutenir au mieux la spontanéité[349] de l'enfant.

Ces processus sont soutenus par la vie en commun de la famille.[350] <91sq, 112> Pourtant, les enfants manifestent parfois une volonté de résistance face à certaines personnes. Cette résistance peut être la suite d'une maltraitance préalable que l'on découvre en analysant la situation. Mais il peut aussi s'agir d'une antipathie instinctive.[351] De toutes façons, il faut s'y opposer. <179>

Veiller.

L'enfant se sent à l'aise dans un monde qui bouge. Ni traîner sans rien faire ni la passion ne lui sont favorables. Mais surtout, il faut veiller à ce que l'enfant puisse bien accepter que l'on ne peut pas toujours lui accorder ses souhaits. Il doit comprendre qu'il y a des «non» qui servent à le protéger, mais aussi qu'il y a des «non» qui s'expliquent par la situation momentanée.

A cet âge, l'enfant peut rappeler l'animal. <cf. 91> C'est par le jeu mimique avec la mère que l'humain se distingue le plus précisément. <181> La mère apporte les soins nécessaires en répondant aux besoins de l'enfant. Elle le prépare aussi à la périodicité.[352] Elle ne doit donc pas automatiquement interpréter toute manifestation de mécontentement comme expression de la sensation de faim. Ainsi, les maximes de périodicités peuvent rencontrer le fondement intérieur de l'enfant; il s'intègre alors tout naturellement. <182>

---

[347]<177>.

[348]La mimesis est un processus naturel; ce n'est pas une stratégie pédagogique.

[349]Le siège de l'individualité. - Indiquons seulement dans ce contexte que le médecin et philosophe Adam Karl August ESCHENMEYER (1770-1854) a publié en 1801 dans la *Zeitschrift für speculative Physik* (repr. Hildesheim 1969) un article intitulé «Sponaneität = Weltseele oder das höchste Princip der Naturphilosophie» [(1-68); cf. la lettre de A. W. SCHLEGEL du 8.9.1800 (*KGA V.4*, 249-255)].

[350]Cf. ROUSSEAU, *1762*, 13sq.

[351]SCHLEIERMACHER développe ce thème surtout dans ses prédications.

[352]Par exemple : les heures des repas. - On retrouve ici la notion du moment, cf. supra, "Laisser développer", et notre excursus "Sophie".

Pendant la transition vers la nourriture solide, on veillera à ne pas exciter la convoitise. <183> Une surexcitation empêche autant que l'angoisse le développement des potentialités de vie.

Intégrer le monde.

Schleiermacher suppose que l'homme intègre le monde par les biais de la réceptivité et de la spontanéité.

La réceptivité se partage entre la perception et le sentiment.[353]

Sens	**perception**	**sentiment**
sens supérieurs		relativement sans conscience qui peut même ici égaler à zéro;
la vue	les mathémathiques, le quantique;	
l'ouïe/l'écoute	la logique, le monde intérieur;	
sens inférieurs		dominant;
le goût	ils se développent plus tard, au fil des expériences;	
l'odorat		
position spéciale		
le toucher	vient en aide à la vue et à l'ouïe; les distances, les mesures.	

TABLEAU 19.

L'accompagnement pédagogique de ces développements qui se déroulent tout à fait naturellement s'impose par des raisons éthiques. L'enfant demande un accompagenement intéressé et bienveillant. Le respect de cette demande permet à l'éducateur de favoriser ce développement, car il acquiert une bonne connaissance de son élève en observant l'expression de ses talents.

L'observation permet ainsi l'orientation des actions pédagogiques.

Schleiermacher met en garde de ne stimuler que les sens supérieurs, et ici surtout l'ouïe, car "par l'audition se forme le tact. Le tact, qui est l'élément essentiel de vie, est en chaque

[353]Cf. pour le tableau suivant aussi GITT, *2003*, 13-47.

homme par la circulation et la respiration."[354] Ce processus fournit la base pour la «Stimmung».

L'enfant intègre le monde en ayant construit la «Stimmung» qui lui est propre.

On doit aussi, impérativement, stimuler le toucher car c'est lui qui fait interface entre l'enfant et le monde.[355] Y a-t-il une relation, une action réciproque entre l'atmosphère et l'attitude du coeur ?

Schleiermacher développe par la suite la relation entre l'amour et le développement de la «Stimmung» qui aboutit à une attitude courageuse face à la vie et s'oppose à la peur. Toute action pédagogique qui risque de provoquer de l'angoisse est à proscrire.

172 <45>

173 L'analyse des présupposés permet de différencier entre l'intellectuel («geistig») et le spirituel («geistlich»), à l'intérieur même du concept «Satz»[356] <177>. La question du libre arbitre s'avère comme «contradictio in adiectio», car on ne peut pas constuire une situation sans l'influence des lois, des règlements, de l'entourage social.

174sq Schleiermacher aborde la volonté, l'arbitraire, le vouloir. L'effort de traduction se voit confronter avec des difficultés du sens en français.[357]

174-176 Les efforts naturels de la mère veulent susciter la force de jugement de l'enfant et la renforcer. C'est, si on veut, le noyau de tous les efforts en vue d'une émancipation - ne pas empêcher les femmes d'accomplir cette oeuvre.[358] Cette perspective met en évidence le caractère

---

[354]<187>.

[355]On a déjà évoqué qu'il vaut mieux sécuriser l'environnement que freiner l'enfant. SCHLEIERMACHER insiste sur le droit des petits enfants de toucher à tout dans la mesure du raisonnable. Il met en garde de ne jamais punir l'enfant si, pendant ses exploits, il cassera éventuellement quelquechose. <188>

[356]A la fois la «phrase» et le «saut».

[357]Etude des mots, selon *Duden 5* (cf. *ibid.*, 77) :

* "willkürlich" est équivalent avec "arbiträr"
* en opposition avec "motiviert";
* disposer d'une force intérieure qui pousse à l'action (*ibid.*, 478);
* "volitional", défini à travers la volonte (*ibid.*, 766).

[358]"Tu as souhaité d'entendre aussi des nouvelles de la mère [le père de Schleiermacher s'est remarié en 1785] et des bien-aimées petites [Anna Maria Louise, appelée Nanny, *1786; Sophia Caroline, *1788; Charlotte Friederike Wilhelmine, *1791]. Je peux t'assurer par la bonne nouvelle que nous sommes tous en bonne santé et que nous sommes bien joyeux tous ensemble. Les enfants sont très attachées à la mère qui est de tout en tout mère;(1) elles aiment aussi leur vieux père et celui-ci se rejouit avec eux. L'amour est la source et le lien de notre joie et de notre plaisir.(2) Celui-ci et(3) la confiance mutuelle font que les enfants ne développent que peu de mauvaises habitudes. L'ainée aide la mère; elle file, elle fait de la coûture et elle tricote. Bien plus, elle court partout et avec la lecture, cela ne va pas très bien.(6a) Elle a pourtant déjà(4) ses petites habitudes de fille, mais elle est une bonne enfant et une âme fidèle. Carolinchen est une enfant aimable, vivace et attachante avec ses cheveux blonds; son visage rond et ses grandes yeux bleus. Tout le monde l'aime tout de suite. Ta filleule est déjà une enfant tellement forte et bien nourrie comme aucune avant elle, mais elle est très vivace et de bonne volonté. Dès que le temps le permet on ne peut guère la retenir et je ne dis rien sur les jours où il fait beau. On l'a trouve toute heureuse au jardin(5) qui est pour des longues semaines le séjour de loin préféré des enfants. [...] Ne peux-tu pas nous conseiller(6b) un petit livre agréable et instructif pour Anne ?" - Lettre du père le 23. 4. 1792 (*KGA V.1*, 242-245, cit. 244sq). - (1)Les enfants profitent de la mère qui, seulement par le fait qu'elle est tout à fait mère, économise plein d'énergie autrement dépensée pour des mesures pédagogiques. (2)Les liens familiaux servent aussi pour construire cette atmosphère. Ainsi compris, on comprend pourquoi SCHLEIERMACHER parlait de l'absence des lois

esclavagiste de la société de consommation. Ces explicitations sont à comparer avec la liberté, l'activité musculaire, le libre mouvement des mains.[359] <132sq>

D'une perspective actuelle, il s'agit ici d'un renversement. L'enfant veut quelque chose pour que ce quelque chose exerce une influence sur lui, comme la nourriture qui procure satisfaction et comble la faim. L'argumentation se sert du langage mathématique.

L'argumentation des théoriciens du libre arbitre dit que l'on veut quelque chose pour le maîtriser. C'est la faute conceptuelle de l'apprenti sorcier.

Dans ce cadre s'inscrivent aussi les recherches sur la signification de la danse, du libre mouvement des muscles et de la main.

176 Schleiermacher aborde l'ambiguïté de l'amour maternel. Dans ce contexte, il évoque aussi la nécessité des mouvements libres pour une respiration libre.

Les dispositifs suivants sont mis en place pour prendre cette fonction :
***** l'assistante maternelle;
***** la crêche;
***** l'école maternelle.
***** le jardin d'enfant;
***** l'école préparatoire.

Peuvent-ils accomplir le rôle, la fonction de la mère?[360]

177 Schleiermacher discute du problème d'une médiation par les vêtements.

178 L'argumentation se tourne vers la dimension épistemique de la fonction et du fonctionnement de la mémoire.[361]

---

dans les familles. Chaque membre agit selon sa fonction au service des autres sous la direction du respect mutuel. (3)L'amour mutuel n'est pas efficace sans confiance mutuelle. (4)La fille a huit ans ! (5)Le père observe; il ne concote pas un traité d'éducation naturaliste. C'est la plus jeune qui entraîne les autres. (6a et b)Malgré sa critique de la dépendance des livres, le père insiste que la fille apprenne à lire. C'est le frère qui se montre réactionnaire, cf. sa lettre du 9. 5. 1792 : "Un livre pour la petite Anne ? - je ne saurais pas vous conseiller. Surtout, je ne peux accepter que peu de livres d'enfant, et, en plus, je ne crois pas que les livres soient appropriés avant que l'enfant ait un entendement de 8 ou 9 ans." - *Ibid.*, 246.

[359]"die ersten ursprünglichen Verschiedenheiten".

[360]Cf. supra, l'analyse <94-98>. - Nous arrivons ici au point très délicat du sens de la scolarisation, dont voilà une esquisse. - Aux temps de ZINZENDORF, la Communauté des Frères soutenait que l'Esprit Saint "est, selon l'enseignement du Christ, notre mère" (*1965/V*, A. G. SPANGENBERGS Darlegung ..., Register G). Les institutions pour les enfants n'ont été reconnue dans leur existence que comme réponse aux circonstances sociétales difficiles (cf. *ibid*., Register K). - Aux temps des parents de SCHLEIERMACHER pourtant, cette vision des institutions éducatives avait bien changé. On les tenait pour des garanties d'une bonne formation des enfants. - FROEBEL, en insistant sur la formation des mères et sur l'institutionnalisation des Kindergarten, cherchait une solution à double voie (cf. par exemple la présentation de sa vie et de son oeuvre par BOLDT/EICHLER, *1982*), tandis que Auguste COMTE (philosophe français, 1798-1857), père fondateur de la sociologie scientifique, réinterprétait cette histoire et aboutissait à une eschatologie déspiritualisée dans laquelle les mères, en tant que telles, remplissent la fonction du Saint Esprit selon l'enseignement de ZINZENDORF. - Jules FERRY (homme politique français, 1832-1893) qui soutenait "que la sociabilité [...] n'est pas autre chose que le nom scientifique de la fraternité" (discours à la Loge Cléménte-Amitié, 9 juillet 1876) rélévait le défi en instaurant carrément "la République éducatrice", selon la formule de LELIEVRE (*1999*, cf. pour la citation 47sq, pour COMTE *ibid*., 9-13).

[361]SCHLEIERMACHER aborde cette thématique surtout dans sa dialectique, cf. *KGA II.10*.

Schleiermacher enchaîne avec des réflexions épistémologiques et aborde les concepts suivants :
* la relation;
* la dialectique comme méthode.

L'argumentation oscille entre la mémoire et la décomposition. La pensée critique qui reste reliée à la réalité arrive à effectuer une analyse qui met en évidence la différence. Elle cherche une solution à partir d'une approche sociologique de la famille. On s'aperçoit aussi que l'anthropologie et l'épistémologie sont indissolublement liée. <94-98>

179 Le diagnostique est apparemment juste, mais la thérapie dépend des présupposés du thérapeute. On entre dans la sphère de la médecine.

180 On a ici une approche prudente et précise de l'éthique.

Constats.

1. - Les influences inhibantes ne peuvent en aucun cas faire partie des outils pédagogiques originaux;

2. - les taquineries constituent la première sottise que l'on fait subir aux enfants. On les abrutit par des passions provoquées et on y prend plaisir. Seulement - c'est un plaisir faussé, car une éducation réussie cible l'auto-expression, l'auto-activité. Les taquineries par contre empêchent l'auto-activité en incitant à une activité stupide qui demande repression.[362] On freine alors l'enfant dans un processus auquel on l'a lancé préalablement - situation éthiquement non justifiable;

3. - Schleiermacher souligne dans ce contexte l'opposition entre l'amollissement et l'endurcissement.

Explications.

AD 1. - L'action inhibante des éducateurs freine les enfants dans leur élan. L'éducateur agit par amour, mais l'enfant ne peut pas comprendre cet amour qui s'exprime par l'interdiction. L'éducateur est alors sollicité pour témoigner sans cesse de cet amour;

AD 2. ET 3. - la constellation «expression de l'enfant - inhibition - amour» s'inscrit dans l'opposition entre l'amollisement et l'endurcissement. L'amour peut inspirer à l'éducateur de ne rien empêcher et de laisser aller l'enfant, ce qui se solderait par un amollissement. L'enfant s'affaiblit et porte les conséquences durant sa vie, jalonnée justement par des interdictions.[363]

---

[362]On punit l'enfant s'il recommence les mêmes choses sans y être provoqué, par exemple ne pas prononcer les mots correctement, faire des clowneries à table, mettre les vêtements à l'envers, glisser de la glace/des plumes/des paillettes de papier etc. sous le cou d'un autre dans son pull, répéter d'un ton moqueur les énoncés de quelqu'un d'autre voire jouer sur les homophonies, se moquer des traits bizarres des personnages connus, se cacher au lieu de venir quand on appelle, parler dans une tonalité «Mickey», tourner la tasse/le verre juste au moment ou l'on s'apprête à servir, tourner en dérision des tâches importantes, se déplacer en sautillant, faire des bagarres dans la cuisine (de préférence quand la gazinière est allumée !) - à chacun de prolonger la liste et aux autres de me traiter de mora liste.

[363]"Lorsque l'enfant grandit, le rôle éducatif du père est aussi essentiel. Les pédagogues conseillent aux pères de «chastier» leurs enfants, c'est-à-dire de les reprimander et de les instruire. Le sens de ce mot n'enchaîne pas nécessairement un châtiment corporel. [...] Si l'éducation paternelle médiévale se déroule plus dans la douceur que dans la violence, elle n'en demeure pas moins une nécessité. L'absence des conseils paternels est dramatique pour la suite de l'existence : un exemplum très célèbre, repris souvent dans les traités de pédagogie, raconte l'histoire d'un enfant mal éduqué, commettant des larcins sous les yeux amusés de son père qui pense que ce mauvais penchant passera avec l'âge. Or, il se trompe. L'enfant grandit et commet des crimes de plus en plus graves, tant et si bien qu'il finit par être jugé et

L'éducateur risque aussi, par inadvertance, de provoquer des réactions chez l'enfant auxquelles il s'opposera ensuite. Cela aboutit à un endurcissement, une résistance aux punitions.

Consequence.

Diminuer le fardeau des interdits par la force neutralisante de l'amour et donner l'occasion aux enfants d'apprendre à accepter les limitations nécessaires est le but à atteindre.

181 L'«enfant roi» est, en réalité, un esclave manipulé.

Animaux	**être humain**
désir, pulsion;	désir, pulsion;
instinct;	pulsion, plaisir, bon goût;
satisfaction;	satisfaction - pulsion/plasir - satisfaction - pulsion/plaisir - satisfaction - pulsion/plaisir - satisfaction - pulsion/plaisir ... à l'infini.

TABLEAU 20.

Remarque générale.

Schleiermacher propose souvent une compilation du savoir, des réflexions. Ces présentations permettent de perlaborer les contextes. Il prend ses distances à l'égard d'une approche historique et présente une approche épistémologique qu'il évalue ensuite pour en obtenir du matériel heuristique. Ainsi, il peut conceptualiser des approches provenant de l'histoire de la pensée. Il dispose des critères pour les perspectives, pour les horizons avec lesquels il retravaille les matériaux historiques. L'influence de ses textes peut susciter une approche épistémologique (philosophie) intégrée dans l'approche historique (histoire), aboutissant ainsi aux perspectives sociologiques critiques.

182 "Le foetus [...] perçoit les battements de son coeur et son rythme interne."[364] Donc, dès le départ, le bébé est dirigé par ses propres périodicités. Les méconnaître serait lourd de conséquences. La mère aurait alors besoin d'une formation herméneutique axée sur le livre de la nature.

L'axe de recherche de Schleiermacher s'inscrit dans une approche ontologique. C'est à ce niveau qu'il défend ses positions.

183 Le développement est un processus naturel. L'éducation est, à partir de ce présupposé,

---

condamné à la pendaison. Alors qu'on le mène à la potence, il prie ses gardiens de laisser venir à lui son père, pour l'embrasser. Face à cette volonté filiale bien naturelle, les bourreaux prennent pitié de lui et autorisent le père à venir une dernière fois, étreindre son enfant. Alors, le fils se penche vers son père, comme pour l'embrasser, et lui arrache le nez." - ALEXANDRE-BIDON/LETT, *1997*, 115sq.

[364]GITT, *2003*, 41.

conçue comme une intervention qui vise l'éveil et propose son soutien.[365] L'éducant chemine, en partant de l'objet, à travers la perception jusqu'au faire. Il acquiert ainsi les bases de l'art, de la technique.

La signification du moment est rappelé. <84 en haut de page>

Selon les explicitations que Schleiermacher présente ici, ce n'est pas une pulsion naturelle non satisfaite qui entraîne la violence mais une pulsion voulue non satisfaite. <192>

184-189 Les éducateurs doivent dégager les moments adéquats à l'aide d'une herméneutique du naturel. Le rôle de la perception est ici d'une prime importance. Schleiermacher décrit le lancement du processus d'«an-aisthesis».[366]

EXCURSUS : Le Pourquoi de l'education.

Pendant la première période de vie, la réceptivité se concentre sur le développement des sens, car les autres domaines dépendent du langage.

La relation naturelle entre les enfants et les adultes est et doit rester la confiance. <189> Comment peut-on y arriver ?

L'établissement de cette relation de confiance demande que l'action pédagogique trouve ses répères en respectant la distinction entre la perception et la sensation :

Perception	**sensation**
domine de la vue (→ le mathématique, le quantitatif) et l'ouïe (→ le logique et le monde intérieur qui constituent les bases du langage). Le toucher soutient les autres perceptions. Il est au service du désir, ce qui explique sa position exceptionnelle;[367]	accompagne simplement; si elle commence à dominer, la perception se perd. <184sq> Surtout le goût et l'odorat en ont besoin, car leur contenu de perception se développe par la répétition.

TABLEAU 21.

L'éducation soutient le développement des sens. Si on ne faisait que contempler l'enfant pendant son développement, on agirait à l'encontre de toute éthique. On témoignerait d'un mépris

[365]Cf. les Aphorismen zur Pädagogik, dans SCHLEIERMACHER, *2000/1*, 202-211; cf. aussi MOREAU, 2006; en outre KANT, Über Pädagogik (*TWA XII*, 691-761/*1989*); DUBOIS, *2002*, 207; WEIL, *2000*. - Le développement correct de l'individu est d'une portée inestimable pour l'ensemble national, cf. par exemple dans l'Ethique, notamment la 52. heure (*2003*, 147-149).

[366]Résonance de la *Levana*.

[367]Cf. GITT, *2003*, 41.

de l'enfant au lieu de lui témoigner de l'amour. Donc, l'éducation est indispensable.

C'est seulement après avoir bien suivi ce premier pas de son argumentation, que l'on arrive à saisir l'architecture de cette nécessité. La base de l'éducation est alors l'accompagnement du développement sensible de l'enfant.

L'argumentation se poursuit par la différentiation des domaines. Schleiermacher distingue perception et sensation. Cette distinction correspond à la différence entre le développement commun et le talent. L'esprit commun s'appuie sur les sens. Il demande le développement des compétences mathématiques et mécaniques, tandis que les talents doivent être acquis de façon artistique. Ainsi sont posés les fondements de la formation du tact.[368] Le tact, bien qu'il soit donné avec la circulation du sang et la respiration, nécessite une formation pour que l'enfant apprenne à percevoir la mesure et l'ordre. De cet apprentissage dépend sa «Stimmung».[369]

Schleiermacher met en garde contre une hyperstimulation des organes sensoriels qui détruit la perception et ne soutient que la sensation.[370]

185sq Schleiermacher revient aux mathématiques, à la mécanique. La différentiation entre l'art et l'artistique lui sert de base pour ses explications.[371]

187 <45> Son argumentation ici est similaire à l'argumentation de la page <188>. La notion de «Takt» inclut les significations de la cadence et de la discretion.

Lien entre	**niveau**
la morale	du comportement
le moral	de la disposition intérieure.

TABLEAU 22.

188 Schleiermacher aborde le courage et l'égoïsme. <192>

Pour terminer avec ce passage important, voilà un tableau qui met en parallèle les processus et les disciplines de connaissance :

[368]Cf. LEFEBVRE, Dressage, dans : *1992*, 55-63. - Le dressage ne détruit peut-être pas forcémenent le rythme, mais ce tact.

[369]Cf. aussi WEIL, *2000*.

[370]Cette argumentation s'attaque violemment au romantisme. - Concernant la discussion d'aisthesis-anaisthesis, cf. WELSCH, *1987*; pour l'essai de concilier ces nouvelles recherches sur ARISTOTE avec l'approche métaphysique, SIGGEN, *2005*.

[371]Les recherches autour de la «perspectiva» (cf. pour une approche historique et bibliographique BAZINEK, *2005*) résonnent ici. C'est ainsi que s'ouvre l'espace mathémathico-anthropologique.

Etape	**discipline**
naître <170-173>	anthropologie <170-174>
nourrir <173sq>	aspects philologiques de la philosophie <174sq>
se développer <173-176>	histoire de la philosophie <175sq>
materner <176-179>	psychologie, liée étroitement à la sociologie <176sq>
veiller <179-183>	éthique <177>
intégrer le monde <183-198>	épistémologie, liée étroitement à l'anthropologie et vice versa <178sq>
courage et angoisse <183-188>	médecine <179sq>; aspects sociologiques de la psychologie <181>; son but : le projet des Lumières <182-194>.

TABLEAU 23.

Une esquisse de ses axes de rétraction est suivi par la description des contours de son objet. Ceci conduit vers une compréhension de la technique comme «art». C'est ainsi qu'il parvient à différencier les élements d'interrogation des éléments d'observation; à formuler ses hypothèses, et à présenter une approche explicative qui se réfère surtout aux mathémathiques et à l'anthropologie, mais revient au psychologique.

La dimension de l'histoire des concepts accompagne cette argumentation qui relève, en dernière analyse, du philosophique.[372]

193 L'argumentation ici porte sur la séparation de la volonté propre et de la liberté. <188, 192>

EXCURSUS : La perception - question de guerre.

Cet excursus s'inscrit dans la continuité de l'excursus sur le Pourquoi de l'éducation. Nous avons vu que l'éducation s'impose pour que l'enfant puisse bien s'inserer au monde par un accompagnement adéquat de ce processus délicat qu'est l'acquisition de la compétence de distinguer perception et sensation.

Nous touchons ici à une problématique qui traverse l'histoire de la pensée éducative. Rappelons que "Jean Luis Vives (1492-1540)", dont la "pensée sur l'éducation aura un retentissement mondial", établissait un diagnostic de la "crise de l'éducation [...] parce que certains penseurs [...] rejettent toute méthode d'éducation faisant appel à l'expérience, à l'observation des choses", et cela non pas par ignorance, mais parce qu'ils "persistent à méconnaître leurs erreurs" et "étudient certains domaines de la connaissance à l'exclusion de tout

[372]Cf. surtout *KGA II.10,*; *KGA I.11*, XII-LIV. cf. aussi LYOTARD, *1988*.

autre".[373]

En effet, la tradition qui se réclame d'Aristote, connu sous le nom de la métaphysique[374] rend toute préoccupation avec le perceptif dans la réflexion éducative inutile. Sans vouloir nous perdre dans ces subtilités, indiquons seulement que, dans ce cadre, en dernière analyse, les efforts éducatifs ne s'adressent qu'à un tiers de l'entendement humain. Se faire comprendre avec des propos comme l'osait Jean Vives, demande la compétence de pouvoir jongler avec les paradigmes épistémiques.

Notre excursus poursuit alors deux buts :
I. fournir aux intéresses des pistes de recherche;
II. commencer déjà une évaluation.

Ad I.
A. - 1. une relecture des travaux existants[375] qui retracent la notion du ëoãoò, notamment à la suite des recherches phénoménologiques,[376] car ils souffrent tous d'une même difficulté. C'est que, bien que l'on pousse les réflexions parfois très loin, on adopte, sans s'en aperçevoir, le vocabulaire convenu.[377] En rédigeant ces lignes, je suis consciente que cette difficulté me concerne aussi.

Néanmoins, on ne peut pas reculer devant les difficultés, car l'enjeu est énorme;

2. ce constat établi, on se retrouve alors face au clivage des sciences. C'est le domaine de la biologie au sens large du terme[378] qui rejoint l'intérêt de cette recherche;

3. "Avec les perceptions qui s'appuyent sur la réceptivité, ne sont pas donner les concepts; autrement, on ne pourrait pas développer de la même masse des perceptions des systèmes de concepts différents. Le peuple et les savants ont tous la même perception, aussi dans les différentes régions de la terre, les perceptions sont en général idéntiques - mais les concepts bien différent."[379] Schleiermacher ne s'exprime pas si clairement dans se *Cours* de 1826, mais il maintient toujours cette différence entre la perception qui se joue au niveau physiologique et la formation des concepts qui s'effectue au niveau intellectuel. Les langues, les sociolectes,

---

[373]VERRIER, *2001*, 46.

[374]Notons en passant que la notion des technologies convergentes ou NBIC (nanotechnologie, biologie, informatique et sciences cognitives) arrive à se présenter comme nouveau, voire révolutionnaire seulement parce que le paradigme toujours prédominant en sciences est, justement, l'approche métaphysique. - Cf. LEVY, *1994*; FRANK, *1984*.

[375]Ce travail peut partir de l'ouvrage toujours instructif de LOVEJOY, *1933*. - Ma bibliographie personnelle déborde ici; les lecteurs intéresés sont priés de se lancer eux-mêmes dans la jungle des bibliothèques.

[376]Je renvoie à SCHÜTZ/GURWITSCH, *1985*. - La lecture de cet échange de lettres m'a sensibilisé à l'importance des recherches lancées par Edmund HUSSERL (philosophe tchèque de langue allemande, 1859-1938). - Cette approche s'inscrit dans la mouvance (le continuum) dans laquelle on retrouve aussi SCHLEIERMACHER, comme on le ressent pendant la lecture de la présentation, rédigé par GRATHOFF (cf. *ibid.*, 1-34, bien référenciée), et surtout de sa postface avec bibliographie (cf. *ibid.*, 471-504). - Une bibliographie des ouvrages cités dans l'échange des lettres (cf. *ibid.*, 531-534) fait de ce livre un instrument de travail fort utile qui met aussi en avant les transversalités de ce réseau grâce à l'introduction de Ludwig LANDGREBE (cf. *ibid.*, XIII-XXXVIII).

[377]J'entends des fois, de la bouche des étudiants surtout, qu'il ne vaut pas la peine de chercher trop loin dans l'histoire si on a un travail sur un ouvrage récent à rendre en quelques jours. - Malheureusement, les ouvrages dits récents sont sans exception rédigés dans une langue bien vieille et alimentée par des idées parfois encore plus vieilles. - On avance parfois plus vite en reculant un peu plutôt qu'en gratant à la surface de l'actualité.

[378]Incluant les disciplines de médecine et de paramédecine, cf. par exemple WEIL, *2000* (avec bibliographie et net-o-graphie).

[379]SCHLEIERMACHER, *2000/1*, 376sq.

diffèrent alors, tandis que les perceptions témoignent d'un fonds commun, universel si on veut, de l'humanité. Peut-on voir ici une «preuve» du caractère insoutenable des avancées métaphysiques ?;

4. on dirait que l'approche de Kant, marquée par une méfiance criante à l'égard de la nature humaine ne trouve pas de place dans notre projet. Pourtant, c'est Kant qui soulève que "c'est au fond de l'éducation que gît le grand secret de la perfection humaine.";[380]

5. Dubois[381] rappelle les violents discours d'Emile Durkheim[382] à l'egard de la scientificité du pédagogique. Une visite de l'oeuvre durkheimienne s'impose à la fois par sa position stratégique dans l'histoire et par sa notoriété. On peut en tirer une mise en relief de la position kantienne et, par la suite, voir plus clairement se profiler certaines implications insoupçonnées de l'approche de Schleiermacher.

B.

On introduit la question de l'endroit de la perception. Apparement, c'est l'organe même - mais peut-être cette question est mal posée, car Schleiermacher pense en termes de relation. Définir alors un positionnement est par principe impossible. Les localisations demandent toujours des paramétrages préalables.

191 Définitions ! <193>

191sq

Développement de la compétence langagière		**appropriation de la langue**
pendant la première section	propédeutique pour la dynamique;	le développement pendant la deuxième section.

TABLEAU 24.

La question de la langue maternelle [383] touche à la question de la genèse du rôle de la volonté. <210>

192 Schleiermacher propose une conception quasi-exhaustive du langage.

Il aborde l'éducation de la volonté, <83> une tentative qui présuppose que cette dernière

[380]"[...] hinter der Edukation steckt das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur." - *TWA XII*, 701/*1989*, 74.

[381]Cf. *2002*, 206-209.

[382]Philosophe et sociologue français, 1858-1917.

[383]La question de l'enseignement de la langue maternelle a été aussi largement discutée par NIETZSCHE, cf. notamment Über die Zukunft unserer Bildungsanstalten (*KSA 1*, 641-752/*OPC I.2*, 71-162; cf. aussi BAZINEK, *1998*, 145sq et 154).

est ouverte à la communication.

Ces réflexions s'inscrivent dans le débat autour de l'autogestion. <188, 193>

194 L'éducation se transforme ici en instruction. La séparation entre éducation et instruction sape l'éducation. Schleiermacher discute la question de récompense dans ce contexte. La récompense attaque la morale et empêche l'enfant de travailler sérieusement en le dirigeant vers des calculs de son avantage momentané qui égale souvent à son bien-être dans l'instant même. <195>

195 Schleiermacher se prononce contre les plaisanteries. Demandes et propositions ne sont pas des commandes. Dans l'éducation bourgeoise, on ne fait pas cette différence. Les demandes et les suggestions prennent alors un caractère manipulatif.[384]

194 L'appel à respecter l'indépendance de chacun est «Kant».

195 La question du droit des règles de la langue renvoie au paradigme de l'analyse institutionnelle.

197 On remarque une inflation du mot «lié (gebunden)».

Schleiermacher rappelle l'habitude de changer les vêtements selon le temps de la journée. Le peignoir ou la robe de chambre court-circuitent cet «ordre certain».[385] Le langage rappelle Kant.

201 Comment comprendre cet «individuel» ?[386] Fondé en lui-même ? De façon dialogique ?[387]

Ces questionnements mettent en évidence la malignité des jouets : en proposant à l'enfant ce qu'il a à jouer, on détruit son jeu, son «jouer».

200sq

Action	**productivité intérieure**
nous établissons	1. de la perception interieure;
"	2. de l'imagination;
"	3. de l'oeuvre d'art.

TABLEAU 25.

C'est le fondement de l'éducation. <235>

Comment utilise-t-il le(s) concept(s) «analogie» et «analogue» ? <204>[388] Il faut déceler

[384]Un lecteur a ici annonté : "Superintéressant ! C'est lui le précurseur de l'A.I. ?"

[385]Cf. BAZINEK, 1998, 109-112 et 117-123; cf. aussi supra, «Respirer» dans notre excursus "La première éducation".

[386]Le développement des compétences et le développement de l'attitude du coeur découlent de l'individuel, cf. HEGEL, Grundlinien, §175 (*TWA 7*, 327sq).

[387] En conséquence de l'approche harmonique, il n'y a qu'une conceptualisation dialogique de l'individuel possible.

les présupposés métaphysiques.

202 La sérénité fait partie des critères pour une éducation bien entamée.

Il présuppose ici un êáéñüò.

203 <45>

204sq Schleiermacher sépare l'attente et la mémoire de la perception, en liant cette dernière à l'image et les premières à la parole. La perception produit des images auxquelles la mémoire n'a plus d'accès et qui ne peuvent pas être prolongées (c'est la notion d'«attende») dans le futur si l'enfant (l'être humain) ne dispose pas encore du langage.

Les images doivent être transformées par le langage en représentations pour que l'on puisse travailler de façon intellectuelle avec eux.

L'approche biblique montre que la parole et l'image se trouvent dans une relation de tension qui devient productive dans des situations différentes de communication; exemples concernant les enfants :

Genèse 38, 27-30 Luc 1, 39-56	les enfants se reconnaissent mutuellement dans le sein de leur mère;
Psaume 8,3	les nourrissons louent;
Esaïe 59,21 Joël 3,1	les enfants auront des visions.

TABLEAU 26.

La parole est surtout destinée à la communication tandis que l'image sert à embellir la vie destinée à la louange. L'image vise à témoigner de la réalité du Créateur. La différence n'est donc pas au niveau de la transmisson d'un contenu «intellectuel»; elle se situe au niveau des fonctions.[389]

La référence au développement de la mémoire mène à une psychologie de l'ordre, amplifiée par les explicitations concernant la gâterie. Elle fait partie de la valeur pratique de la conception de Schleiermacher qui arrive, après avoir distingué les différentes fonctions de la mémoire, de l'intellect, des activités sensuelles etc., au constat que "l'éducation, bien qu'elle ne soit que supplément, doit aller son propre chemin. Elle est méthodique et ainsi élevée sur ces influences chaotiques de la vie. C'est pourquoi nous devons regarder l'éducation comme si elle devait actionner tout. Seulement ainsi on pourra trouver un principe pour ses influences." [390]

---

[388]On scrutera pour ceci notamment sa Dialectique (cf. *KGA II.10*).

[389]Cf. supra, le tableau intelligence / sentiment.

[390]"[...] die Erziehung, obgleich ergänzend, muß [...] ihren eigenen Weg gehen; sie ist methodisch und so erhaben über jene chaotischen Einwirkungen des Lebens. Daher müssen wir die Erziehung so ansehen, als solle sie allein alles bewirken; nur so können wir ein Prinzip für ihre Einwirkungen auffinden." - *2000/1*, 360.

204 L'«enfant roi» n'est pas un nouveau phénomène, mais c'est un phénomène «moderne».

Les intuitions scientifiques reflètent le processus qui relie le savoir, le langage et la faculté de perception.[391]

207 La formule «la réponse à cette question» reprend l'habitude de l'Académie des Sciences de proposer un concours autour d'une question de recherche bien précis.[392]

La définition de langage s'inscrit dans un cadre communautaire.

En scrutant la proposition d'Aristote que l'homme trouve le maximum du Bien dans l'Etat,[393] Schleiermacher préconise que le maximum de liberté personnelle soit le critère pour le degré de perfection d'une forme d'Etat. Ce maximum de liberté personnelle est caractérisé par une interaction réussie des personnes singulières avec le Tout;[394] il n'a alors rien à voir avec un égoïsme quelconque.

208 <45 et al.>

Ce contexte invite à retravailler la notion de la prédestination.[395]

Schleiermacher y aborde aussi la question des institutions.

208-213 Schleiermacher discute la différence des langues qui entraîne une différence des visions, voire des conceptions du monde. Il prend la question des apprentissages des langues étrangères pour aborder un principe de son propos éducatif, la production de l'harmonie entre activité intérieure et activité extérieure.

Pour cela, il dégage d'abord l'enjeu des apprentissages des langues étrangères. C'est qu'à l'intérieur de son pays, une personne disposant des connaissances en langues gagne en prestige - par contre, en parlant la langue de l'autre, elle se soumet au partenaire lors des affaires internationales.

Cette ambiguïté est bien exploitée par les classes dominantes, car les deux versants l'aident à cimenter sa position. Les classes dominantes montrent ainsi qu'elles sont prêtes à sacrifier une plus grande égalité nationale à la faveur d'une plus grande égalité internationale.[396]

---

[391]DEWEY nie la possibilité de connaissance acquise par l'intuition, cf. 1925; pour lui, les soi-disants intuitions scientifiques ne sont que processus verbaux non analysés. A scruter.

[392]Cf. l'introduction historique de la *KGA I.11*, XII-XXX. - Cette question est appelé «Preisfrage» (question de prix), ce qui m'a rappelé que JEAN PAUL évoque un «Preismensch», à la fois le point de départ et le fruit d'une éducation réussie. J'ai compris cette expression dans le sens d'«homme de grande valeur <prix>» (cf. BAZINEK, *1998*, 13 et 233-295). Pourtant, il ne s'agit pas seulement d'une référence à «Preis» («prix»), mais aussi à «preisen» («louer»). Donc, pour résumer, l'éducation réussie produit un être humain de valeur - donc de grand prix - qui se sent à l'aise - c'est-à-dire capable de se réjouir - dans son monde : "«Un enfant accompli serait une aurore celèste de l'âme»", JEAN PAUL, cité par SCHERER, 2002, 8 (cf. BAZINEK, Leonore, "Note de lecture", dans : BENYOUNES (coord.), 2006, 339-342).

[393]Cf. *KGA II.8*, 509 et 524.

[394]Cf. *ibid.*, 528.

[395]Cf. aussi infra, ad 270. - La «prédestination» se réfère notamment au fait de l'existence, moins pourtant au Comment, cf. BAZINEK, 1998, 11-18. L'éducation obtient alors une valeur spécifique en s'inscrivant dans ce cadre, car elle est une des stratégies de gestion de ce fait d'existence.

[396]Nous avons déjà discuté la relation ambigüe que SCHLEIERMACHER entretient avec la notion de l'Etat. - A un moment donné, il explique la génese de l'Etat, d'un ensemble vivant, en termes d'élargissements successifs de la conscience. Un des premiers élargissements concerne la formation des familles, surmontée ensuite par des alliances entre

Pourtant, apprendre une langue étrangère a des conséquences non négligéables pour l'enfant. En vue de la production de l'harmonie auparavant évoquée, Schleiermacher propose plutôt de suivre les étapes du développement de l'enfant.

En effet, Schleiermacher préconise que l'apprentissage de la langue maternelle qui ne suit pourtant pas de méthode, éveille l'intelligence.[397] Par ces modalités un peu différentes des autres apprentissages, on s'aperçoit, tout en restant dans une relation immédiate avec l'entourage, du fonctionnement, des principes de ce qu'est la langue. On s'en sert ensuite pour l'apprentissage méthodique des autres langues.[398]

L'observation et la perception amènent l'enfant à un désir de reproduction. Le dispositif approprié sera alors le dessin.

Pourtant, l'enfant y mettra son imagination - et il le sait. Il faut alors de la patience pour qu'il puisse s'appliquer à réellement re-dessiner les formes qu'il perçoit dans son entourage. Ainsi, il s'achemine tout doucement vers l'écriture et les mathémathiques.

Cette periode demande aussi aux éducateurs d'apprendre à parler aux enfants - qu'ils décortiquent ce que les enfants perçoivent et qu'ils répètent les explications données.

La lecture peut intervenir beaucoup plus tard. Elle n'actualise qu'une petite partie de la mémoire tandis que les processus complexes de reformulation et de reproduction par le langage parlé et par l'art, forment réellement l'enfant.

Cette structuration nécessaire est, comme on peut maintenant bien comprendre, perturbée par l'apprentissage précoce d'une autre langue, car toute langue porte une vision des choses.

Par conséquent, le fait d'apprendre ne procure pas automatiquement une position de domination, bien que tout le monde est obligé d'apprendre afin de pouvoir mener à bien le mandat de domination inscrit dans l'être humain.[399]

Platon :

Idéel	
réalité	**représentations**
→ → → les idées → → → ↓ ↑ ← ← l'environnement ← ↓ l'environnement - déjà des répresentations ?	écriture

plusieurs familles, s'organisant en Etats. Du commerce entre ces Etats résultera, comme au niveau précedent, des alliances et, finalement, les commerces de plus en plus mondialisés amenera une féderation des Etats. - Ce processus pourtant ne se déroule pas convenablement si la conscience de la plus petite unité ne peut pas se subordonner à la conscience de l'unité plus grande (cf. *KGA II.8*, 551sq).

[397]Cf. *2000/I*, 468.

[398]*Ibid.*, 469sq.

[399]Cf. pour les tableaux suivant notamment LANDMANN, *1966*.

	image
	paroles ?

TABLEAU 27A.

Bible:

Dieu	
enseignement (sc. oral)	**écriture**
explique la création → → → →	à mémoriser → compréhension de la vie;

TABLEAU 27B.

être humain	
création	**«images»**
amenagée par les êtres humains	«représentations».

TABLEAU 27C.

Activité	**période de développement**	**comportement de l'éducateur**
élargir les compétences de la perception et de la contemplation par l'intermédiaire des hasards;	phase de l'acquisition progressive des compétences; pas encore de différence entre le jeu et le sérieux;	doit le respecter, ne doit pas forcer une progression systématique; doit proposer de l'aide logistique : combiner !;
pré-exercices de la memoire comme regarder des images, ou combiner images et réalité; cela aide certes à la fantaisie d'acquérir des représentations plus concrètes, mais reste dans le domaine du hasard;	+, aussi longtemps que le jeu et le sérieux ne sont pas encore séparés; - après;	diriger vers la réalité; doit empêcher que s'installe ici un fondement du superficiel;

faire connaissance immédiate avec les objets amène des résultats supérieurs de savoirs; impulsions naturelles, intérêt à l'environnement le plus proche;	général;	aider à la différenciation des caractéristiques nécessaires et des caractéristiques arbitraires; veiller à ce que la perception soit adéquate, que l'attention soit exercée;
intérêt aux approximations précises et aux comparaisons; désir de lecture et de la vie en commun;	plutôt encore développement de la faculté langagière; entrée dans la vie de l'instruction publique ou déjà à la maison (dans les familles fortunées);	exercices qui renvoient à la notion de «nombre»; s'efforcer de se débrouiller le plus longtemps possible sans livres;
dessiner, écrire, lire.	avant l'instruction scolaire.	soutenir le développement de la langue; développer le sens pour la réalité; les inciter à dessiner des objets simples; analyser les syllabes; exercices variés.

TABLEAU 28.

L'activité extérieure[400] et l'activité intérieure[401] sont maintenant possible.

Schleiermacher continue avec des remarques concernant la société. Il met ainsi ce qui vient d'être explicité sur la relation pédagogique dans une perspective définie. Qu´est-ce que cela veut dire, «être humain» ?[402] <262>

[400]La perception.

[401]Dessiner et écrire en produisant des symboles de réalité.

[402]On peut confronter ces caractérisations et cette critique de la société, autour de «race», «classe» et «formation» avec les travaux de Michel FOUCAULT (1926-1984; cf. HORÁk, *1986*) qui souligne surtout la dimension historique et évolutive des conceptions du monde (cf. aussi FRANK, *1984*, notamment 232-243 : fondation de l'archéologie par la politique du pouvoir); et Karl MARX qui réinterprète la «lutte des races» par une «lutte des classes» (cf. *1844*, et De FONTENAY, *1973*; aussi KRANZBERG (éd.), *1959*, qui rassemble des textes mettant en perspective la Révolution de 1848. Le concept de classe est séduisant, mais il n'est pas pertinent face aux données. - L'universalité des conflits de race (cf. HAMMOND, *1996*) ne se laisse pas réduire à un antagonisme des classes, comme le montrent les études réunie par GUILBAUD/LE MOIGNE (éd.), *2004*, et KANDEL (dir.), 2004; cf. en ce qui concerne une analyse des mécanismes en oeuvre dans ces contextes GILMAN, *1996*, LOURAU, 1997a et b, LEROUSSEAU, *2001*. - Dans ses *Cours sur l'Etat*, SCHLEIERMACHER discute la question des deux races de la nation française. Il présente deux hypothèses - l'une qui soutient que cette unité s'est effectuée sous la monarchie, notamment aux temps de Louis XIV (cf. *KGA II.8*, 177-179), tandis qu'une autre situait cette unification au moment de la Révolution (cf. *ibid.*, 692-694; cf. ici aussi la notice de JAESCKE concernant Augustin THIERRY (1795-1856) et François GUIZOT (1787-1874)). - Cette dernière position est partagée par MORIN. Comme réponse à une question concernant la fin de l'exception française, il expliquait d'abord la notion d'exception française signifiant la formation de la nation française par la réconciliation de la race des gaulois et de la race des franco-romains. D'autres nations, telles que l'Allemagne ou l'Italie, se définissent en référence ethniques, presque raciales, mais la "Grande Nation" est seulement l'alliance des provinces, donc une unification territoriale. Cette

210 Schleiermacher revient une fois de plus sur ce processus qui detruit le noyau de la personnalité.

Le monde n'est pas plat comme les images. Pour la pédagogie, cette différence a des conséquences. Les images stimulent la fantaisie et l'arbitraire. Ainsi, on expose l'enfant à une attitude de superficialité. Les images peuvent aussi tenter l'enseignant d'oublier ce qui est le plus proche en faveur de l'éloigné. Pourtant, apprendre à connaître ce qui est le plus proche correspond aux inclinations des enfants. Détourner cette inclinatison n'est pas correct. On développe l'indifférence et la négligence.

Schleiermacher propose de développer plutôt les compétences d'expression, par la parole écrite et par le dialogue. L'usage des images sera réservé aux périodes appropriées. <210>

L'argumentation ici est extrêmement difficile à mener. N'oublions donc pas Jean Paul qui met en alerte de ne pas faire subir aux enfants une éducation qui les rend malades et demande ensuite une guérison.[403]

212 Un apprentissage très précoce de la lecture est un besoin fondamental de l'être humain[404] qui dépasse largement les explications sociologiques. Ces réflexions découlent des présupposés anthropologiques de Schleiermacher qui concernent les relations entre les humains et le champs de tension «écriture - texte - humain». <214>

Critères pour les processus de perception interieure		
phantaisie	révélation	
		travail de la réflexivité
intuition	association	

TABLEAU 29.

approche s'est perpétuée aux temps des natalités faibles par l'intégration des italiens, des portugais, des polonais (MORIN admettait pourtant qu'il y avait des bavures autour du colonialisme ...). La question d'une fin, par contre, n'est pas si simple, car, selon MORIN, il n'y a pas forcément des linéarités, des suites logiques, mais il peut se produire toujours quelquechose d'imprévu (propos recueilli lors de l'Atélier du Forum à Blanc-Mesnil le 25 avril 2007).

[403]Cf. Levana § 122 (*SW I/5*, 556-558/*1983*, 37-39; cf. BAZINEK, *1998*, 256) et le § 152 (*SW I/5*, 865/*1983*, 237; cf. BAZINEK, *1998*, 274); et surtout la préface à la première édition (*SW I/5*, 527-532/*1983*, 15-18; cf. BAZINEK, *1998*, 277; cf. aussi supra, concernant les taquinéries. - DE AJURIAGUERRA (cf. *1980*; aussi BALLOUARD, *2003*) a consacré ses recherches aux solutions de ces fâcheux effets d'une éducation malmenée dans une perspective qui recoupe parfois les principes dont SCHLEIERMACHER s'éfforce d'éclaircir. - Certes, il y a des maladies, voire des perturbations qui spécifient un enfant, mais cela ne veut pas automatiquement dire que ces propositions ne soient pas applicables. Nous préconisons même que cette attitude pédagogique soitencore plus adaptée aux enfants sortant des cadres normatifs qu'aux enfants qui, de première vue, ne se distinguent pas trop.

[404]En ce qui concerne l'harmonie intérieure, on est amené à retravailler les personnages de Roquairol et de sa soeur Liane dans le roman Titan de JEAN PAUL. Victimes de la haine mutuelle de leurs parents, cette harmonie leur a été réfusée. Dans ce contexte s'inscrivent aussi bien les réflexions concernant la croyance de l'activité éducatrice des morts (cf. ALEXANDRE-BIDON/LETT, *1997*, 45sq : éducation des adolescentes; BAZINEK, *1998*, 129sq à propos de l'éducation de Friedrich NIETZSCHE) comme la question de force de résistance aux tentatives de manipulation que l'on peut comparer à une certaine vaccination contre les maladies mentales. - Cf. en outre BKOUCHE/CHARLOT/ROUCHE, *1991*, 226 (calcul fractionnaire, p. ex. 6:2=3, 6:2/5=1/2x6, 5x1/2x6=5/2x6, 5/2=2 1/2).

A cet endroit se pose aussi la question des fonctions du développement dans l'autisme, "terme [...] introduit (en 1911)" par E. Bleuler[405], "pour désigner la perte du contact avec la réalite entraînant comme conséquence, une imposibilité ou une grande difficulté à communiquer avec autrui".[406] Ce repli sur soi pourtant ne correspond apparemment pas à une richesse des perceptions intérieures, car les enfants autistes traitent leur corps et leur esprit comme des pièces disjointes.[407] Ils ne perçoivent pas d'organisation. Pour mettre en route une activité articulant perception, sensation et perception intérieure, il faut les toucher et les frotter "à peu près sans interruption pour que se déclenche la décharge qui le<s> libérera de <leur> auto-isolement étouffant."[408] <215sq; 221-228>

213 Schleiermacher interroge la tentative de définir l'être humain. <217>

213 sqq C'est une esquisse de la situation politique. Il en déduit :

révendications à l'égard	lié à ce que l'on suppose à percevoir, en fonction des possibilités offertes par son développement.
- des compétences;	
- de l'instruction;	

TABLEAU 30.

L'argumentation ici est exemplaire pour «Science de l'éducation». Il touche ici le centre de l'approche anthropologique dans lequel s'inscrit ce *Cours de pédagogie*. <225>

Bilan.

Les explicitations concernant l'élargissement des champs de perception et de la contemplation nous montrent le souci de Schleiermacher de dégager des modèles d'action qui consolident et libèrent les êtres humains.

Pour articuler ces aspects qui mènent à la construction d'une vie autogérée,<225> il recommence toujours avec les petits, les jeunes enfants. Il souligne notamment les risques liés à la peur, au désordre et à la superficialité.

Au centre de ses propos se trouve son avertissement de ne pas oublier le but de l'éducation : une harmonie entre ce que l'on fait et ce qui se passe en soi-même. Ce but interdit

[405]Psychiatre suisse, 1857-1939.
[406]DE AJURIAGUERRA, *1980*, 755.
[407]Cf. *ibid.*, 399sq (en réferant les recherches de Bruno BETTELHEIM, psychiatre autrichen, 1903-1990).
[408] BRAND/YANCEY, *1981*, 159 (en se référant aux travaux de Ashley MONTAGU).

tout procédé par obligation. La pédagogie est et reste dialogue.

217 La dialectique est en correspondance dans l'être humain.[409]

Schleiermacher discute l'éducation corporelle d'un point de vue sociologique, en prennant en compte les aspects anthropo-cosmologiques.

219 → <50, 225>
221 L'argumentation autour des «bandes de l'amour» s'inscrit dans la tension entre les règles, l'ordre, les activités de la volonté et l'amour qui, à la fois, doit résulter de l'éducation et ne pas être entravé par elle.[410]

222 Schleiermacher revient au véritable dévelopement de l'attitude religieuse du coeur.[411] <212sq>

224sq On touche ici à la question de l'auto-éducation, du sens de vérité.

L'auto-éducation s'effectue par l'intermédiaire de la représentation.[412] Il s'établit une tension entre l'obéissance et le danger d'une rupture de la relation d'amour par la desobéissance. On s'aperçoit ici de la relation entre la représentation de l'être suprême et du savoir de la quotidienneté. <215; 222>

228

1. Représentations	→ discours	«spiritualiser»;	approche humaniste, exclusion de la révélation
niveau des images	→ méditation	niveau de la parole;	
2. expérience véritable	→ discours;	évaluation de cette expérience;	approche biblique

TABLEAU 31.

230 Même si on n'a pas encore écrit une «ontologie de l'école», elle existe pourtant ! <233>

Les principes qui maintiennent l'instruction sont valables pour toutes les techniques. <233, 254sq, 238, 239, 242, 244>

233 L'«éducation» est l'accompagnement du développement des forces. L'«instruction» sert à la

[409]Cf. aussi LEFEBVRE, *2002*; DEWEY, *1958*.
[410]Cela rappelle KOMENSKY.
[411]Cf. supra, notre excursus «Sophie»,; aussi GRANDJEAN, *1975*.
[412]Cf. supra, «Bilan».

fois à l'exercice des compétences déjà acquises et à la consolidation des connaissances.

Les hommes peuvent exercer des activités féminines de façon professionnelle.

235 Apprendre à penser, c'est acquérir les compétences pratiques du travail intellectuel.

237 On a ici une structure triadique.[413] <45>**238** Schleiermacher utilise l'expression «le Tout» dans un sens fonctionnel. C'est, au cas par cas,
***** surtout l'Etat-Nation, mais aussi
***** l'Europe;
***** le cercle de la terre;
***** des associations au sens large.[414]

238 - 242 <230, 244> Les argumentations sont intéressantes, mais leur explication n'est pas mise en évidence. On remarque :
1. Schleiermacher constate, suite à des observations, que la volonté éthique est soumise à la peur d'être puni;
2. dans des circonstances normales, on pense que le peuple respecte la loi par peur de punition;
3. par consequent, sans formation de la volonté, les meilleures lois ne valent rien, car une personne avec une attitude égocentrique et irresponsable n'a aucun concept de «mort»;
4. les lois et l'éthique se recoupent ici. Quand il y a un germe éthique, les lois peuvent le développer.[415]

245 Schleiermacher expose l'idée de la structuration en référence à Aristote.

247sq On est invité à réflechir sur les conséquences de la destruction de la famille en tant qu'unité, de communauté de production.

La famille ne peut plus remplir son mandat sociétal d'éducation, car la formation professionnelle a été coupée de l'éducation de la personne.[416]

C'est l'ouverture d'une perspective vers la dissociation. <292>

249 Le champ de bataille de la pédagogie s'ouvre. On va vers les Sciences de l'Éducation.

250 La simultanéité sous la condition postmoderne, argumentation et diagnostique : "Résumé par une pointe stratégique pour la discipline : la théorie de l'éducation de Schleiermacher laisse entrevoir que sous les conditions des sociétés modernes les problèmes de l'éducation prennent une signification paradigmatique. On peut alors à partir de ces problèmes dépister et perlaborer

---

[413]Cf. WENIGER, dans SCHLEIERMACHER, *1983*, 441, note 13.

[414]Comme l'"United Nations Organisation" (UNO); mais aussi tous ces "bidules", comme on devrait apprendre à appeler les "nouvelles organisations" (cf. GAUDIN et al., *1990*, 445-465). - L'équippe autour de GAUDIN fait dépendre la vie de ces organisations de leur financements, tandis que SCHLEIERMACHER vise une organisation fondée sur le dévloppement des mentalités.

[415]N'oublions pas que ____ signifie "enseignement"; cf. aussi MESCHONNIC, *2001*.

[416]Ce passage est important pour répondre à une des questions de commande qui a lancé ces recherches autour de la conception pédagogique de Friedrich Daniel Ernst SCHLEIERMACHER : l'éducation domestique. - L'éducation domestique proposée par SCHLEIERMACHER comporte alors deux temps, interrompus par le moment de la scolarité. - Dans un premier temps, elle concerne l'enfant à l'âge préscolaire; dans un deuxième temps, elle concerne la période de formation professionnelle. Cette dernière période, bien qu'elle implique alors une famille, ne se déroule pas toujours dans la famille d'origine de l'apprenti.

des questionnements épistémologiques et même sociologiques que l'on aborde aujourd'hui sous des formules diffuses comme >postmodernité<. Avec lui, la pensée moderne en pédagogie commence, qui se transcède pourtant déjà, car elle révendique une assurance réflexive sur les incertitudes et les contingences produites par l'histoire. Bien qu'une société revendique, comme réponse à son ouverture croissante, de l'éducation, cette éducation ne peut réussir que dans la fabrication des processus de développement ouvert."[417]

251 Des éléments supplémentaires de la modernité <246 et al.> qui sont à réinterpréter dans une perspective de l'histoire de la pédagogie et de l'éthique.

La tension qui va conduire à l'éclatement de la modernité est déjà présente.

253 La critique apportée par Schleiermacher à la politique des Habsbourgeois n'est pas très compréhensible. Essayons de retracer son exposé.

Il critique que "le Hongrois" fait son service militaire "en Italie et l'Italien en Hongrie". Pourtant, pour les Prussiens et les Rhénaniens, ce serait bien. Eventuellement il s'agit du "rien savoir".

Si, alors, les soldats font leur service militaire loin de chez eux, ils font circuler des informations qui aident les citoyens à se former une conscience du Tout du Royaume. Ainsi donc, l'école n'a pas à empêcher ce processus, mais doit aussi le soutenir. Et l'Etat ne doit pas empêcher l'école de remplir ce mandat d'éducation.

L'éducation «patriotique» s'inscrit ici dans le cadre du Royaume, d'un Etat formé par des nations différentes.

252 Schleiermacher discute de la tension entre le local et le mondial. Il s'y approche du côté de la psychologie du développement.

256 <→ 278>

257

	Singularité, conséquence de la tension entre le singulier et le pluriel;
individualité	singulier et pluriel;

[417]"In einer disziplinarstrategischen Pointe zusammengefaßt : Schleiermachers Erziehungstheorie macht sichtbar, daß unter den Bedingungen moderner Gesellschaften die Probleme der Erziehung eine paradigmatische Bedeutung gewinnen. Von diesen aus lassen sich Fragestellungen der Wissenschafts- aber auch der Gesellschaftstheorie erschließen und bearbeiten, wie sie heute mit eher diffusen Formeln wie >Postmoderne< [...] debattiert werden [...]. Mit ihm beginnt das moderne Denken in der Pädagogik, das doch schon über sich hinausschreitet weil es [...] die reflexive Vergewisserung über Ungewißheit und Kontingenz einfordert, die als Folge von Geschichte eingetreten sind. So notwendig nämlich Gesellschaft als Reaktion auf die zunehmende eigene Offenheit Erziehung verlangt, kann diese doch selbst nur wiederum als Herstellung von offenen Entwicklungsprozessen gelingen." - WINKLER, dans : SCHLEIERMACHER, *2000/1*, XIV. - Cf. BRACHMANN, *ibid.*, 416; et surtout FRANK, *1984*. - Cf. en ce qui concerne les conceptions de postmodernité WELSCH, *1987*.

généralité	relatif à une Totalité;
absence de spécificité, correspondant au générel;	**particularité**, conséquence de la relation à une Totalité.

TABLEAU 32.

258 L'essence du langage se définit par l'expression des relations, car le langage doit représenter toutes les variations dans la combinaison. Par conséquent, la formation du langage ainsi que la formation de la faculté de combiner vont ensemble.

En outre, vont ensemble la formation de la faculté du jugement, la domination du langage, la connaissance du langage naturel et la connaissance des choses naturelles, comme conséquence de cette circonscription de l'essence de langage.

Schleiermacher présuppose deux espèces de relations, dont l'une concerne les choses naturelles et l'autre les actions humaines. La mesure qui se trouve dans l'intériorité de l'être humain même réapparait à travers les relations dans le langage et établit un champ de tensions dans lequel s'inscrivent les actions singulières. Ces relations s'expriment apparemment exclusivement par le langage. On est ainsi arrivé au bout de l'argumentation.

La recherche des possibilités de l'expression conduit vers l'approche esthétique.[418] <257sqq>

258 Le langage sert à la fois à la connaisance de la nature et à la connaissance des capacités humaines. C'est une circonscription relationnelle du langage.

261 <273, 279> «In nuce» contiennent ces réflexions l'approche ethnologique et anthropologique. Elles sont pertinentes aussi pour son approche à une Science de l'Education.

EXCURSUS : Spontanéité.[419]

Introduction.

Les mouvements humains concernés par cette notion forment un cycle de deux cercles distincts :
1. les applications des forces et compétences du corps;
2. l'intellectuel qui se ramène au domaine du langage.

Les matières concernées se résument sous l'expression «gymnastique», ce qui signifie qu'il s'agit des exercices à caractère artistique. Elles recoupent parfois la réceptivité, car les deux domaines obéissent aux mêmes règles et surgissent d'un seul principe.[420]

---

[418]Cf. le Kolleg Dialektik de 1822 (*KGA II/10*).

[419]Pour SCHLEIERMACHER, la spontanéité et la réceptivité sont toujours ensembles, égales, inséparables. Sa "réceptivité" même est une certaine forme de "spontanéité". C'est cette observation qui justifie le titre de notre excursus.

[420]SCHLEIERMACHER note aussi que les grecs désignent avec le terme "musique" la gymnastique intellectuelle. - BRAND/YANCEY dirigent l'attention aux travaux de Sir Charles Scott SHERRINGTON (neurophysiologue anglais, 1857-1952) qui pouvait montrer que "toute activité musculaire comporte l'inhibition et l'excitation, tout à la fois" (cf.

La conceptualisation, une activité exclusivement humaine.

On suppose que le langage et la pensée sont inséparables. Les deux ont comme seul objectif la communication.[421] Frank suppose que "la cellule germinale du linguistic turn", c'est-à-dire "la plus ancienne version de l'hypothèse [...] que le sujet n'a pas de connaissance privilégiée de ses expériences de conscience se trouve chez Schleiermacher."[422] "Simplifié à l'extrême, c'est que la représentation d'une pensée, d'un ressentiment ou bien d'une représentation indépendante du langage (c'est-à-dire une pensée non-articulée) surgit seulement d'une pure abstraction."[423] Diriger alors la formation de l'entendement aux domaines pratiques fait partie du travail éducatif le plus important dans cette période. Il faut surtout veiller aux développements du jugement et des concepts empiriques. On appliquerait ici le même processus que l'on applique pour l'élaboration des concepts scientifiques : les jugements se composent de la répartition et du renouement des concepts.

Soumettre les objets aux concepts est une activité purement humaine. Seulement les humains produisent les concepts. Pour communiquer pourtant, il faut les renouer avec les données. On a donc besoin d'une maîtrise des deux processus :
1. partir du singulier, du particulier, et marcher vers l'universel, la généralité;
2. revenir de l'universel, des généralités, au singulier, au particulier.

C'est le but de la formation de l'entendement à l'école populaire, mais on s'y prend en général trés maladroitement, sans aucune méthode.

Il y a deux obstacles qui empêchent la grande masse de se servir de ces simples opérations :
1. la superstition, c'est-à-dire on fait des combinaisons des choses incompatibles;
2. le laisser-aller, c'est-à-dire on ne veut pas se donner la peine de (sc. re)faire les combinaisons que tout le monde présuppose comme acquis.

Les hommes manquent de la juste mesure, le fondement d'une conscience claire. On a ainsi circonscrit la logique ou bien la dialectique du peuple.

1981, 199sq, cit. 200). Et les auteurs continuent, en s'exprimant en des termes grammaticaux : "Dans toute phrase musculaire se trouve un «mais» qui sert de contrepoids." - Notons en passant que le mot allemand «Satz» signifie à la fois le saut et la phrase. Les auteurs ont pourtant plutôt pensé aux phrases d'une oeuvre musicale, cf. : "La «chorale» du muscle peut être entendue, au sens propre du terme, si l'on introduit une aiguille dans un muscle et qu'on relie celle-ci à un appareil transformant l'énergie électrique en son. Clic, clic, clic; un courant continu de messages indique l'état de tonicité du muscle." (*Ibid*., 198) - Ces musiques musculaires obéissent si précisément à leur rythme interne, que les auteurs préconisent que "personne ne peut se suicider en retenant son souffle." (*Ibid.*) - La «chorale» musculaire évoquée permet aussi, en combinaison avec l'enthousiasme de l'artiste, de surmonter les douleurs, cf. : "Un vieux monsieur à l'air aimable, au nez plus que proéminent et au visage couturé de rides traverse la scène. Ses épaules sont tombantes et ses yeux, profondément enfoncés, comme recouvert d'un voile - il a plus de quatre-vingt-dix ans. Il vient s'asseoir sur une banquette noire et dure qu'il ajuste légèrement. Puis, après une profonde inspiration, il lève les mains. Un peu tremblantes, elles demeurent un instant comme suspendues au-dessus du clavier. Puis la musique éclate. Alors, tout ce qui était image du grand âge et de la fragilité s'estompe maintenant peu à peu dans l'esprit des quatre mille auditeurs rassemblés pour entendre Arthur RUBINSTEIN." (Pianiste polonais, 1887-1982; pour la citation *ibid.*, 188). - BRAND a vu aussi d'autres cas : "[...] une pianiste célèbre vint me consulter en Angleterre. Elle me dit qu'une douleur [...] venait la gêner chaque fois qu'elle était au piano. Il ne lui était plus possible alors de se concentrer ni sur la mélodie, ni sur le rythme." (*Ibid.*, 208) - Une importante application de ces recherches s'effectue dans le hightech sportif.

[421] NIETZSCHE renverse ce problème : le langage certes est au service de la communication mais c'est un signe de faiblesse - l'humain fort n'aurait pas besoin de se faire entendre (cf. FRANK, *1984*, 260-275).

[422] *1984*, 274sq.

[423] *Ibid.*, 275.

La réponse pédagogique.

Le discours de Schleiermacher s'inscrit dans sa réalité socioculturelle. Il ne développe pas un système social idéal, bien que son appel incessant de l'orientation à l'Idée du Bien pourrait nous déconcerter.

Schleiermacher s'efforce de disséquer les mécanismes pédagogiques mis en place. La forme de ses réponses, de ses diagnostiques, lui vient justement de cette prise en compte des faits. Il s'autorise à parler comme un médecin qui a bien étudié les symptomes et peut ainsi en conclure la cause.[424]

Ce projet de l'éducation de l'entendement est, d'une certaine manière, une application didactique de l'avertissement de Kant : "Quand j'ai un livre qui a pour moi l'entendement, quand j'ai un curé qui a pour moi la conscience, quand j'ai un médecin qui juge pour moi mon régime, etc. : ainsi, je n'ai plus besoin de faire moi-même des efforts," et il ajoute : "si jamais je pouvais payer."[425] Et bien que Schleiermacher souligne la responsabilité des éducateurs pour le processus de cette maturation, il ne prône pas un sociologisme. L'élément décisif reste du côté de l'éducant.

Schleiermacher poursuit avec la question des domaines pour lesquels cet apprentissage doit être effectué. L'enseignant devrait tenter de porter à la conscience tout ce que le langage quotidien désigne afin de permettre une compréhension juste de ce qui a été dit. C'est ainsi que les élèves arrivent à déceler les combinaisons illicites. Ils acquierent une facilité d'appliquer la règle de la combinaison.

Cet apprentissage se réfère au domaine perceptible, constitué d'objets naturels.[426] En conséquence de ce qui a été dit à propos de la formation professionnelle, ce domaine appartient à la famille.

L'enseignement scolaire doit se concentrer sur les exercices du rapport de la représentation avec les objets naturels. Ces exercices sont la base de l'enseignement scolaire, parce que c'est ainsi que l'on acquiert une possibilité de s'orienter.

Pouvoir s'orienter.

Sans pouvoir de conceptualisation, toutes les perceptions restent singulières, dépourvues de sens général. Le propre du langage est justement d'exprimer ces relations.

La langue pourtant exprime aussi la relation des autres activités singulières avec la mesure en l'être humain même.[427] On est ainsi arrivé au domaine de la formation des jugements

---

[424]FUCHS situe ici la différence entre FICHTE et SCHLEIERMACHER. Si FICHTE poursuit exclusivement la recherche de «ich (je)» abstrait, structurellement parfaitement identique pour tout un chacun, SCHLEIERMACHER s'intéresse au déroulement quotidien des interactions dans la vie sociétale, cf. notamment *1904*, 302-312.

[425]"Habe ich ein Buch, das für mich Verstand hat, einen Seelsorger, der für mich Gewissen hat, einen Arzt, der für mich die Diät beurteilt, u.s.w. : so brauche ich mich ja nicht selbst zu bemühen. Ich habe nicht nötig zu denken, wenn ich nur bezahlen kann." - KANT, Beantwortung der Frage : Was ist Aufklärung ? (1738), dans : *TWA XI*, 52-61, cit. 53.

[426]Cf. les recherches de LEFEBVRE, notamment ses trois volumes destinés à l'analyse de la vie quotidienne (1945, 1961, 1981) et son ébauche d'une rythmanalyse (*1992*). - L'enjeu consiste en une réinterrogation de la notion de mesure.

[427]SCHLEIERMACHER fait confiance à la mesure intérieure de l'être humain. Cette notion a été, selon les documents qui nous restent, très discutée pendant l'Antiquité grecque, cf. notamment PROTAGORAS d'Abdera (481-411aD) dont on connaît le début d'un livre : "L'homme est la mesure de toutes choses" (cf. DIOGENES LAERTIUS, *Vita*, IX, 50-56, cit.

moraux et sociétaux.

Schleiermacher souligne que l'on doit commencer l'enseignement par les objets de l'environnement proche de la jeunesse. Petit à petit, on peut élargir ce cercle. Cette gymnastique intellectuelle cherche à équiper la jeunesse avec un système pratique de représentations, la base indispensable d'une action indépendante, voire autonome, dans la société.

Dans ce contexte s'inscrit aussi la question de l'entraînement de la mémoire. La position de Schleiermacher est sans équivoque. Il discerne d'abord les objets matériaux d'instruction présentés par l'école; et les expériences de la vie de tous les jours. Si la mémorisation du contenu de l'instruction demande des exercices de mémorisation supplémentaires, il y a déjà une faute dans la façon de présenter les choses, car l'enfant suit l'instruction en construisant avec les similitudes et les différences. C'est déjà une répétition.

Si l'enseignant arrive à présenter la quantité de l'information adéquate, l'élève s'en empreint et construit une image intérieure.

Par contre, les expériences de la vie même sont nécessairement chaotiques. Schleiermacher conseille alors d'inciter les enfants à la reproduction. <321>

Notons encore que chaque enfant, dont on n'arrive pas à reconnaître les dons, doit recevoir du soutien,[428] peu importe sa famille.

Le Beau. <78>

Schleiermacher tient l'enseignement des arts, tout comme l'enseignement des mathématiques, pour une matière de première importance, <260> car les deux seront obligatoires pour la vie professionnelle.[429]

L'enseignement du dessin remplit encore une autre fonction. Schleiermacher présuppose que l'être humain est doté d'un germe du sens de Beau qu'il faut éveiller et vivifier tout en poursuivant l'entraînement géométrique.

Les arts plastiques forment avec la musique une série qui se réfère au Beau, à ce qui plait. On ne peut pas se passer de ces deux activités, si on veut fairer avancer l'humanité.

Cette exigence d'enseignement équilibré est confronté à deux obstacles :
1. les fausses oppositions, comme >ville - campagne<, ou >commerce - agriculture<;
2. la longueur des unités d'enseignement.

51; cf. aussi BAZINEK, *1990*, 11-13). - Cette mesure intérieure pourtant ne fonctionne pas de manière automatique. Elle est exposé aux dangers; c'est pourquoi une mise en garde, une éducation, s'impose. - HERACLITE d'Ephèse (autour de 500aD) établit même la tension entre un enfant jeune et un adulte en situation précaire: "L'homme, quand il est ivre, est conduit par un enfant impubère - titubant, ne sachant où il va, ayant l'âme humide." (Frg. 117, cf. éd. *CONCHE*, 333sqq, cit. 333).

[428]Ce concept de soutien dévoile le ridicule de la pratique contemporain qui vise l'excellence des résultats scolaires. Un vocabulaire pur devrait alors qualifier cette dernière de dressage, voire - comme je l'ai déjà entendu de la bouche des parents d'élève - de formatage.

[429]SCHLEIERMACHER préconise que l'art a un effet psychagogique. C'est pourquoi les artistes appartiennent aux dirigeants du peuple. Distinguer alors assez tôt les enfants doués dans le domaine des arts permet de bien les préparer aux responsabilités qui les attendent.

Schleiermacher plaide pour un élargissement de la quantité des matières tout en travaillant les méthodes pour en arriver à enseigner plus, de façon plus rapide et plus efficace.[430]

Les réflexions concernant les travaux manuels incitent à une ré-évaluation de l'entreprise pédagogique. Si l'éducation au terme strict s'arrête avec la scolarité, il n'est pas question de clore le processus des apprentissages.[431] On est confronté au défi de continuer à chercher ce que l'on peut encore acquérir.

A l'école, on transmet aux élèves tout ce qui concerne l'élaboration des matériaux donnés. Ils peuvent redéployer les aptitudes ainsi acquises dans leur travail professionnel.[432]

Suivre le développement.[433]

L'enfant vit au sein de la famille, sous la responsabilité surtout de la mère. Il rentre à l'école.[434] Il restera à l'école populaire jusqu'à ce qu'il soit apte à entrer dans la vie professionnelle[435] ou bien il continue sa scolarité.[436]

Le défi du changement sociétal par l'industrialisation a suscité comme réponse l'institutionnalisation des écoles d'industrie. Les jeunes filles sont contraintes d'y aller afin de bien pouvoir apprendre tous les travaux manuels.

Les écoles industrielles formatent les garçons aux travaux mécaniques. Ils apprennent le travail avec précision et apprennent aussi à l'articuler avec le cycle des compétences démandé pour l'industrie.

La famille ne peut que transmettre les métiers exercés dans son sein. Pour l'industrie, pourtant, il faut apprendre des éléments séparables, qui n'aboutissent à l'oeuvre que quand toutes les missions sont accomplies.[437] Cette voie d'industrialisation sur laquelle la société s'est embarquée, justifie-t-elle des mécanismes de l'enseignement, comme Pestalozzi[438] les préconise ? Pestalozzi a bien saisi les principes du développement humain, mais son insistance sur la mécanisation montre qu'il ne les a pas assez reconnus.

Finalement, l'être humain travaille toujours avec sa propre activité tout en restant réceptif. Son activité est caractérisée par ce processus d'aller toujours vers ce qu'il reçoit.

262 → 263 On peut voir ici une approche harmonique du sport, ce qui nous conduit à l'excursus

[430]Il rejoint ici LAPASSADE qui définit la pédagogie comme "science des dispositifs". - Propos recueillis lors des différentes réunions des IrrAIductibles, Université Paris VIII.

[431]CHOURROT, *2007*, inscrit "l'apprentissage tout au long de la vie" dans les missions des bibliothèques contemporaines et futures.

[432]Notre présentation est volontairement serrée. Notons en passant que SCHLEIERMACHER n'est pas si catégorique mais soumet aussi ses propres principes aux interrogations.

[433]Nous considérons "développement" ici à la fois en relation avec le développement de l'enfant et avec celui de la société dans laquelle il vit.

[434]SCHLEIERMACHER indique très rarement l'âge en années, il s'exprime plutôt en périodes de développement. - Selon mes calculs, il s'agit ici d'enfants entre quatre et six ans.

[435]Donc, autour de 12/16 ans.

[436]14/20 ans.

[437]Ici suivent les explicitations sur le sport <263-266> que nous traitons en bloc après avoir terminé avec les écoles.

[438]Johann Heinrich PESTALOZZI, pédagogue suisse (1746-1827).

suivant.

EXCURSUS : L'éducation et le sport juvenil.[439]

Introduction.

L'éducation sportive est un des champs de bataille des sciences de l'éducation. Ses enjeux proviennent de la tension entre la santé et le militaire.

Le lieu de cet excursus se définit par la critique de la métaphysique, entamé par Schleiermacher dès le début des *Cours*. <78-83>

Le sport fait partie des éléments constitutifs d'une éducation formalisée et planifiée qui demande une science de l'éducation, car il dépasse largement les savoirs informels. Dans ce cadre, il est susceptible d'une portée pédagogique considérable. Il s'adresse à la fois à l'individu et à la communauté; il procure force et agilité; il forme au travail d'équipe; il transmet des valeurs, comme par exemple la «fairness».[440] La vigueur corporelle, indispensable à l'aptitude de la guerre, est pour cette raison souvent aussi vue comme valeur.[441] C'est alors qu'on lui attribue tantôt une fonction de pacification, tantôt une fonction de préparation aux conflits guerriers.[442]

Le sport, selon ce que l'on préconise alors, incite à une conduite de vie saine; les conditions pour y participer se déclinent en un minimun de santé corporelle.

Du point de vue sociologique, on constate pourtant à cet égard de fortes différences de possibilité d'accès. Dans l'antiquité grecque, par exemple, les sportifs étaient issu de la riche bourgeoisie.[443] Au fil de l'histoire, même si certains sports restent le privilège des classes supérieures, c'est le sport lui-même qui est devenu un instrument de promotion sociale. Avec la réintroduction des jeux olympiques en 1894 par Pierre de Coubertin,[444] le sport reprend enfin sa place dans la «polis».[445]

La resurgence du sport résultait des changements socioculturels en Europe. SCHRADER suppose que ses "éléments se dessinent de manière assez nette :
* dissolution des droits concrets et historiques, des privilèges et libertés;
* institutionnalisation d'une logique abstraite, mécanique, presque automatique;

---

[439]Cet excursus, inspiré par la perlaboration des propos de SCHLEIERMACHER, quitte pourtant le fil de son texte. Cf. alors pour ce qui suit, BELLEGRADE, *1986*, et surtout VASSORT (coord.), *2004*.

[440]Expression anglaise, désignant la courtoisie des sportifs.

[441]Cf. supra, excursus "Sophie".

[442]JAEGER (*1964*, 109-132) préconise que l'éducation est le centre de la culture guerrière de Sparte, tandis que la Grèce ionnienne misait sur le politique.

[443]Cf. ELLUL, *1961*; pour le contexte aussi JAEGER, *1964*.

[444]Educateur français, 1863-1937. - Il était président du Comité international des Jeux Olympiques de 1896 à 1925. La position de COUBERTIN est très ambiguë, comme le montre OBLIN (cf. Humanisme abstrait et libéralisme concret, dans : VASSORT (coord.), *2004*, 55-59) qui le caractérise ainsi : "Pierre de Coubertin n'était pas visionnaire, simplement était-il un homme de pouvoir, un grand idéologue, fin manipulateur et fin stratège." (*Ibid.*, 56). Adepte du bluff technologique" dans son versant humaniste (cf. ELLUL, *1988*, 243-253), sa conviction "de la supériorité des sociétés industrielles" l'éconduit à la "fascination [...] qu'il ne cacha pas [...] pour la grandeur des réalisations nazies, lors de Jeux de 1936." (OBLIN, *2004*, 56).

[445]Les lecteurs intéressés trouvent des indications bibliographiques utiles dans les articles in VASSORT (coord.), *2004* ainsi que dans DENIS/KAHN (dir.), *2003*, 278-280.

* formation d'un outillage mental nouveau;
* constitution d'un corps de références nouveau;
* «dressage» d'un personnel spécialisé, professionnel;
* conduite «rationnelle» de la diplomatie, devenue un système de règles."[446]

La position de Schleiermacher.

Schleiermacher préconise que l'impulsion[447] qui pousse aux activités sportives s'entrelace avec l'expression qui en est la composante esthétique. Son approche place donc le sport parmi les arts;[448] les éducateurs sportifs sont alors des artistes.

Aussi, ces impulsions s'enracinent dans les périodes d'âge différentes. Pour pouvoir vivre ces impulsions, il faut pourtant une position sociétale bien définie,[449] et un savoir. La théorie de l'éducation,[450] qui a pour but de dégager les conditions d'équilibre sociétale, doit s'en préoccuper.

Projet, implications et destinée d'une matière d'enseignement scolaire.

Comment alors associer le projet éducatif avec le sport ? On a résolu cette question en France par la création de l'«éducation physique et sportive», concept conflictuel dès le départ.

Au XIX[e] siècle, un cercle d'amis autour de Ferdinand Buisson a entrepris d'établir un *Dictionnaire de Pédagogie*.[451] L'ouvrage a vu deux éditions fort différentes.[452] Denis[453] aborde l'institutionnalisation de la nouvelle discipline «éducation physique et sportive» au fil de ces deux éditions qui reflètent leur situation sociopolitique. Cette institutionnalisation s'inscrit dans la discussion autour de l'hygiène et du jeu. Elle commence par la mise en question de la gymnastique scolaire : "«Que l'on ne se figure pas pouvoir impunément remplacer les jeux par des exercices gymnastiques : si les muscles n'y perdent rien, la santé intellectuelle et morale des enfants y perd beaucoup; c'est supprimer la détente complète de l'esprit, l'activité joyeuse et reposante; c'est tuer l'enfant dans l'écolier»".[454] Pourtant, cette position ne faisait pas l'unanimité - bien que l'on voulait garder la notion de «nature», on insistait sur "«l'exercice du corps»".[455]

La gymnastique demande une forte surveillance, pour que "«ce qu'on fait pour son corps ne rompe l'équilibre au préjudice de l'esprit»".[456] Des âpres discussions autour de l'éducation paramilitaire gymnastique qui se déroulait surtout en dehors de l'école, entraînaient une politisation du sujet.[457] La rédaction du *DP* ne prend pas de position claire. Elle joue sur les

---

[446] *1998*, 47sq.

[447] Elle s'inscrit aussi dans la thématique de la spontanéité.

[448] L'art, un des principes de gouvernance, est la fin de l'éducation populaire. Elle implique l'éducation sportive; le sport etant un troisième domaine qui n'est ni la famille, ni l'école. - L'art est, dans ce contexte, aussi le principe d'animation des façons mécaniques d'agir, cf. *KGA I.11*, 371.

[449] Allant d'une origine familiale précise (militaire, noblesse) jusqu'à la simple inscription dans un club, ouvert à tous.

[450] Rappelons que SCHLEIERMACHER a élaboré une fondation des Sciences de l'Education qui articule, autour de l'éthique dont elle forme avec la politique les deux "ailes" <12>, l'anthropologie, la psychologie du développement, la sociologie, l'esthétique, l'axiologie.

[451] Cf. DUBOIS, *2002*, 11-13.

[452] Première édition : Préparatifs à partir de 1876, début des livraisons 1878 (cf. *ibid.*, 28-36); deuxième édition élaborée entre 1882 et 1887 (cf. *ibid.*, 37-39).

[453] Cf. La gymnastique entre pratique sociale et discipline scolaire, dans : DENIS/KAHN (dir.), *2003*, 253-280, surtout 259-271.

[454] Elie PECAUT, art. «Hygiène scolaire» du *DP1*, cité par DENIS, *2003*, 259sq.

[455] Dans l'art. «Rousseau», cf. DENIS, *2003*, 260.

[456] Dans l'art. «Méthode», cité *ibid*.

[457] DENIS renvoie ici aux travaux de Pierre ARNAUD et de son équippe.

antithèses. C'est Georges Demen_[458] qui écrit, pour la nouvelle édition, l'article «Gymnastique». Il "réalise l'effort le plus accompli de rationalisation scientifique de l'éducation physique". Dans ce texte comme d'ailleurs aussi dans ses autres publications, il cherche à faire ressortir la dimension historique, centré sur l'interconnexion entre gymnastique et hygiène raciale. Petit à petit, une nouvelle science se dessinait, la «science du mouvement», basée sur des recherches physiologiques, anatomiques et mécaniques.[459] On opposait le physique au social et le biologique au politique; on cherchait le Beau suprême dans les formes et les mouvements.[460] Une «Commission interministerielle», dont Demen_ serait le secretaire général, décrète[461] que, "signe de sa souveraineté nouvellement conquise (en tout cas revendiquée avec assurance), l'éducation physique est en effet «la base désormais commune aux manuels de la guerre, de l'instruction publique et des sociétés de gymnastique.»"[462] Denis explique que l'"on doit souligner la dimension pédagogique et technique de ce processus. Demen_ parvenant à légitimer le statut supérieur de l'éducation physique par la théorie des «quatre effets» correspondant en fait aux pôles définissant les conceptions traditionnellement antagonistes de la gymnastique militaire, médicale, économique et esthétique."[463] Par contre, à l'opposition aux aspirations prussiennes exclusivement militaires, le militaire n'était ici qu'un champ d'application parmi d'autres.[464]

On introduisait le «sport britannique», surtout aux lycées. L'Academie, qui craignait un surmenage des écoliers, protestait. De l'autre côté, Coubertin s'acharnait dans des campagnes de propagande pour le sport et la gymnastique qui devenaient ainsi les «analyseurs idéaux» des positions sociologiques et des analyses géopolitiques.[465] Et comme on pouvait le soupçonner, la tragédie pédagogique demandait un sacrifice : "Le «jeu» est en effet lui aussi victime de l'ostracisme manifeste du *NDP* et il disparaît même corps et biens quand la première édition lui donnait la place remarquable qu'on a préalablement évoque."[466] Le contenu du *NDP* montre que la résistance prétendue contre Coubertin et ses confrères ne correspondait pas aux faits, comme c'était d'ailleurs le cas pour les prétendus essais d'enlever toute allusion «spirituelle» et «réligieuse».[467] On abandonnait, en effet, tout ce qui concerne la spontanéité et les actions motrices libres. Ce qui en restait, c'était "la transformation caricaturale" de l'article sur le «jeu» dans l'article «récréations».[468]

Et maintenant ?

Autour de la question du sport s'articulent des résidus de questionnements philosophiques d'un intérêt insoupçonné pour le non-initié. Si "les sciences [...] sont l'organisation de faits au

---

[458]1850-1917.

[459]Approche qui se montrait féconde, cf. BONNET/LESTIENNE, *2003* (bibliographie 149-176).

[460]DENIS met en exergue le rôle de Louis LIARD (1856-1917), vice-recteur de l'Académie de Paris, qui "constitue le principal soutien dans l'institution de tous ceux qui cherchent à y introduire la pratique du mouvement (en particulier Coubertin)" (*ibid.*, 264).

[461]Décret du 22 décembre 1904, cf. *ibid*., 265.

[462]*Ibid.*

[463]*Ibid.*, note 23.

[464]Dans son article «Militaires (préparatives»), Adolphe CHOREN souligne que, plus on écourte le temps du service militaire, plus la préparation doit être intense. - DENIS (*2003*, 269) renvoie pour ce contexte à la thèse de M. SPIVAK, *Education physique, sport et nationalisme en France du second Empire au Front Populaire. Un aspect original de la défense nationale*, 3 vols., 1983 (Université Paris I).

[465]On parlait même d'un "'89" pour l'université qui devrait desormais se mettre au service du sport.

[466]DENIS, *2003*, 271.

[467]C'est BUISSON lui-même qui se charge de la religion - il aurait eu le pouvoir de chercher des collaborateurs qui abordent les thèmes exclus, nommés ci-dessus.

[468]Cf. DENIS, *2003*, 271.

sein d'une théorie",[469] les militants qui avertissent de *la machinerie sportive*[470] n'ont pas à se décourager; ils auront toujours du matériel, car le sport fait parti du bouquet de nouvelles quotidiennes, avec ses prouesses, ses scandales, ses excitations; et cela du local jusqu'au mondial.

Mais revenons un instant au projet de Buisson et de ses confrères. Denis tire un bilan assez désenchanté - en ce qui concerne le soutien des activités, des intuitions propres des enfants, "le *NDP* est le tombeau d'une ambition de «rénovation pédagogique» qui pouvait encore, en 1880, croire en ses chances ou pour le moins tenter des ouvertures, esquisser des perspectives en convoquant des pratiques de mise en mouvement des élèves, selon des procédures diversifiées et quasi expérimentales."[471] La suite de son texte met en exergue que l'on n'a pas le droit de se décourager. Je suppose, comme la rédaction du *NDP* n'a pas été imposée par un système totalitaire, on ne comprenait pas tout de suite l'énorme enjeu historique. Denis atteste pourtant bien qu'il y avait une conscience assez précise : "Si elles étaient soutenues dans l'ensemble par la conviction commune qu'il était possible d'aller vers les «choses», c'est-à-dire vers les connaissances dans la tradition «réaliste» initiée par Comenius, bref, d'apprendre autrement, ces formes variées d'activité physique (les jeux d'une part, les randonnées et excursions d'autre part), s'envisageaient dans le *DP* en dehors de la gymnastique (et n'avaient même que peu de raisons de craindre son emprise)."[472] Le phénomène qu'il décrit par la suite demande encore à être démélé : "Or elles vont devoir, dans le *NDP*, se soumettre à la loi de l'éducation physique. Soit elles s'y intègrent marginalement (les jeux), soit elles disparaîssent purement et simplement en tant qu'objectifs raisonnables d'un projet d'instruction publique."[473] Les mots restent, les choses changent : "[...] si le terme «gymnastique» perdure en 1911 [...], il ne désigne plus la même réalité institutionnelle : l'éducation physique assume désormais l'ensemble de la fonction de mise en jeu du corps à l'école; elle a conquis un monopole sur la pratique scolaire du mouvement."[474]

Ardoino/Brohm[475] proposent qu'"à ce propos, la sémantique du vocable «jeu» mériterait [...] d'être réinterrogée." Ils soulignent que, "dans son acceptation prémière, le jeu est biologique; il n'est, alors, de jeu que dans l'ordre du vivant, animal et humain"; bien plus, "chez ce dernier, il s'enrichira d'un imaginaire ouvrant à la fiction." En outre, "ses fonctions d'exercice, d'apprentissage, d'entraînement ont été largement mises en valeur par les étiologues, les ethnologues ou les psychologues." A-t-on pris en considération ces données pour la construction de la réalité ? Les auteurs continuent par un diagnostic différent : "Seulement, ensuite, à travers des sens figurés, les idées de «jeu mécanique» [...], voire de jeux logiques, combinatoires et stratégiques, vont apparaître et venir s'y ajouter." C'est ainsi que s'ouvre un champ de réflexion critique, car "la différence entre ces signifiants n'est pas mince. Elle est d'ordre épistémologique. Dans un cas, les représentations et les «métaphores du vivant» nous orientent vers l'ouverture, la souplesse et l'invention d'une création d'un «plus être» (évolutif, revolutionnaire, utopique), hétérogène, toujours possible; dans l'autre, la répétition, le mimétisme,[476] la «mêmeté», identitaires s'ordonnent à la régularité fonctionnelle de la machine." La conclusion semble claire : "Quand le sport se «professionnalise», il perd sa qualité originelle de jeu." C'est alors que l'on s'aperçoit que "le véritable «terrain» des investigations portant sur le sport n'est probablement pas de nature empirique, [...] mais, bien plutôt, au niveau des «impacts» humains et sociaux de sa

---

[469]Henri POINCARE (mathématicien français, 1854-1912), cité par BKOUCHE et al., *1991*, 79.

[470]Sous ce titre, Jean-Marie BROHM publiait des *Essais d'analyse institutionnelle* (Paris:Anthropos 2002).

[471]*2003*, 272sq.

[472]*Ibid.*, 273.

[473]*Ibid.*

[474]*Ibid.*

[475]Cf. Alea nunquam jacta est, dans : VASSORT (coord.), *2004*, 17-43, ici 35-37. - Cf. aussi l'intérêt que portait LEFEBVRE à l'analyse des rythmes du dressage (*1992*, 55-63).

[476]Cf. LEFEBVRE, *1965*.

portée symbolique." Une anthropologie du sport, axée sur "la surprise (dans sa relation essentielle à la capacité propre de l'«autre») n'y était même pas envisagée", car "elle est [...] ce qui est le plus spécifique des comportements humains et sociaux qui n'ont pas été artificiellement pré-accordés en vue d'une quelconque harmonie illusoire."

264 Schleiermacher pose le fondement anthropologique de l'éducation corporelle.

265 Schleiermacher suppose une pensée en moments.[477] <autour de 50; 270>

267 - 269 Le moment exprime le temps et le projet. Ces explicitations font éclater l'«entreprise Ecole».[478] Donc, la volonté de la réformer s'avère comme illusoire, car il s'agit des questions qui touchent aux principes. Schleiermacher présuppose une continuation dans la vie, rythmée par le développement des élèves. Par conséquent, sa conception montre l'absurdité :
***** du curriculum;
***** de l'année scolaire;
***** et surtout : des contrôles.

270 L'éducation doit faire ressortir les dons. Cette conception s'oppose au culte de génie.[479] <269>

Ici aussi se fait remarquer son approche harmonique. <265>

271sq Le principe de l'inséparabilité de la spontanéité et de la réceptivité a des conséquences pour les procédés didactiques. Si l'enseignement commence, comme Schleiermacher le revendique, toujours avec l'élément vivant le plus simple, l'apprenti sera lancé dans une dynamique qui le conduira à la fois vers les éléments les plus simples et vers la complexité.[480]

Pour illustrer ces propos, Schleiermacher discute les langues et les mathématiques.[481]

Matière	**(2) élément le plus simple**	**(1) élément vivant le plus simple**	**(2) complexité**
les langues	mots, sons	phrase	discours
les mathématiques	nombres (1+1+1 etc.)	chose → choses	formules.

TABLEAU 33.

[477] Ses *Cours de Pédagogie de 1813/14* en témoignent aussi; et cf. supra, notre excursus "Sophie".

[478] Expression empruntée de MINOT, *1970*.

[479] Cf. WEIGAND, Gabriele, Elèves doués et surdoués (begabung und Hochbegabung) du point de vue pédagogique, dans : WEIGAND/HESS (coord.), *2006*, 83-105.

[480] SCHLEIERMACHER n'approuve pas la méthode de PESTALOZZI, car ce dernier ne fait pas attention à cette différence décisive entre l'élément le plus simple et l'élément vivant le plus simple; cf. aussi supra, l'excursus "Spontanéité".

[481] Cf. pour le tableau suivant, ses cours sur la dialectique (*KGA II.10*) et supra, l'excursus sur KANT.

273 <261, 274>

(I) dilemme	
(1) épistémologique	rencontre un (2);
(2) anthropologique	les adolescents en plein développement ne disposent pas des forces nécessaires pour acquérir les bases. Et s'ils ne réussisent pas, leur formation ultérieure devient très difficile. Par conséquent, il en faut une (II);
(II) règle	on ne va pas trop dans les détails; on introduit aux temps voulus des répétitions, qui remplissent aussi la fonction de correction. Donc, on traite un thème à travers un savoir de base. Si on constate après des manques de compréhension ou bien même des malentendus qui empêchent une application juste, on y revient.

TABLEAU 34.

274sqq Définition du but. Les différences libèrent des énergies. Elles demandent une imbrication dans une structure de valeurs subordonnées, car différence ne veut pas tout de suite dire hierarchie des valeurs. Les élèves se partagent donc en deux grands groupes :
***** les doués;
***** les moins doués.

Cette différence est faite exclusivement à des fins heuristiques. C'est une abstraction des differenciations plus précises. La redistribution de ces deux groupes n'est pas une évaluation, mais une mise en perspective, un positionnement. Elle ouvre l'espace «école» que l'on peut ensuite remplir avec les éléments indispensables au processus de l'éducation, voire de formation.

Les élèves doivent former une communauté,[482] car il y a inévitablement une forte interdépendance. Ils doivent collaborer, car chacun dispose de dons différents, complémentaires. Ils doivent s'entraider, car personne ne peut accomplir sa tâche, résoudre ses problèmes tout seul. <276>

275 Concrète, pragmatique. Il se dresse contre des approches identificatoires. C'est tout simplement la devise «devenir qui on est».

Il est important de maintenir le groupe-classe et de mettre en place un soutien individuel qui aide les enfants à saisir leurs propres compétences. <277 !>

277 Schleiermacher aborde ici la fonction de l'école. <275> Ses explicitations démasquent toute

[482]Cf. OZORIO, Lucia, Le dispositif «Les histoires orales de Vies, en commun.» Un dispositif socianalytique?, dans : OZORIO/BENYOUNES (coord.), 2007, 205-221 qui souligne la force coagulative des différences entre les membres d'une communauté. - Nous invitons à continuer les recherches sur la relation conflictuel que SCHLEIERMACHER entretenait avec les défenseurs d'un magnétisme animal; relation qui risquait même de déchirer sa famille, cf. KANTZENBACH, *1967*, 108-111.

la perversité du système de redoublement.

Il revient à la notion du «moment». <autour de 50>

278sq Schleiermacher conseille de préparer ces apprentissages par une gymnastique intellectuelle qui facilite l'assimilation de l'écriture et de la lecture.[483] <247>

On utilisera des récits bibliques qui présentent les personnages, complétés par un livre patriotique.[484]

279sq «Herabstimmung» et «Heraufstimmung» en tant qu'élargissement, donc progrès général. Les critères de cette «Heraufstimmung» sont déterminés («bestimmt») par les circonstances.

281 Il revient au centre de la question de sa vision du monde et de sa conception de l'histoire.

282 Ces remarques concernent la formation des enseignants.[485]

L'élaboration du curriculum est liée à une perspective qui résulte d'une polarisation réflexive des expérience de vie.

283 «Implication» ? Il faut retracer le cheminement de cette réflexion. Quelles conséquences a une telle approche pour une critique éventuelle de la société des loisirs ? On fera surtout attention aux présupposés, par exemple cette opposition entre le travail et la muse.[486]

"L'enseignant de l'école populaire" qui "devrait [...] disposer d'un surplus à l'égard de la mesure de la progression d'une génération" est le «génie» de Nietzsche.[487]

284 Famille. - L'école est le lieu de l'insertion sociétale. Dans ce processus, les écoliers font aussi la connaissance des sciences. Par contre, on ne touchera pas aux questions des principes.

La tâche de l'enseignant consiste en la communication du savoir.[488] Il n'a donc pas besoin d'une formation scientifique et philosophique. Si un Etat «sur-forme» ses enseignants, ce n'est que pour se vanter - ce serait alors une déviation.

---

[483]"Maman! M a ma a a n ! ! ! " - "Oui ?" - "ON A APPRIS A ECRIRE AUJOURD'HUI A L'ECOLE ! ! ! " - "Ah, c'est bien. Et qu'est-ce que vous avez écrit ?" - "Je ne sais pas, on n'a pas encore appris à lire."

[484]Cf. pourtant supra, l'excursus "Sophie", pour une discussion de l'attitude de SCHLEIERMACHER à l'égard de la patrie.

[485]Cette problématique se trouve au coeur des ruminations de NIETZSCHE, cf; pour une présentation succinte et documentée BAZINEK, Le grand plan : l'école des éducateurs (dans : *1998*, 165-184); cf. aussi à propos de la notion de «morale», la postface de FRÄNKEL dans : SCHLEIERMACHER, *1907*, 153sq. - On note en passant qu'il y a ici un défi épistémologique à relever, car, comme dans le cas de la métaphysique, il s'impose une analyse des présupposés afin de pouvoir forger un vocabulaire qui permet réellement d'exprimer des relations éthiques de fait. - Nous renvoyons ici surtout aux travaux, encore une fois, de NIETZSCHE, mais aussi de LEFEBVRE et de LOURAU (notamment 1997b), FAYE (notamment 1970), sans oublier Theodor Wiesengrund ADORNO (philosophe allemand, 1903-1969), et, bien évidemment, Immanuel KANT. - La question de la formation des formateurs, finalement, s'inscrit dans le questionnement ouvert par les notions de tact et de sentimentalité, ce qui nous ramène au terrain des sciences de l'éducation à proprement dit.

[486]Fil conducteur de DEWEY, *1929*.

[487]Friedrich NIETZSCHE remarque qu'il y a dans le peuple des personnalités géniales. Il faut les découvrir, car elles devront être formées en tant qu'enseignants (surtout en tant qu´éducateurs des éducateurs).

[488]Et l'observation des élèves pour en déceler leurs prédispositions, leurs dons, leurs inclinaisons.

Une valeur, comme par exemple la formation scientifique complète, n'est jamais abstraite, mais toujours liée à l'exercice d'une tâche.

285 Ce programme a été décliné par la suite et est devenu un élément fondamental de l'échec du système d'éducation.

«Enseigner» est avant tout une écoute :
***** d'un côté, «écoute» en tant que perception intérieure de ce que l'on a à enseigner;
***** de l'autre côté, une perception des élèves que l'on doit enseigner.[489]

On pense ici a la structure du catholicisme romain avec son antagonisme entre les laïques et les prêtres. <286> <287sq>

A travers la discussion de la réduction de l'enseignement, Schleiermacher effectue une différenciation intérieure de la science et dégage ainsi une «science de l'éducation» de la philosophie.

286 Il y a donc des personnes qui arrivent à donner ce qu'ils n'ont, de toute evidence, pas. Les autres n'arrivent pas toujours à donner ce dont pourtant ils disposent.

Les élèves ressentent ces choses très vite. Ils jugent l'enseignant comme hypocrite et le système éclate.

Partant de la théorie de la communication,[490] on devrait pourtant introduire ici une dimension supplémentaire de l'écoute - l´écoute des élèves à l´égard de l'enseignant. Les élèves qui témoignent un vif intéret pour leurs enseignants, pourront plus facilement s'adresser à eux et les éduquer ainsi à enseigner de façon sensée.

Pour Schleiermacher, l'instruction est une présence permanente; l'éducation (au sens strict) est réservé aux groupes d'âge bien précis. L'éducation a un but avec un sens.

«Education» n'a lieu que s'il y a une relation qui en est la base. «Instruction», ciblée sur la transmission des savoirs et des connaissances, est aussi construit sur un réseau de relations, qui, pour autant, rend l'autodidaxie possible.

286 Y-a-t-il une raison pour la présence permanente de l'enseignement ? <285> S'agit-il d'un principe, ou bien d'une donnée, liée à la situation ?

289 <282>

291 C'est une logique très conséquente («+»).

292 Ses argumentations proviennent d'un souci qui concerne l'histoire.

Pour développer une science de l'éducation, on ne doit pas négliger comment l'instruction a lieu.[491]

---

[489]Cette conception s'inscrit dans la tradition luthérienne. Elle semble concluante, mais elle présuppose une relation de confiance.

[490]Cf. BERNER, *1995*.

[491]Par exemple, on soumet les élèves à une discipline bien précise, on leur apprend des choses qu'ils ne comprennent

La langue des sciences est fondée sur le latin et le grec. Les langues anciennes, les mathématiques et la langue maternelle peuvent alors se completer mutuellement.[492] La langue maternelle est quand même le fondement d'un développement sain de la personnalité.

Le travail scientifique nécessite pourtant une différence. La méthode la plus facile pour atteindre cette différence est l'apprentissage d'une autre langue.

Schleiermacher discute dans ce contexte aussi de la fonction dirigeante de la langue.

292 C'est devenu ensuite la règle. Seulement, on y a soumis
tout le monde.

EXCURSUS : L'école bourgeoise (le collège).

Les matières formelles : - langue maternelle; - mathématiques;	
les matières matérielles dont l'enseignement à l'école populaire a été fragmentaire : - histoire; - géographie; - histoire naturelle; - physique; - chimie;	**l'enseignement** doit permettre aux élèves d'accéder à la compréhension : - des situations politiques; - du climat; - de l'atmosphère; - de la lumière et de la chaleur;
	l'enseignement est destiné à porter ces réalités à l'expérience des élèves; on n'engage pas la spéculation;
les langues vivantes étrangères,	deux maximes sont possibles : - économie, donc on apprend la langue la plus importante; - élargissement, donc on envisage de pouvoir communiquer avec chaque autre peuple dans sa langue;
à privilégier est la deuxième maxime, plus sensée au niveau politique car elle évite d'attribuer à une langue une valeur prépondérante.	

pas.

[492]SCHLEIERMACHER veut garder la place des anciennes langues pour les étudiants préparant une carrière dans le domaine des sciences historiques. - Cf. aussi notre excursus "SCHLEIERMACHER mathématicien".

TABLEAU 35.

Le contexte relatif au but de ce cycle. <295sqq>

La majorité de la population peut atteindre le niveau moyen de formation. Ce niveau est aussi sollicité pour remplir la fonction de la formation des responsables.[493] C'est pourquoi il doit inclure toutes les matières.

L'enseignement commence par l'environnement immédiat des élèves et par une représentation très général du globe terrestre. On cherche à comprendre dans les détails pour arriver aux principes, mais on ne s'aventure pas dans le spéculatif.

Schleiermacher reprend dans ce contexte les caractéristiques du niveau moyen de formation dans leur différence avec le niveau supérieur. Au plan du contenu, il n'y a pas de différence. Mais le niveau moyen exclut un travail scientifique autour des principes. Il s'adresse à la classe supérieure et à ceux qui ont encore hérité d'un certain statut social. Seulement les personnes qui envisagent une participation au gouvernement doivent suivre des enseignements non abordés à ce niveau.

Il reprend ensuite la partie de l'apprentissage de la langue maternelle qui a été négligé en Allemagne à cause de la promotion des anciennes langues. Ce déficit est à retravailler.

Schleiermacher souligne plus spécialement qu'il faut entraîner les élèves au discours. Ils doivent apprendre à exposer leurs points de vue lors des discussions. Cela présuppose un apprentissage de penser de façon claire.

Les formations après la scolarité. <298sqq>

Schleiermacher s'exprime en faveur de l'existence des écoles de soutien pour les personnes déjà en exercice professionnel. Il revendique aussi pour cet enseignement de raccourcir les méthodes tout en gardant le contenu. Ce défi est pour lui une tâche primordiale de la pédagogie.

Les différents systèmes scientifiques en relation avec l'expérience.

L'enseignement langagier relève d'une prime importance, car l'accès à la réalite - l'expérience - s'effectue par l'intermédiaire du langage.[494]

Par conséquent, Schleiermacher reprend dans le cadre de la discussion des matières d'enseignement de prime abord l'enseignement des langues étrangères. <297sq> Elles sont à enseigner en analogie avec la langue maternelle.

Le but dans les deux cas est d'atteindre le niveau de virtuosité, caractérisé par la compétence de pouvoir s'exprimer immédiatement, c'est-à-dire sans avoir besoin de recourir à l'écriture.

---

[493]Schleiermacher met en garde contre l'erreur que chaque responsable politique aurait besoin d'une formation scientifique. Le politique s'exerce au travers des activités professionnelles, car l'accomplissement de certaines tâches professionnelles demande l'exercice des compétences qui se rapprochent des responsabilités politiques.

[494]Cet énoncé apparemment banal fait référence à un constat qui traverse l'histoire de la pensée. "Un langage a précédé ma présence à moi-même. Plus vielle que la conscience, que le spectateur, antérieure à toute assistance, une phrase «vous» attendait, vous regarde, vous observe, veille sur vous, vous concerne de toute part." - DERRIDA, *1972*, 378sq.

Il passe ensuite à l'enseignement de l'histoire et rappelle que cet enseignement doit fournir aux élèves des bases pour comprendre la situation présente. Il faut alors enseigner l'histoire de l'antiquité seulement par fragments, mais l'histoire plus récente sous un angle génétique dont le dernier moment est le principe d'une période.

Cet enseignement rétrospectif s'oriente d'après les pôles de la géographie et de l'ethnographie.

L'enseignement des sciences naturelles à l'école populaire visait la formation des sens. Au niveau moyen, il cible la formation de l'entendement. Le principe pourtant ne change pas - il faut toujours viser à rendre compréhensible ce qui est dans l'environnement immédiat des enfants, et ce qui concerne la situation actuelle du peuple.[495]

C'est pourquoi il faut une implantation de ces écoles à proximité des élèves et on n'a pas à y reculer par crainte des coûts exagéré, car l'enseignement travaillera avec ce que les enfants[496] apportent.

Dans ce cadre, Schleiermacher revient aussi sur le concept du «fragment».

297 Les réflexions autour des différences entre les universités et les autres établissements d'instruction concernent un centre de réflexion de Schleiermacher.[497]

303 <autour de 50> Quelques indications concernant l'instruction d'histoire.[498]

304 Le contexte de «montrer les objets» («Vorzeigung der Gegenstände») indique la révendication d'enseigner l'immédiat. On ne peut pas remplacer les matériaux concrets par des livres, des tableaux. L'usage des médias ne peut pas compenser l'absence de réalité, car l'instruction est dirigée vers la communication de sens. <298sqq>

EXCURSUS : Les devoirs scolaires à la maison.[499]

[495]Ces réflexions ont gagne par la suite en virulence, car les modèles philanthropes, humanistes, ont cruellement échoué au niveau sociétal et global, et cela jusqu'à aujourd'hui. - Les plus prudents se gardent des constats, des hypothèses, des interprétations et font naître une pensée faible, une morale minime, une tendance à tout soumettre aux processus analytiques; tandis que les autres tiennent des colloques et en publient les actes. - Traces versus lieux de mémoire ... .

[496]Cf. infra, à propos de 306.

[497]SCHLEIERMACHER s'y explique dans Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn (1808), dans : *KGA I/6*, 15-100; SCHLEIERMACHER, *1984*, 81-139 et *2000/1*, 101-165/ FERRY et al. (dir.), *1979*.

[498]SCHLEIERMACHER discute les concepts d'époque et de période dans sa Kurze Darstellung des theologischen Studiums zum Behuf einleitender Vorlesungen (1811), dans : *KGA I/6*, 243-315/*1994*; cf. aussi LEFEBVRE, *1965*.

[499]La rédaction de ces quelques explicitations concernant une question si quotidienne, si banale, a été très, très difficile. - Nous apercevons les devoirs scolaires comme un droit, ce qui rend leur critique extrêmement difficile. - Qui met en question les devoirs scolaires, met en question le système même, car, par le biais des devoirs scolaires, l'école parvient à s'infiltrer partout. Les devoirs scolaires sont un puissant argument dans l'emploi du temps familiale; ils pèsent dès maintenant sur le budget même des familles qui abandonnent leurs enfants à l'instruction publique gratuite, mais doivent souvent payer un soutien onéreux; sont, pour la même raison, un gagne-pain pour les étudiants, les diplômés au chômage etc.; sont devenus un sujet lors des conseils municipaux - et pèsent alors sur le budget de tout citoyen payant ses impôts

Pour	**contre**
	rappel : pas de devoirs au niveau de l'école populaire;
première argumentation : au collège en principe oui, mais comment et dans quelle mesure ? L'argumentation est aussi valable pour l'école savante (lycée);	
l'école a besoin de la pleine mesure du temps, si elle veut atteindre le but envisagé, même si on développe des méthodes plus performantes.	
	Deuxième argumentation : c'est une question éthique si l'instruction scolaire devrait déborder le temps passé à l'école.
Pendant les cours, les élèves se taisent plutôt. Leur productivité est fortement limitée. Donc, les devoirs à effectuer à la maison s'imposent.	
"Il est obligatoirement nécessaire d'aménager l'instruction à l'école de façon à ce que l'équilibre entre la réceptivité et la productivité s'y développe déjà. Les deux doivent se soutenir mutuellement."[500]	
Aussi, travailler seul confronte avec l'expérience de l'échec, et entraîne donc une meilleure connaissance de ses propres capacités. A la différence de travail en groupe, c'est une préparation à la vie professionnelle dans laquelle on se trouve souvent ivréabandonné à soi-même.	Côté élèves, il faut laisser du temps pour les activités libres; côté professeurs, il faut leur laisser le temps pour leur propre perfectionnement.
Dans l'ensemble, il faut alors se prononcer en faveur des devoirs à la maison.	Pourtant, la vigilance est de rigueur pour que la vie ne devienne pas «toute école».

TABLEAU 36.

locaux, car les structures municipales du soutien scolaire sont souvent prises en charge par les municipalités. - Les devoirs scolaires alimentent aussi le marché des imprimés (cahiers de vacances ...), etc. etc. etc. - je m'arrête ici. - Nous avons ici une des thématiques pouvant être développée dans une perspective analytique. Ce que je tâche alors, c'est de restituer les réflexions de SCHLEIERMACHER qui ne perd pas de vue le but de son argumentation.

[500]<306>.

Ce passage autour des devoirs scolaires à la maison soutient l'observation de la nécessité des micro-analyses des textes schleiermacheriens. L'auteur a réussi à tracer des lignes de développements sociétaux. Par la suite s'est installé justement ce qu'il cherchait à prévenir. L'échec scolaire, compris comme échec des systèmes scolaires[501] ébranle la société, car chacun est ou a été élève; plusieurs sont, à présent, parent d'élève et l'enseignement est devenu un métier prospère.[502] Les devoirs scolaires sont le média par excellence entre les professionnels de l'enseignement[503] et les particuliers et, donc, le vecteur essentiel dans la discussion de cette forme d'échec scolaire.

L'école primaire.

Schleiermacher se prononce explicitement contre les devoirs scolaires au niveau de l'enseignement élémentaire.

L'enseignement secondaire.

Il reconnaît que la question se pose différemment dans le cadre de l'instruction secondaire. Premièrement, sa mission consiste en la préparation à la vie professionnelle. Cette perspective revendique une scolarisation de la jeunesse à plein temps. Deuxièmement, comme l'enseignement à l'école s'adresse plutôt à la réceptivité des élèves, on pourrait songer aux devoirs scolaires à la maison pour créer un espace d'apprentisages faisant appel plutôt à la productivité des élèves.

Au niveau de l'école savante, le professeur doit veiller à inciter les élèves à continuer le travail entamé à l'école. L'instruction cède progressivement la place aux corrections des devoirs effectués par les élèves seuls. <325>

Mais n'oublions surtout pas que les enfants ne peuvent pas non plus travailler à la maison si l'instruction à l'école est paralysante !

Les risques.

Schleiermacher a vécu à un moment de convergence des développements scientifiques, techniques et sociétaux. C'est dans ce contexte que s'inscrit la préoccupation avec une instruction généralisée. L'analyse dégage les potentiels critiques de ses explicitations.

La question du fond est assez simple - le temps scolaire devrait-il empiéter sur le temps des activités libres, et sur la vie familiale ? Au lieu de libérer par la connaissance, on produit des nouvelles dépendances.

Un des plus grands risques concerne le statut des professeurs, car les devoirs demandent un investissement en temps pour la correction. Schleiermacher met en garde de veiller à ce qu'ils ne sacrifient pas ainsi le temps destiné à leur propre perfectionnement.[504] Centrer la vie sociétale toute entière autour de la transmission des savoirs risque de réduire les professeurs au niveau d'esclaves.

---

[501]Cf. PINELL/ZAFIRAPOULOS, *1983*; LEFEBVRE, *1947*.

[502]Les discussions autour de la vocation éducative ne se sont, bien évidemment, jamais arrêtées.

[503]Structures de soutien scolaire inclues.

[504]Cf. supra, la discussion de l'éducation des éducateurs.

RIEN DE NOUVEAU SOUS LE SOLEIL.☺

306sq «On» dans la traduction concernant la dernière phrase sur les devoirs à la maison devient «nous». Les enseignants et les élèves sont ici exclusivement définis par rapport à l'école, l'Etat n'est pas évoqué.

310sq Schleiermacher souligne la portée de l'influence des femmes.

Il aborde aussi la relation entre l'institution et la disposition et revient à la différence entre famille qui est régie par un certain ordre - et l'institution qui est régie par des lois.

313 Une des tâches dans le processus et en tant que résultat.

La méconnaissance du noyau du projet métaphysique[505] a conduit vers une autorestriction des sciences.

314 Méthodologie : maïeutique.

Par le biais du choix professionnel s'opère une approche sociologique à la vérité anthropologique.

315 L'opposition entre théorie et pratique est une présupposition et non pas un fait.

314 - 317 La science repose sur des principes. A la différence des savoirs que l'on apprend par l'intermédiaire des autorités, les principes ne peuvent pas être enseignés. C'est la propre conviction qui compte dans la science.[506] Qui est alors apte à trouver les principes, peut entreprendre un parcours de formation scientifique, philosophique.

Comment reconnaît-on cette aptitude ? Schleiermacher préconise que l'expérience historique a montré le danger de croire aux dons innés. Il propose d'observer le développement des élèves qui ont besoin de temps pour se trouver. C'est ainsi que, le moment venu, le choix professionnel s'effectuera suite à un accord entre l'élève, le professeur et, si possible, la famille.

Schleiermacher met en garde de ne pas appuyer ce choix par rapport aux ressources financières de la famille. Tout choix qui n'est pas adapté à l'élève - même le choix de poursuivre des études - est mauvais et entraîne une perte du temps.[507] "Le niveau scientifique de la formation commence dès que l'attitude d'un individu s'est manifesté de façon sûre. Sa durée n'est pas à limiter.Son point final ne doit pas être conditionné par des circonstances extérieures."[508]

Résultats :

1. Schleiermacher présuppose, voire demande une sélection des élèves qui vont au lycée, non pas parce qu'il ne veut pas d'égalité, mais parce qu'il veut que chaque élève reçoive une préparation adéquate. La réduction de l'admission au lycée (et, donc au baccalauréat) à un facteur social est une perversion;

---

[505]Cf. LYOTARD, *1988*.

[506]Bien que certains pensent que la philosophie consiste en la persuasion.

[507]Cf. aussi dans le Cours de 1820/21, *2000/1*, 370.

[508]<317>.

2. Schleiermacher résume ici dans une phrase la problématique des lycées. Le lycée enseigne des résultats mais il doit préparer à l'enseignement des principes.

321 L'argumentation autour de la valeur de la langue maternelle fait ressortir deux pôles de la langue allemande :

littérature en viel allemand -	+ langue
littérature en langues classiques +	- langues classiques

Des personnes strictement sélectionnées peuvent devenir des traducteurs et libérer ainsi la littérature classique (+) des langues anciennes (-) pour les rendre aux contemporains.[509]

321 - 324 Schleiermacher vise ici une clarification des notions de l'analyse, de la mémoire et de l'intérêt.[510]

Rappelons qu'il suppose que l'on ne peut pas enseigner les principes. La fonction de l'enseignant se restreint alors à un accompagnement de ses élèves dans le processus de leurs découvertes.[511]

Cet accompagnement s'effectue par une présentation des différentes matières d'instruction, toujours selon la méthodologie décrite[512] afin de lancer le travail de la mémoire.

Un agencement sérieux de l'instruction demande une vision claire des différents processus à la base des apprentissages.

Un enseignement centré sur la rédaction des commentaires et la reproduction des savoirs acquis supprime la spontanéité et empêche ainsi la mémoire de travailler car, en fait, la mémoire est liée à l'intérêt. Une curiosité bien eveillée est la meilleure garantie pour un travail de mémorisation soutenue - l'apprentissage par coeur ne renforce pas les compétences. Donc, Schleiermacher place l'analyse des données du côté de la réceptivité; la mémoire du côté de l'intérêt. L'intérêt est un moteur si fort qu'il arrive à la fois à gérer les acquisitions et à mettre en mouvement la poursuite des apprentissages. L'analyse, par contre, bien qu'elle demande des efforts intellectuels considérables, est, du point de vue de l'élève, réleguée à sa réceptivité, car elle traite les données déjà présentes.

En outre, si un élève n'arrive pas à mémoriser, Schleiermacher propose de regarder du côté du caractère. L'enseignant doit rester lucide face aux élèves et ne pas se laisser dépasser par

---

[509]Cf. Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens (Discours devant la Königlichen Akademie der Wissenschaften le 24 juin 1813), dans : *KGA I.11*, 65-93; tr frç. SCHLEIERMACHER, *1999*, 30-93.

[510]On est ici dans l'espace intermédiaire entre la pédagogie et la médecine.

[511]Cf. sa note de lecture du livre Ideen über National-Erziehung de Johann Friedrich ZÖLLNER (surintendant; 1753-1804), dans : *KGA I.5*, 1-25. - En tant qu'exemple, prenons la méthode française d'enseigner les mathématiques, cf. l'approche défendu par BKOUCHE/CHARLOT/ROUCHE, *1991*. - Cf. aussi POUCET, *2004*.

[512]C'est-à-dire commencer avec l'élément vivant le plus petit.

ses rêves pédagogiques.

"Par rapport aux langues mortes, il est pourtant indispensable que la saisie se transforme le plus rapidement en retenir. Et comme cette matière survient plus dans les heures de classe et moins dans la vie en commun en dehors de l'école, il faut bien faire attention et choisir unr méthode appropriée.Nous partons du canon que toute instruction doit commencer avec un élément vivant. Dans la langue donc, on commence avec la phrase. Ensuite, il faut procéder du plus simple au plus compliqué. Rappelons aussi que l'étude des vieilles langues présuppose l'étude comparative de tout le domaine de la langue maternelle et ensuite, plus spécialement, de quelques langues récentes. On facilite la reconnaissance des relations réciproques entre les langues dès l'école populaire. On fait des résumés et des répétitions dans les pauses entre les sections. Ainsi, la compétence de lier l'analyse à la composition, la réceptivité à la productivité, progresse de façon équilibrée. Ainsi, à partir de la saisie se fait tout seul le retenir et les exercices spéciaux pour la mémoire ne sont pas nécessaires. Les exercices mécaniques de la mémoire sont en analogie avec les punitions. On doit se donner comme but de faire superflu les punitions. De même donc aussi les exercices mécaniques sont à éliminer."[513]

Résumons cette explicitation par un tableau :

Les langues mortes

+ à l'école	- dans la vie sociétale
fonction dans la recherche des méthodes appropriées;	la langue maternelle;
en relation avec les apprentissages à travers des répétitions et des résumés;	les langues vivantes.

TABLEAU 37.

L'analyse et la composition suscitent la productivité. Il en suit un travail régulier de la mémoire. Cette approche est à maintenir lors du travail sur les vieux auteurs.

Schleiermacher considère les exercices mécaniques de la mémoire comme punition. La pédagogie doit viser à les éliminer, comme toute punition.

325 L'auto-activité fait partie de ses préoccupations.

327 La géographie se présente en deux extrêmes :
1. elle est la connaissance de ce qu'atteint immédiatement la vie;
2. elle est aussi la représentation de la terre dans ses traits les plus généraux.

Ces deux aspects sont enseignés à l'école populaire. Schleiermacher préconise en outre que l'enseignement géographique doit être relié à la physiologie, car c'est l'intelligence humaine qui rattrappe les processus naturels et leur donne une autre direction.[514] C'est pourquoi les

[513]<323>.
[514]SCHLEIERMACHER aborde cette question surtout dans l'*Ethique* (cf. *2003*).

enfants devraient comprendre que la politique, la culture et les innovations techniques sont des continuations des processus naturels et ceci aussi bien dans l'atmosphère qu'à la surface de la terre. Ainsi, ils peuvent comprendre comment il est possible de connaître le passé en partant du présent[515] et que l'intelligence humaine procède à une réorganisation des processus naturels.

Schleiermacher traite ici de la différence entre le caractère, la personnalité, les dons etc.

Le sens d'une existence parallèle du collège et du lycée est ici très bien défendu.[516] Les deux institutions ne se distinguent pas par la valeur de leurs formations. Ainsi, le lycéen n'a pas plus de valeur que le collégien; il est différent.

L'enseignement dit «supérieur» n'exprime pas un jugement de valeur, mais se réfère simplement au but qui est, au lycée, le spéculatif.

Un collégien qui découvre son don spéculatif peut à chaque moment intégrer le lycée. Un lycéen qui n'arrive plus à faire face au spéculatif, peut à tous moments réintégrer le collège.

Il reste à définir ce que «spéculatif», en relation avec les analyses liées à la perception, désigne.

Le collège unique français est complètement différent. On oblige les élèves avec des dons spéculatifs à n'exprimer en aucun cas des aspects, pourtant essentiels, de leur personnalité et on

[515]Selon ODEBRECHT, SCHLEIERMACHER développe dans sa *Dialektik* une "méthode regressive des inhibitions", c'est-à-dire une recherche qui se retourne continuellement à ses origines et puise ainsi, par l'intermédiaire des soliloquies, ses forces pour transformer le chaos des énergies concentrées que représentent les premières idées et intuitions en discours communicables, cf. dans : SCHLEIERMACHER, *1942*, XXII. - Appliquée à la recherche historique, cela veut dire que l'on veille à clarifier les représentations confuses du passé pour en tirer des explications communicables.

[516]Survol sur le système allemand actuel :

Nom	années de scolarité	désignation du terme
Grundschule	1. - 4.	tests d'aptitudes qui décident sur la suite;
soit : Hauptschule	à partir de la 5. année de scolarite jusqu'aux 16 ans de l'élève (en général 10 ans de scolarité);	soit qualifizierter Hauptschulabschluß (certificat), soit rien;
soit : Realschule	5. - 10.	mittlere Reife (correspond à peu près au baccalauréat professionel français);
soit : Gymnasium	5. - 13.	Abitur (baccalauréat générale);
cas spécial : Sonderschule, pour les enfants qui présentent un handicap plus ou moins léger	soit après la Grundschule, soit dès le départ; scolarité comme Hauptschule;	
projets localement : integrierte Gesamtschule	au cas par cas, en général à partir de la 5ème année;	selon le choix de la filière.

TABLEAU 38.

demande des performances qui pourraient éventuellement justifier une continuation de la scolarité au lycée. Quand on a constaté qu'un grand nombre d'élèves ne supporte même pas le collège, on a tout simplement ajusté la formation lycéenne en introduisant des spécialités du baccalauréat.[517]

328sqq Cette argumentation du but, du sens, aboutit à un résultat.[518]

Schleiermacher défend une position contre une forme de l'école qui tâche à extirper la pensée propre.

A. - La nature humaine implique croissance, développement et maturation. La croissance s'effectue par l'utilisation de la langue. L'acquisition de la langue articulée nécessite de grands efforts pédagogiques et didactiques. La nature humaine implique, en outre, aussi la force de la conceptualisation.

Etrangement, ce qui paraît le plus caractéristique pour les humains, ne se développe qu'à travers les relations pédagogiques avec d'autres humains - hommes et femmes - qui l'ont déjà acquis. Le refus des entretiens personnels, des conversations, est un moyen de pouvoir.[519]

La maturité n'est pas atteinte par un processus de croissance naturelle. Elle se transmet par l'instruction conséquente de l'utilisation de la langue, en mettant surtout en perspective les principes.[520]

Les apprentissages des compétences d'expression orale constituent un champ de prime importance pour le processus de réorientation des forces naturelles. Le sommet des compétences est atteint quand on arrive à exprimer adhoc oralement ses pensées de façon ordonnée, structurée, compréhensible. Si on ne dispose pas de cette compétence, on n'arrive jamais à exploiter toutes ses autres acquisitions. On reste sous la direction indiquée par ceux qui y arrivent.

L'école pourtant s'est crispée sur l'écriture. Il faut alors arriver à un point de réorganisation, provoqué par l'impasse de pouvoir pousser l'écrit encore plus loin. Schleiermacher suppose que ce point est proche en Allemagne et que l'on introduira des exercices oraux en langue maternelle à l'école.

Le but est l'harmonie.

B. - Une lecture succincte de ce contexte permet de dégager que Schleiermacher poursuit de façon conséquente un programme. Son leitmotiv est l'opposition entre la liberté et l'arbitraire.[521]

C'est ainsi qu'il traite les concepts de personnalité, volonté, individualité et pensée propre

---

[517]Pour SCHLEIERMACHER, la question des contenus de l'enseignement est relégué en faveur de la question concernant le profil, la configuration personnelle de l'élève.

[518]ô_ëoò.

[519]Réinterprétons dans cette perspective l'utilisation des soi-disants didacticiels. - C'est dans ce contexte que s'inscrit toute la force de l'approche non-directive, lancée par Carl Ransom ROGERS (psychopédagogue américain, 1902-1987). La non-directivité consiste, précisément, dans l'absence de toute occultation, cf. PAGES, *1970*.

[520]Les enseignants qui, en dehors des cours, laissent les enfants faire les fous au lieu de maintenir l'ordre associé à la vie scolaire, détruisent par ce comportement tout travail d'instruction, car les enfants sont hypersensibles à l'hypocrisie. Les enfants qui restent, malgre tout, sages, réussisent.

[521]Cf. infra, notre «Epilogue".

à un niveau soumis à l'ordre.

A travers le respect de son programme, il arrive à une application fertile de ces concepts très virulemment discutés, voire contestés.

Voilà une approche schématique :

I <329> tâche primordiale du langage : communication des pensées;
II <330> élément nouveau de cette tâche primordiale : communication artistique des pensées;
(Plutôt) **III** <331> tâche propre du langage : communication artistique des pensées en discours libre qui permet à la musicalité de la langue de s'exprimer plus pleinement et avec plus d'harmonie.

330 Les rituels de l'écriture - notamment de l'écriture universitaire - excluent, par principe, les productions artistiques, fruits des processus intérieurs accomplis, car ils imposent le respect de certains délais.

On remarque encore que ces explicitations présupposent un concept d'harmonie - le singulier selon la mesure du Tout.[522]

331 Herméneutique. <364>

333 Harmonique.

Schleiermacher est contre l'attribution d'une sainteté à la langue latine[523] et contre l'approche scolastique de la domination de l'idéel sur le réel. Il se protège, pour ainsi dire, en inscrivant son discours dans la discussion autour de la différence entre les grandes écoles et les universités, au lieu de le placer à l'intérieur même de la théologie.

Il revient à son projet par le bias de la langue maternelle.

334 L'«universel» se réfère moins au curriculum qu'à la possibilité d'accès. L'approche d'une matière est différente selon qu'elle soit enseignée dans une université ou une grande école. L'université vise à dégager les universaux.[524] <342, 360sq>

L'université est actuellement placée dans une situation d'auto-contradiction conséquente.

335 Institutionnalisme.

338sqq

---

[522]Cf. supra, **II**.

[523]Cf. Blandenier/Blocher, *1998*, 121-124.

[524]Essayons d'appliquer ce propos aux sciences de l'éducation. La tâche d'une grande école serait de former des éducateurs compétents, tandis que la tâche de l'université serait de former des éducateurs compétents à situer les problématiques dans un contexte global. - Et n'oublions pas la question de l'internationalisation des normes, car les différents établissements devraient pouvoir rester autonomes dans le contexte de leur localite. - Dans cette perspective, avec la propagation de formations professionnalisantes et l'application des normes internationales, le système universitaire va tout simplement vers l'abolition de l'université; cf. les remarques concernant l'échec du système scolaire, supra.

Discussion de l'instruction religieuse	
+	-
dans la famille;	comme «Ersat» pour la vie familiale; <340>
dans l'église;	dans les écoles publiques;
à l'école si l'église a la supervision;	seulement une version théologique;
ciblée vers l'éthique → contemplation vivante, attitude du coeur;	en contradiction avec une expérience vivante de la foi;
	en contradiction avec les possibilités différentes d'appliquer la réalité de la foi;
	méthode, technique, théologie.

TABLEAU 39.

340 Schleiermacher ne se lasse pas de réactualiser dans des contextes différents ce que lui tient à coeur. On a ici une initiation à l'approche de son investigation.

On peut suivre le déploiement du concept «Sens/esprit commun» («Gemeingeist»).

On arrive aux limites de notre entreprise actuelle. Les explicitations concernant la personnalité composée nécessitent un nouveau cadre.[525]

341 <autour de 50> Il arrive à un noyau qui s'endurcit plus tard.

Le projet de Schleiermacher s'inscrit dans la tension entre l'école qui doit travailler pour homogénéiser la société, et l'orientation professionnelle qui s'appuie sur les dispositions individuelles de chaque élève singulier. Ces dernières sont, en général, déployées par la vie familiale.

Schleiermacher décrit le mécanisme de la formation de l'esprit commun.

342

Un passage essentiel : la fonction de l'ordre, des institutions, de l'esprit commun;	la fonction de l'ordre du Tout, des individus;	l'individu est alors englouti dans l'ordre du Tout

[525]Indiquons les quelques pistes bibliographiques que nous avons déjà dégagé : les textes de SCHLEIERMACHER rassemblés dans la *KGA I.2*; la discussion autour de la postmodernité; les travaux de LAPASSADE concernant la dissociation.

éléments rythmisants	moment décisif	ordre harmonique du Tout, enrichi

TABLEAU 40.

342-348 Précisions concernant son vocabulaire et ses concepts.

EXCURSUS : Institution, établissement, formation d'«esprit».

Raison d'être des institutions.

Une institution permet à ses membres de gagner une forme intérieure. Transmettre cette forme fait donc partie du devoir de chaque établissement spécifique.

Scolariser à l'étranger ?

C'est dans ce cadre que Schleiermacher discute de la question du sens ou du nonsens d'une scolarisation à l'étranger. En effet, l'institution se préoccupe de la formation de l'esprit en correspondance avec l'esprit des choses, des domaines des sciences etc., tandis que l'Esprit commun ne se réflète que dans les établissements. L'établissement peut donc très bien cibler des buts <→326> nationaux, tandis que le cadre institutionnel vise toujours le plus général, la «scientific community» mondiale.

L'éducation est inséparablement liée à l'Esprit commun d'une société donnée. Ce serait donc une aberration de vouloir scolariser les jeunes enfants à l'étranger. L'Etat doit prendre soin qu'il n'y aura qu'un seul Esprit commun.[526] Il aura donc le droit de décider de cette question.[527]

Par contre, envoyer les enfants à l'étranger pour qu'ils puissent parfaire leur formation, relève d'une approche différente. Ils seront déjà plus âgés, ils auront des connaissances dans les langues étrangères, et les parents ont bien évidemment le droit de défier la législation si cette dernière veut y contrarier. Car, dans cette décision, c'est la volonté des parents qui prévaut.

L'idée de l'organisation. <343sqq>

L'école doit former un Tout.

La signification de l'Esprit commun est un moment moral.

La vie de l'Esprit commun serait donc proportionnel à sa capacité d'éviter des motifs étrangers.

Pourtant, il y a le risque de la formation d'un esprit de corporation. L'esprit de corporation

[526]Le but de l'école est l'Esprit commun de la vie des enfants entre eux et avec leurs enseignants.

[527]Notre présentation cherche à extraire les principes des explicitations de SCHLEIERMACHER, afin de pouvoir discerner sa pensée institutionnelle. - Ce passage se référe au contexte de la recherche d'une identité allemande (cf. SCHRADER *1998*; DROZ, *1966*; LE RIDER, *1996* et surtout les introductions dans les différents volumes de la *KGA*), entreprise périlleuse dès le départ, car traversée par les discussions de la recherche d'une "Europe une", comme le montre FAYE, cf. *1992*, (introduction 11-47, extraits de textes fondateurs 49-267, notes biographiques des auteurs présentés 269-282, "Prologue au futur" 283-289); cf. aussi Berman, *1984* et VAYDAT (éd.), *2005*.

est en contradiction avec l'Esprit commun car il se nourrit d'un orgueil égoïste qui contredit l'égoïsme libre de l'Esprit commun.[528]

L'école est dès le départ construit sur des différences - les différences entre les élèves mêmes et entre les élèves et les enseignants. La figure-clé est alors le professeur qui doit montrer la valeur propre du savoir. On apprend pour soi-même, pas pour servir quelque chose ou quelqu'un. C'est ainsi que l'on arrive à éviter tout esprit de corporation. <344>

Pour la formation au niveau collège, il est indispensable d'insister aussi sur la valeur du savoir de chacun pour la société toute entière. Le savoir tire sa valeur du service à la société. Le critère pour une réussite scolaire n'est, par conséquent, pas le niveau du diplôme. Une scolarité réussie se traduit par la compétence de pouvoir articuler ses dons et ses savoirs pour les mettre au service de la société toute entière.

Les punitions.

"Il y aura toujours des individus [...]."[529]

Son diagnostic l'amène à constater qu'il y aura toujours des sujets déviants. Il y en a qui sont de nature fautive, et il y en a qui ont subi une fausse éducation. Les déviances peuvent concerner le travail et l'exercice comme elles peuvent se référer à l'attitude du coeur, voire au comportement moral dans son ensemble.

Il se peut que le comportement déviant soit de mauvaise volonté comme il se peut qu'il est la suite d'un traitement subi. Dans ce dernier cas, l'élève ne sera pas coupable.

Schleiermacher admet les punitions exclusivement dans le cas de manifestations de mauvaises volontés, car celui qui fait le mal exprès est alors coupable. Dans les autres cas, les punitions seraient déplacées; elles risquent même de provoquer en l'élève des réactions qui seront plus tard à éliminer. Schleiermacher propose aussi ici de travailler avce les désapprobations qui concernent les actes posés par l'éléve.

Dialectique.[530]

L'homme est l'acteur de ce qui est.[531] C'est ainsi que les processus dialectiques qui traversent la vie sociétale ne sont soumis à aucun automatisme. Il y a des processus dialectiques qui mettent à découvert la corruption de tout un établissement; et il y en aencore d'autres dont on peut se servir pour renforcer le sens commun. <343sq; 329sq>

Les examens. <346sqq>

C'est une des questions les plus importantes concernant la problématique de l'éducation. Schleiermacher discute surtout le sens des examens publics avant les examens finaux.

Examiner en public avant l'examen final est inadmissible, car on provoque une certaine

[528]SCHLEIERMACHER n'exclut pas la possibilité que plus tard, l'Esprit commun puisse absorber l'esprit de corporation.

[529]<345>.

[530]Cf. son discours devant l'Akademie der Wissenschaften, Über den Wert des Socrates als Philosophen (27.Juli 1815), dans : *KGA I.11*, 199-218. - Cf. l'excursus «Spontanéité».

[531]Cf. ici notamment son *Esthétique (1942/2004*).

atmosphère, on souligne un certain moment - et si le candidat a eu une mauvaise journée ?

Pourtant, Schleiermacher est tout à fait d'accord pour permettre aux membres des familles d'assister aux cours quotidiens. C'est ainsi qu'ils peuvent réellement se former une opinion adéquate. De plus, il y a régulièrement les bulletins scolaires qui permettent aussi aux autres de suivre le cheminement de l'écolier ou de l'étudiant. Pourtant, pour que le bulletin puisse remplir cette fonction, il faut que les enseignants trouvent des consensus, le rédigent et le présentent de façon compréhensible.

La finalité des bulletins scolaires est de préparer le choix professionnel.

Exclusion. <347sq>

L'exclusion de l'université se fait après manifestation de l'incapacité de répondre aux exigences des études. Schleiermacher se montre ici d'une dûreté inhabituelle, car le choix des études universitaires implique toute la carrière sociétale et c'est une des décisions les plus importantes.[532]

Il faut prendre les décisions au moment approprié.

Notons encore que Schleiermacher soutient qu'il est toujours mieux d'exclure un élève après avoir constaté son inaptitude que de le laisser traîner.

Pourtant, Schleiermacher juge, les règlementations qui disent que l'exclusion d'une université veut dire exclusion pour toujours de toutes les universités, comme étant trop dur. Et elles ne se trouvent aussi guère respectées. Il est, en outre, tout à fait normal que l'exclusion d'un établissement scolaire ne veuille pas dire «exclusion de l'école» tout court, car il est toujours possible que les difficultés relèvent d'une disharmonie entre l'élève et l'établissement - et cela aussi aux cas où toute la famille est convaincue des incompétences de l'élève !

Afin de pouvoir décider de façon juste, une collaboration étroite s'impose alors entre la commune et les écoles, car l'école doit éduquer pour le service de la commune. Elle doit donc juger sur la relation qu'entretient l'individu avec l'Esprit commun, ce qui n'est souvent pas possible pour les familles.

343 <autour de 50>

345 In nuce, c'est une approche à une analyse institutionnelle.

disharmonie entre	
l'individu : ses attitudes, son	l'établissement : son organisation

[532]SCHLEIERMACHER a travaillé de 1799 à 1802 comme pasteur à l'Eglise de la Charité à Berlin, ce qui lui a donné maintes occasions de se préoccuper du destin des plus démunis. - Il a aussi lancé un soutien des garçons de la famille du réformateur Martin LUTHER; et on a déjà évoqué que son ménage a adopté quelques enfants. - Les réflexions sur les possibilités de permettre aux jeunes plutôt pauvres de poursuivre des études universitaires revient régulièrement dans ses discours et textes (cf. notamment les introductions des différents volumes de la *KGA*).

comportement etc;	etc.
absence de correspondance	

TABLEAU 41.

Dans ces cas, changer d'établissement n'est pas la solution adéquate, car, en absence de l'analyse des difficultés, on ne fait que les différer. C'est qu'un problème simple peut mener à une situation assez compliquée; et surtout, il n'y a pas toujours de coupable.

Du côté de l'élève, son sens pour la justice, sa maturité personnelle, son estime de soi, sa capacité de coopération, son courage sont en jeu.

Côté établissement, c'est sa réputation. Si un établissement est bien organisé, il arrive à articuler ces enjeux et à faire ainsi justice aux demandes des usagers.

347 L'Etat est le centre de son intérêt.[533] Schleiermacher préconise qu'il forme obligatoirement une communauté.

348 «Schleiermacher policier».

351 La vie professionnelle est la fin de l'éducation au sens restreint.[534] <368>

353 Il se sert du langage mathémathique pour expliciter la fonction du «plus tard».

355 A propos du codage de l'école. C'est, de façon claire et simple, l'approche protestante qui n'est ni la formation d'une élite ni l'idolâtrie de l'école. <355>

358 La référence à Jean Paul est ici indiquée par ce style.

359sq Schleiermacher présente les différentes conceptions d'universités.

Le règlement d'une université est lié à la conscience des citoyens singuliers. Les nations européennes préfigurent leurs universités respectives et le genre humain dans son ensemble. <334; 342>

Universités		
allemand, protestant	anglais	catholique
cible la liberté personnelle;	dispense peu de cours magistraux;	l'étude de la philosophie précède les études des matiéres

[533] Cf. l'excursus «L'Etat».

[534] La notion de «vie professionnelle» est un des centres du débat autour d'«éducation» versus «apprentissag» ou «formation» tout au long de la vie. - En effet, si on congédie tout simplement la «vie professionnelle», on arrive à instituer une «éducation» tout au long de la vie, cf. Georges LAPASSADE, Communication au laboratoire de changement social de Paris 7, dans : OZORIO/BENYOUNES (coord.), *2007*, 241-253, notamment 244sq.

		singulières;
	préconise le travail individuel avec un tuteur;	
propose l'«alumnat» dans les lycées;	propose l'habitation en commun.	

TABLEAU 42.

En general:

Le règlement de l'université dépend de la situation sociétale dans son ensemble. Ces règlements ne doivent pas porter le caractère des décisions arbitraires, autrement ils induisent de la violence. Il y a certains facteurs supplémentaires avec un potentiel critique, comme par exemple les différentes nationalités, le statut intermédiaire des étudiants qui ne sont plus considérés comme mineurs, mais pas encore estimés comme majeurs.

Dans ce contexte, Schleiermacher discute aussi de l'admission d'une «transe érudite».

Il développe toute une argumentation autour du maintien d'un ordre légal.

360sq 1. Une tension caractéristique traverse inévitablement l'université;

2. il y a le problème d'une éventuelle déviation de la destination pédagogique propre à l'universtité. <364>

362 Schleiermacher discute à propos de la naissance des établissements universitaires.

Il y a des mouvements qui aboutissent dans la fondation des universités. Par conséquent, il y a des logiques de l'implantation d'une université. C'est un passage central pour la question de l'institutionnalisation des Sciences de l'éducation.

La soi-disant «adolescence» produit un champ vide de législation. La définition légale de «plus - pas encore» ouvre, selon le diagnostique de Schleiermacher, une maladie mortelle pour la société.

364 <361>

365 La question, si les médecins ont besoin d'une formation philosophique se pose actuellement d'une manière plus aiguë, car on demande une «bio-éthique».[535]

On retient que la philosophie en tant que concentration des facultés des connaissances sur les principes doit accomplir deux tâches :

***** la production de sagesse d'Etat;

***** l'organisation des sciences en tant qu'essai de refléter justement les principes; voire d'amener ces principes à la réflexion en montrant leur validité pour la réalité concrète (notion de contextualité) et en les appliquant dans des constructions utiles pour les être humains. <331>

[535]Cf. son discours devant l'Akademie der Wissenschaften, Über Platons Ansicht von der Ausübung der Heilkunst (28. Juli 1825), dans : *KGA I.11*, 459-478.

366 A l'exemple des Etats Unis, Schleiermacher montre la tension entre une orientation scientifique et les besoins de la vie pratique d'un peuple. Il parle des immigrés européens. Le continent était encore en train de subir le nettoyage de ses aborigènes.[536]

C'est une discussion de ce qui pourrait en résulter lorsque le fétichisme est proposé comme solution au problème d'alienation. Elle s'inscrit dans le projet que Schleiermacher esquisse ici.

368 Dans la perspective d'un point de départ et d'un point final, d'un caractère juste de l'éducation, «éducation» devient alors un problème éthique. Si on admet qu'«éducation» est simplement l'interaction humaine et l'interaction des êtres humains avec leur environnement, «éducation» en tant que question, problème, disparaît.

Seulement dans le premier cas, il faut une hiérarchie institutionnalisée. Dans le deuxième cas, la hiérarchie institutionnalisée remplace des hièrarchies accidentelles.

«Institution» désigne ici justement la cimentation d'une hiérarchie; ce qui est toujours problématique au plan éthique. <351>

369 "[...] harmonie parfaite." <325>

[536]Cf. *KGA II.16* pour une vue d'ensemble de l'approche de SCHLEIERMACHER aux questions géopolitiques.

Epilogue.

1. Le défi de la liberté ou l'attitude du coeur et les compétences attendues d'un homme fraîchement éduqué.

Pourquoi l'éducation se termine-t-elle un jour?

Nous avons souligné que Schleiermacher réfléchit en termes de relation. Afin de pouvoir aborder la question de la fin de l'éducation, il nous faut alors trouver les termes dont l'articulation décrit cette fin.

Notre lecture nous a conduit à suggérer qu'il s'agit ici de vie, de liberté, de compétence et de l'insertion dans un cadre sociétal. Nous proposons que, selon Schleiermacher, le caractère de la vie consiste en la liberté. En conséquence, le terme de l'éducation coïncide avec la compétence d'exploiter ses capacités sous les auspices de cette liberté, et cela en respect des règles communautaires.

Pour saisir la finesse des notions avec lesquelles Schleiermacher travaille, reprenons celle de l'«éducation«. Elle désigne les moments qui maintiennent la vie en séparation de son caractère propre par l'intermédiaire des règles provenant d'une volonté étrangère.[537]

Dans cette perspective, Schleiermacher construit avec l'attitude du coeur et les compétences deux séries qui se développent parallèlement, mais qui n'arrivent pas simultanément à l'autonomie.

Nous avons mentionné que l'attitude du coeur ne peut pas étre «éduquée», car elle relève exclusivement de la spontanéité, expression du mouvement propre de chacun. Ce mouvement n'est pas atteint par les interventions extérieures; un développement de l'attitude du coeur n'est possible que par un soutien.[538] Schleiermacher semble supposer que l'homme peut remarquer quand des influences techniques s'exercent sur son attitude du coeur.

Un cas spécial se présente avec le domaine de l'éthique qui demande une transmission des volontés éthiques des grandes communautés de vie. C'est ainsi que Schleiermacher doit admettre une influence pédagogique courte, exercée sur l'attitude du coeur qui incombe aux parents. Cette influence «implante» au mouvement intérieur de chacun les règles, les lois, les normes, les coûtumes, les habitudes - bref, la culture ambiante.

Donc, comme l'homme doit vivre en communauté, il lui faut mettre en interaction ses propres pulsions avec ces «implants», car la connaissance des règles doit aboutir à leur respect : "Dans la vie, il y aura toujours une tension entre réglementation et liberté."[539]

2. Sciences et Etat ou comment s'opère le développement du monde.

[537]L'éducation se distingue alors de la formation, pour laquelle cette constellation se maintient tout au long de la vie. La formation est composée d'éléménts qui visent la transmission des acquis aux générations suivantes par les générations antérieures. L'éducation est en relation avec ces processus, mais elle en est bien distincte.

[538]N'oublions pas que SCHLEIERMACHER exige ici de prime abord l'observation de l'enfant. Ainsi, à l'école, on n'a pas à enseigner des matières étrangères à ses dispositions.

[539]<101>.

2.1. La position de l'Etat.

La science repose sur le développement vivant de l'intellectuel. Mais ce développement est impossible sans un système. Schleiermacher préconise qu'une situation de recherche saine est caractérisée par une pratique attentive qui, le moment venu, fait apparaître des besoins des théorisations.

L'Etat se charge de permettre l'exercice des recherches scientifiques en protégeant l'indépendance de la science par rapport aux visions du monde divergentes. Si, par contre, dans un Etat une certaine philosophie prédomine, il y a le risque que les adèptes de cette philosophie cherchent à la museler.[540] Et si un gouvernement s'érige en prennant la science sous sa tutelle, il s'autodétruit, car un Etat qui a besoin d'une démonstration de sa force en opprimant la science ne montre que sa propre faiblesse. Dans ce sens, nous "concluons : La science doit être libre."[541]

2.2. La vision et la formation du monde.

La vision du monde est le produit le plus élaboré de l'intelligence.[542] Elle se construit à travers la réceptivité. C'est ainsi que la vision du monde est unique pour chacun.

Ce processus est lancé par la spontanéité qui se manifeste par "les premiers signes de l'auto-activité", constituant "les libres mouvements de la vie."[543] C'est une illusion de penser que la réceptivité domine au premier cycle de vie; illusion provoquée par le fait que "dans beaucoup de cas, l'impulsion première d'une activité n'apparaît que sous la forme de consentement."[544]

Spontanéité et réceptivité élaborent ensemble cette vision du monde, base indispensable d'une organisation libre de sa vie. Ainsi, on s'aperçoit de l'importance de leur unité primordiale.

L'analyse de ces processus que nous ne percevons jamais dans leur division met en évidence que l'individu est à la base de l'activité des communautés, car les interactions étroites entre la spontanéité et la réceptivité permettent que chacun puisse collaborer de façon productive à la tâche éthique de l'humanité; tâche qui est fondée sur ces "libres mouvements de la vie."[545]

3. La maturité ou comment l'élève fait le choix de sa profession.

Le choix de la profession s'avère comme pivot de la réussite d'un projet sociétal en ce qu'il demande une articulation précise de l'autorité du Tout et de la volonté de l'individu. Toute intervention d'une autorité personnelle est à proscrire. L'éducateur n'a pas le droit de choisir la profession de son éducant. Ce choix se fait en fonction des relations plurielles de la communauté sociétale[546] sous la dernière responsabilité du concerné. Notons encore qu'au cas où l'on ait reconnu des dons artistiques d'un écolier, on lui permet une formation adéquate.

Pour susciter le propre jugement de l'éducant, l'éducateur est sollicité de manifester sa

[540]Cette position exclue toute tentative d'un «Weltanschauungsstaat».
[541]<132>.
[542]Cf. pour ce contexte aussi plus spécialement FUCHS, 1904, 362-374.
[543]<133>; SCHLEIERMACHER les appelle "arbitraires" (cf. ibid.).
[544]<134>.
[545]Cf. <133>.
[546]La réflexion demande ici de bien soigner la notion de la «Mannigfaltigkeit».

générosité, car il doit parvenir à éduquer la génération suivante à ne prendre que le relais de la génération précédante.

On est tenté de s'abandonner aux élucubrations autour de la pédagogie autogestionnaire, mais Schleiermacher insiste sur le fait de ne pas exiger trop tôt l'autodétermination. Il faut donner le temps pour un développement intérieur qui permet d'acquérir les compétences critiques nécessaires. Et pour en arriver ici, il faut maintenant une autorité personnelle, exercée par les parents[547] et enseignants, «conditio sine qua non» pour que "l'élève soit enfin libre de toute autorité personnelle"[548] au point final de l'éducation. Cette liberté est, à son tour, la «conditio sine qua non» d'un choix professionnel qui respecte à la fois les dispositions des membres de la génération montante et la voie empruntée par l'ensemble sociétal.

Ce processus, à son tour, est la «conditio sine qua non» pour une continuation de la vie de l'Etat. La «continuation», ainsi conçue, demande des réorganisations permanentes.

L'approche harmonique déploie ici toute sa puissance. On parvient à concevoir une intégration de l'ensemble, malgré les contraintes ressenties parfois comme violence, car les paramétrages sont bien effectués. Le calcul sert de base pour opérer ces acrobacies entre sa propre volonté et les révendications des autres; entre sa propre volonté et les possibilités environnementales; entre sa volonté propre et ses propres capacités.

Schleiermacher retrouve les mêmes tensions dans la formation d'une société. Aussi peu qu'une décision professionnelle arbitraire d'une volonté proclamée souveraine, il ne pense pas que des accords aussi libres qu'ils soient, puissent aboutir à une communauté vivante et fonctionnelle. Il suppose que la formation d'une communauté soit la conséquence d'une analyse, puis une compréhension des possibilités effectives, dont, pourtant, la réalisation demande que les consentements s'avèrent indispensables.

4. L'entrée dans la vie ou des développements et des relations du tout-petit.

Vu la force de l'argumentation et les détails discutés, on peut facilement soutenir que le souci primordial de Schleiermacher concerne la vie dans ses débuts.

4.1 La vie prénatale.

Schleiermacher est conscient que la période prénatale n'est pas sans conséquences pour la vie toute entière. Il attend ici des grands progrès du côté de la science. L'enfant dispose déjà de sa vie, de ses mouvements volontaires, de son processus d'alimentation. Pourtant, il est entièrement passif; la liberté <170> ne commence même pas avec la naissance. Cette situation demande alors un maximun de soins, d'observations et d'interventions au sens du soutien.

Comment alors accorder à l'embryon et au foetus[549] la liberté qui leur est dû ? Schleiermacher suppose que cette question relève plutôt des domaines médicaux et éthique ques

[547]SCHLEIERMACHER souligne l'importance d'un accord entre le père et la mère.
[548]<140>.
[549]Cf. pour la différence GITT, 63.

du domaine de la pédagogie.

4.2. La relation entre le développement éthique et le choix des premiers éducateurs.

L'enfant est né; il mange et il bouge comme il peut; il apprend et - il grandit. Il est de plus en plus lourd et ne veut en aucun cas rester sur place. La mère le porte, mais elle n'en peut plus. Elle a alors recours à tout un tas d'appareillages qui devrait liberer l'enfant, qui ne marche pas encore, pour qu'il puisse se déplacer seul. Schleiermacher met en garde contre ces appareils. Cette soi-disante liberté précoce peut le laisser développer des attitudes qui entravent le développement ultérieur. L'éducateur compétent supporte cette tension entre la volonté manifeste de l'enfant >de faire< et le temps qu'il lui faut accorder à son développement.

On demande alors aux premiers éducateurs des compétences qui puissent amener le petit enfant vers la liberté.

5. Reconnaître le négatif.

5.1. Le despotisme de l'école.

Le corps enseignant doit, normalement, être plus instruit que les parents. Il doit avoir subi un formation qui le rend supérieur à la majorité de la population. Cette formation cependant ne l'autorise pas à intervenir dans la relation de l'autorité parentale. Autrement, il en résulte un despotisme de l'école qui altère considérablement le développement de la jeune génération.

5.2. La différentiation de la société en castes.

On argumente parfois qu'il vaut mieux ne pas trop former les enfants du peuple, car, de toute façon, ils n'auront jamais la liberté d'en tirer du profit.

Pourtant, l'exemple des Etats Unis montre qu'un Etat arrive très bien à s'administrer sans noblesse héréditaire.

Si l'école ne fait pas en sorte que ce système des séparations sociales soit surmonté, elle passe à côté de ses objectifs.

5.3. Les punitions.

"Violation de l'ordre nécessite punition."[550] Ainsi, la réflexion pédagogique est confrontée à l'évaluation des différentes possibilités de punition. Schleiermacher suppose que "plus un système de punitions est organisé, plus une servilité va se développer."[551]

"Si la punition n'effectue pas son effet, elle produit de la frayeur";[552] mais si "les enfants s'endurcissent contre les punitions, cela aussi est une servitude."[553] Il y a alors le danger que

---

[550] <239>. - Ailleurs, j'ai traduit la même phrase ainsi : "L'infraction à l'ordre demande obligatoirement la punition."
[551] <239>.
[552] Ibid.
[553] <240>.

"l'individu se vole ensuite une liberté."[554]

Pour que la liberté ne soit pas ainsi détournée, parents et enseignants sont, une fois de plus, sollicités d'observer le mieux possible. Seulement cette observation permet ensuite d'évaluer les situations et d'ajuster les mesures de punition.

Cette prudence s'impose par le but d'arriver à une relation entre la famille et l'école qui construit un cadre pour que la jeunesse puisse se développer "sans pour autant que la conscience soit chargée de l'impression qu'une activité libre soit perturbatrice."[555] L'expérience d'une collaboration réussie entre famille et école facilite l'implantation du "germe pour une conscience parfaite de soi-même par rapport à la relation entre l'individu et le Tout,"[556] condition indispensable de soutenir la tension entre la liberté et la règlematation, entre l'exercice de la liberté et les actions arbitraires.

5.4. L'école populaire.

Si l'école populaire s'arroge à intervenir dans la vie affective des enfants, c'est-à-dire si elle les conduit par l'espérance et la peur, elle produit "véritablement la condition de servitude."[557]

5.5. La jalousie.

Comment s'explique les tentatives d'exclure la géographie de l'école populaire ? Que Schleiermacher pose cette question et que nous la reprenons dans un texte à caractère récapitulatif, indique son importance.

Schleiermacher esquisse les possibilités d'un tel enseignement et conclut que l'"on ne peut que le voir comme une maxime motivée par la jalousie, si on voulait priver la jeunesse du peuple sur ce terrain."[558]

5.6. Exclusion de la science de l'école populaire.

La science se comprend comme l'investigation menant à la recherche des principes. Elle ne trouve pas de place immédiate dans la vie quotidienne.<254sq> C'est pourquoi elle n'a pas de place dans l'enseignement de l'école populaire.

---

[554]Ibid.

[555]<238>.

[556]<238>.

[557]<247>.

[558]<254>. - SCHLEIERMACHER atteste un intérêt soutenu pour la géographie. Il a suivi de près les recherches, comme le montrent son essai de publier une histoire de la colonisation d'Australie et sa collaboration avec Henriette HERZ pour la traduction de l'ouvrage de Mungo PARK (cf. *KGA V.4*, 172. - En 1827 et en 1833/34, il a assuré des cours magistraux de "Statistique", "discipline qu'il a crée lui-même", circonscrit comme "enseignement sur l'Etat, description des relations intérieures et extérieures des Etats". Pour cela, il a retravaillé le manuel de Carl Friedrich Stäudlin, *Kirchliche Geographie und Statistik*." Dans cet ouvrage, STÄUDLIN présente "la géographie et la statisique ecclésiales comme partie de la géographie des religions. Tout ce qui est contemporainement présent dans l'espace, a sa géographie, comme tout ce qui se succède dans les temps a son histoire. Il y a par conséquent une géographie des langues, des sciences, etc. et donc aussi une géographie des réligions. Et lui, Stäudlin, se préoccupe du christianisme, parce que les autres religions n'ont pas encore produit autant d'informations." (Cf. *KGA II.16*, cit. IX-XV) - Cf. concernant les enjeux idéologiques des recherches en géographie aussi MATAGNE *(1999)*, 47-53; LEROUSSEAU, *2001*, notamment 283-288; ONANGA, Opape, La méthode régressive progressive dans l'analyse institutionnelle au Gabon, dans : GRYSOLE (coord.) *2007*, 39-101, notamment 51sq.

Pourtant, cela ne veut pas dire que l'on prohibite le développement correct de l'entendement des élèves. On maintient l'enseignement des mathématiques et de la physique.

6. La reconnaissance ou de ce qu'est signifié par le Beau et le Bien.

Pour effectuer les combinaisons logiques, l'apprennant est sollicité d'utiliser simultanément et de façon équilibrée sa compréhension et sa force productive.

Un enseignement qui soutient et suscite la production propre de l'apprenant permet aussi aux professeurs de reconnaître les dons spécifiques de chacun de leurs élèves. Ainsi, enseignant et apprenant peuvent collaborer ensemble pour que le dernier puisse trouver sa place dans la sociéte.

Ces processus empêchent qu'un enfant soit jugé selon ses origines. Ainsi donc, un enfant issu d'un milieu populaire peut acquérir une position compatible avec ses capacités - et inversement, un enfant issu de la noblesse héritière ne peut pas prendre une position sans examen critique.

Schleiermacher articule l'activité de comprendre avec l'activité de produire. La satisfaction n'est alors plus dans un lointain futur; la satisfaction est dans le processus, la trajectoire.

6.1. L'art.

Le désir de production artistique est inscrit en l'homme. L'art est intrinsèquement lié aux mathématiques. Elle articule de manière exemplaire la spontanéité et la réceptivité. Enseigner l'art fait exclusivement appel à la compétence de l'observation de la part des enseignants, car leur rôle fondamental est ici l'accompagnement.

L'art, comme tout ce qui ne concerne pas la recherche de l'argumentation scientifique, ne se comprend que par la production; on ne comprend que ce que l'on produit, ce qui vaut aussi pour le domaine de la logique.

6.2. L'ordre.

L'art exerce une influence psychagogique.<260> Par conséquent, il appartient aux principes qui gouvernent la vie.

Schleiermacher préconise en outre que le désir de production artistique soit un fait anthropologique. C'est pourquoi il faut enseigner l'art à l'école populaire.

Pourtant, il ne faut pas perdre de vue la finalité de l'école populaire qui se décline en termes de préparation à la vie professionnelle. C'est pourquoi Schleiermacher préconise de choisir le chant et le dessin qui soutiennent les sens de la mesure et de l'équilibre. Ces sens sont important pour tout exercice professionnel.

Si l'art perd la relation avec l'ambition de gouverner, il est entartet.<260>

On exerce avec des sujets de la vie quotidienne les procédés méthodiques, car les principes de la réalité sont l'ordre et le contexte. On évite alors de se pencher sur d'autres problèmes et on évite d'y introduire les jeux.

Le Beau et le Bien garantissent ainsi les différentiations justes des matières d'enseignement. Les principes de vie restent intacts, l'espace libre ainsi créé garantit que la loi de la continuité peut se déployer.

7. L'éducation.

7.1. La formation des enseignants de l'école populaire.

Une société stable, sans trop de changements, choisit ses enseignants au milieu du peuple.

L'enseignant de l'école populaire a besoin d'un bon sens d'observation afin de pouvoir conduire au mieux chaque enfant. De même, il a besoin d'un surplus du savoir par rapport à la population, car il doit pouvoir suivre les développements dans la société qui affectent les matières scolaires.

Si un enseignant de l'école populaire a besoin de déployer des dons qui vont plus loin, il peut se chercher d'autres champs d'activités.

Une société en plein changement a besoin d'instituts de formation pour ses enseignants. Ils y apprennent à vivre dans ce mouvement, à assimiler les changements tout en continuant à dispenser leurs enseignements avec compétence.

7.2. Apprendre ou comment l'enseignement et l'éducation viennent aux élèves.

L'enseignement s'inscrit dans le domaine de la communication. Il est universel et l'élaboration de son contenu n'a pas besoin de recours aux principes. Les exercices doivent communiquer aux élèves l'aptitude d'apprendre une profession.

L'apprentissage professionnelle signifie quitter l'école. L'apprenant rentre dans les familles. Par conséquent, l'éducation se répartit en trois séquences :<286sq>
1. la famille;[559]
2. l'école (sc. et la famille);
3. la famille.[560]

7.3. Eduquer ou comment la communication et la science renvoient l'autorité à sa juste place.

L'éducation est terminé dès que la jeune personne fait son entrée dans la vie sociétale, caractérisée par l'exercice d'une profession et parfois la formation d'une nouvelle famille.

---

[559] En général, la famille de naissance.

[560] Souvent la famille du maître de l'apprentissage ou une famille d'accueil dans la localité de l'apprentissage.

L'enseignement, par contre, devrait continuer jusqu'à ce que la personne ait appris tout ce qu'il lui faut pour s'impliquer. En aucun cas la situation matérielle ne devrait interrompre le processus de formation.<315sq>

Lors de ce processus, l'obéissance cède à une libre disposition sur soi-même; processus, qui se déroule naturellement dans la famille. C'est que les garçons plus âgés exercent l'autorité sur les plus jeunes.

Dans les établissements pourtant, l'autorité des aînés sur les plus jeunes est instituée. Le développement vers la liberté est alors entravé par l'expérience de pouvoir. Les aînés usent (et, par conséquent abusent) de leur position vis-à-vis des plus jeunes.

Par contre, une des caractéristiques de la jeunesse est son acceptation de toute force spirituelle supérieure. Le phénomène d'apparition de «leaders» s'explique ainsi tout naturellement.

L'autorité prend toute son ampleur dans le domaine de la science où elle se soustrait de l'enseignement - bien que la communication scientifique est aussi basée sur l'autorité, chacun est sollicité pour trouver les principes soi-même.<314>

7.4. Les principes et la mémoire.

Les élèves rentrent dans la société soit par la voie professionnelle, soit par l'université. Tous doivent apprendre à utiliser leur mémoire à meilleur escient. L'enseignant est sollicité pour présenter les matières d'une façon vivante, ce qui permet un travail immédiat de mémorisation.

Les élèves susceptibles des dons spéculatifs ont besoin d'apprendre en plus les langues anciennes - avec toutes les restrictions que Schleiermacher avance à cet égard. Ils doivent aussi apprendre à utiliser le passé pour comprendre le présent.<349sq> Cet enseignement prépare l'enseignement universitaire, axé exclusivement sur les principes.

8. L'Etat ou comment les systèmes d'instruction, pour échapper à l'autorité de l'Etat, se trouvent leurs méthodes.

8.1. Avertissement et recul.

Schleiermacher part du constat que les systèmes d'instruction sont toujours sur la voie de recherche des méthodologies. Il préconise que l'on devrait maintenant quitter l'étape du tâtonnement perpetuel pour que les germes des trouvailles correctes puissent se déployer.

Comme ces systèmes ne se développent pas dans un vide sociétal, Schleiermacher met en alerte contre les interventions de l'Etat. Il révendique que l'Etat se retire et accepte ce développement progressif.

L'initiation à la vie sociétale par la famille et la vie en commun de la jeunesse transmet l'Esprit commun.

Cette première socialisation porte en elle des dangers de déviation.[561]

C'est pourquoi l'Etat doit spécialement veiller à la compétence sociétale des établissements d'instruction qui restent le meilleur vecteur d'implantation de l'Esprit commun.

8.2. La science et les relations avec l'étranger.

La science quitte, par principe, le cadre imposé par les frontières nationales.

Notre épilogue se contente ici avec ce constat qui implique déjà, sans explicitation supplémentaire, un vaste programme de recherche.

9. L'école.

Suite aux développements sociétaux, un besoin de réflexion sur la manière d'agencer l'éducation se faisait ressentir. Ce ressentiment s'appuie sur les différents moments dans lesquels s'inscrivent les actions pédagogiques. Aussi, cette réflexion recherchée doit toucher à tous les domaines de la vie. Une cristallisation accompagne pourtant cet éclatement apparent qui a pris forme dans l'école.

L'école tend même à remplacer l'ancien ordre. Auparavant, l'éducation a été ligoté par la noblesse héréditaire<136sqq> et marquée par un antagonisme entre le père et la mère. Maintenant, c'est l'école qui se manifeste comme un carrefour accueillant tous les élèves et les orientant vers les différentes voies de construction de vie. Elle a aussi remplacé l'ancien antagonisme en un antagonisme entre le père et elle-même. Ainsi, elle est devenu un puissant facteur d'éducation.

La perspective d'éducation proposée par Schleiermacher s'articule autour de la liberté. Dans cette perspective, l'école est indispensable en tant que lieu de communication de sens commun. De l'autre côté, l'école tend à absorber toute la vie des éducants. Si, donc, l'éducation peut aboutir à une veritable sauvegarde de la liberté, une analyse incessante de l'institution et des pratiques scolaires s'imposent.

[561] Comme, par exemple, l'égoïsme patriotique, ou l'Esprit de corporation.

Bibliographie.

Cette bibliographie doit permettre de retrouver les ouvrages cités ou évoqués implicitement dans ce travail. - Nous respectons en général l'ordre alphabétique aussi bien pour les auteurs que pour les titres d'un même auteur; à part pour les ouvrages issus de collections qui figurent après les publications séparées (pour SCHLEIERMACHER dans l'ordre de l'apparition).

Nous avons pris la liberté d'intervenir dans des traductions d'ouvrages allemands sans l'indiquer toujours dans le détail; nous avons parfois effectué des traductions nous-mêmes sans recourir aux traductions existantes (ce qui explique leur absence dans cette bibliographie), et nous avons effectué la totalité des traductions des textes provenant de la *KGA* de SCHLEIERMACHER.

Comme cette bibliographie a été construit sur plusieurs années, quelques données se sont perdues au fil de route; c'est pourquoi il y a des «trous» que je prie de bien vouloir excuser. J'ai enlevé toutefois les notices dont les indications ne permettaient plus l'identification de l'ouvrage.

SIGLES :
KGA = KRITISCHE GESAMTAUSGABE
KSA = KRITISCHE STUDIENAUSGABE
OC = OEUVRES COMPLÈTES
SW = SÄMTLICHE WERKE
TWA = THEORIE-WERKAUSGABE

1 - ADORNO, Theodor W. ([5]1980), *Jargon der Eigentlichkeit*, Francfort s/M:suhrkamp, 138p.

2 - AJURIAGUERRA, Julian de (1982), *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Paris:Masson, 1089p.

3 - ALEXANDRE-BIDON, Danièle / LETT, Didier (1997), *Les enfants au Moyen Age, V^e^-XV^e^ siècles,* Paris:Hachette, 280p.

4 - ANONYME (1969), Schleiermacher (Frédéric-Daniel-Ernest), dans : *Biographie Universelle Michaud, Ancienne et moderne,* nouvelle éd. réd. par une société des gens de lettres et de savants (1854sqq) repr. Graz:Akademische Druck- und Verlagsanstalt, tome 38, 353sq.

5 - ARDOINO, Jacques et al. (1977), *Education et pédagogie*, Paris:Larousse, 127p.

6 - AVANCINI, Guy et al. (dir.) (2001), *Dictionnaire historique de l'éducation chrétienne d'expression française*, Paris:Don Bosco, XXXIII.745p.

7 - AUGUSTINUS, Aurelius, *De civitate dei* (413sqq), 2 vols., Munich:dtv [2]1985, XXXII.1019 p.

8 - BALLOUARD, Christian (2003), *Le travail du psychomotricien,* Paris:Dunod, 182p.

9 - BARBIER, René (1996), *La recherche-action*, Paris:Anthropos, 112p.

10 - BARTHELET, Philippe (dir.) (2005), *Joseph de Maistre*, Lausanne:Âge d'Homme, 872p.

11 - BAUER, Johannes (1908), *Schleiermacher als patriotischer Prediger. Ein Beitrag zur*

Geschichte der nationalen Erhebung vor hundert Jahren, Gießen:A. Töpelmann, XII.364p.

12 - BAZINEK, Leonore (1998), *Levana et Aurore. Parallèle (en vue d'une convergence thématique) entre l'«enseignement de l'éducation» de Jean Paul et les «Penséee sur les préjugés moraux» de Friedrich Nietzsche*, thèse du 3° cycle (études germaniques) sous la direction de Jacques LE RIDER, Saint Denis: Paris VIII, 404p.
13 - - (1990), *Das Problem der Erkenntnis von Wahrheit im Feld der Begegnung von pluralistischer und biblisch-christlicher Weltanschauung*, Regensburg:S.Roderer, 78p.
14 - - (2005), Witelo (1220/30-1275/90), dans : *Biographisch-bibliographisches Kirchenlexikon 24* 1553-1556.

15 - BEAUJEAN, A. (1990), *Dictionnaire de la langue française. Abrégé du Dictionnaire de Littré*, Paris:Librairie Générale Française, 1945p.

16 - BEDARIDA, Henri (dir.) (1950), *Pensée humaniste et tradition chrétienne aux XV^e^ et XVI^e^ siècles.* Essais, notes et documents, Paris:Bovin, VIII.359p.

17 - BELLEGRADE, Patrick (1986), Les résistances au sport, dans : *Quel corps ?* N°32/33, 144-158.

18 - BENYOUNES (coord.), *Colloque international d'analyse institutionnelle. Groupes, organisations, institutions (Les irrAIductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle 9)*, Saint Denis:A.I.S.F. 2006, 369p.

19 - BENZ, Ernst (coord.) (1961), *Der Übermensch. Eine Diskussion*, Zurich/Stuttgart:Rheinverlag, 474p.

20 - BERMAN, Antoine (1984), *L'épreuve de l'étranger. Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*, Paris:Gallimard, 311p.

21 - BERNER, Christian, (1995), *La philosophie de Schleiermacher. »Herméneutique«, »Dialectique«, »Ethique«,* Paris:Cerf, 281p.
22 - - / WUNENBURGER, Jean J. (dir.) (2002), *Mythe et philosophie. Les traditions bibliques,* Paris:PUF, 271p.

23 - BERTRAND, Jean-Luc (1997), *Comment être bien dans sa peau*, Monaco:Rocher, 184p.

24 - BKOUCHE, Rudolph / CHARLOT, Bernard / ROUCHE, Nicolas (1991), *Faire des mathématiques : le plaisir du sens,* Paris:A. Colin, 255p.

25 - BLAKEMORE, Sarah J. / DECETY, Jean (2001), *From the perception of action to the understanding of intention,* dans : Macmillian Magazines 2, 561-567.

26 - BLANDENIER, Jacques (2003), *L'essor des missions protestantes*, Nogent sur Marne/Saint Légier:IBN/Emmaüs, 621p.

27 - BLOCHER, Jacques / BLANDENIER, Jacques, (1998), *L'évangelisation du monde*, Nogent sur Marne/Lavigny:IBN/EGM, 382p.

28 - BOLDT, Rosemarie / EICHLER, Wolfgang (1982), *Friedrich Wilhelm August Fröbel,*

Leipzig et al.:Urania, 132p.

29 - BONHOEFFER, Dietrich (1943/44), *Widerstand und Ergebung*, Munich/Hambourg:Siebenstern [6]1970, 221p.

30 - BONNET, Claude / LESTIENNE, Francis (2003), *Percevoir et produire le mouvement,* Paris:A. Colin, 185p.

31 - BRANDT, Paul / YANCEY, Philip (1981), *Tes oeuvres sont admirables,* Guebwiler:LLB, 249p.

32 - BROADBENT, E.H. (1938), *Le pélérinage douloureux de l'Eglise fidèle à travers les âges*, Yverdon:Henri Cormaz, XVI.430p.

33 - CAHIERS (les) DU NOUVEAU-NE 3, *D'amour et de lait*, Paris 1980.

34 - CAMERER, Theodor (1903), *Spinoza und Schleiermacher. Die kritische Lösung des von Spinoza hinterlassenen Problems,* Stuttgart/Berlin:J. G. Cotta, VI.179p.

35 - CAULY, Olivier (1995), *Comenius,* Paris:éditions du Félin, 342p.

36 - CHOURROT, Olivier (2007), Bibliothèques et société de l'information, dans : *Bulletin Bpi* avril-juillet 7.

37 - DEGHAYE, Pierre (1969), *La doctrine ésotérique de Zinzendorf (1700 - 1760)*, thèse 1968, Paris:Klincksieck, 735p.

38 - DELEUZE, Gilles / GUATTARI, Felix (1980), *Capitalisme et schizophrénie 2 : Mille Plateaux,* Paris:Minuit, 645p.

39 - DELON, Michel (dir.) (1997), *Dictionnaire européen des Lumières*, Paris:PUF [2]2007, 1299p.

40 - DELORY-MOMBERGER, Christine (2000), *Les histoires de vie,* Paris:Anthropos, 289p.

41 - DEMANGE, P. (1993), Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768-1834), dans : HUISMAN, D. (dir.), *Dictionnaire des philosophes, t. K - Z,* Paris:PUF, 2583sq.

42 - DENIS, Daniel / KAHN, Pierre (dir.) (2003), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au coeur du Dictionnaire de la pédagogie,* Paris:CNRS, IX.295p.

43 - DERRIDA, Jacques, *La dissémination*, Paris:Seuil 1972, 406p.

44 - DEWEY, John (1958), *Expérience and nature* (Paul Carus lectures 1925), New York:Dover, 443p.

45 - DIOGENES LAERTIUS (Vitae), *Leben und Meinungen berühmter Philosophen*, Hamburg:F. Meiner [2]1967, 411p.

46 - DROZ, Jacques (1966), *Le romantisme allemand et l'Etat. Résistance et collaboration dans l'Allemagne napoléonienne,* Paris:Payot, 310p.

47 - DUBOIS, Patrick (2002), *Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Aux fondations de l'école républicaine (1878-1911),* Berne:P. Lang, VIII.244p.

48 - DUDEN 5, *Das Fremdwörterbuch*, Mannheim:Bibliographisches Institut [3]1974, 781p.

49 - EISENLOHR, T. (1869), *Die Idee der Volksschule nach den Schriften Dr. Fr. Schleiermachers,* Stuttgart.

50 - ELLUL, Jacques (1988), *Le bluff technologique,* Paris:Hachette, 748p.
51 - - (1961), Histoire des Institutitons 1-2 : l'Antiquité, Paris:PUF [3]1979.

52 - ERLENBERGER, Maria (1979), *Das Erlernen der Totgeburt*, Hambourg:rororo, 475p.

53 - ESCAL, Françoise / ROUSSEAU-DUJARDIN, Jacqueline (1999), *Musique et différence des sexes,* Paris:l'Harmattan, 209p.

54 - ESPAGNE, Michel / GREILING, Werner (éd.) (1996), *Frankreichfreunde. Mittler des deutsch-französischen Kulturtransfers (1750-1850)*, Leipzig:Leipziger Universitätsverlag, 364p.

55 - FAYE, Emmanuel (2005), *Heidegger. L'introduction du nazisme dans la philosophie*, Paris:Albin Michel, 603p.

56 - FAYE, Jean-Pierre (1992), *L'Europe une. Les philosophes et l'Europe,* Paris:Gallimard, 293p.
57 - - (1972), *Théorie du récit,* Paris:Hermann, 140p.
58 - - et al. (1998), *Le rapport bleu. Les sources historiques et théoriques du Collège International de Philosophie*, Paris:PUF, 253p.

59 - FERRY, Luc et al. (dir.) (1979), *Philosophies de l'Université. L'Idéalisme allemand et la question de l'Université,* Paris:Payot, 381p.

60 - FONTENAY, Elisabeth de (1973), *Les figures juives de Marx. Marx dans l'idéologie allemande,* Paris:Galilée, 150p.

61 - FONVIELLE, Raymond (1999), *Face à la violence : participation et créativité*, Paris:PUF,178p.
62 - - (1998), *Naissance de la pédagogie autogestionnaire,* Paris:Anthropos, XXI.248p.

63 - FOUCAULT, Michel (2001), *L'herméneutique du sujet. Cours au Collège de France (1981 - 1982)*, éd. F. EWALD et al., Paris:Seuil, 540p.

64 - FRANK, Manfred (1989), *Einführung in die frühromantische Ästhetik. Vorlesungen*, Francfort s/M:suhrkamp, 461p.
65 - - (1984), *Was ist Neostrukturalismus ?*, Francfort s/M:suhrkamp, 615p.
66 - - (1972), *Das Problem >Zeit< in der deutschen Romantik*, Munich;:Winkler, 486p.

67 - FUCHS, Emil (1904), *Vom Werden dreier Denker. Fichte - Schelling - Schleiermacher*, Tübingen:J.C.B. Mohr, 381p.

68 - GABEL, Joseph (1996), L'antisémitisme da la postmodernité, dans : *Prétentaine* N°5 (mai)

145-151.

69 - GAUDIN, Thierry et al. (1990), *2100. Le récit du prochain siècle,* Paris:Payot, 600p.

70 - GAULUPEAU, Yves, (1992), *La France à l'école*, Paris:Gallimard 2004, 176p.

71 - GEORGI, Frank (dir.) (2003), *Autogestion. La dernière utopie ?*, Paris:Sorbonne, 614p.

72 - GESENIUS, Wilhelm (1915), *Hebräisches und aramäisches Handwörterbuch für das Alte Testament*, Berlin et al.:Springer, repr. 1962, 1013p.

73 - GILMAN, Sander L. (1996), *L'Autre et le Moi. Stéréotypes occidentaux de la race, de la sexualité et de la maladie,* Paris:PUF, 298p.

74 - GITT, Werner (2003), *Merveilles de l'être humain*, Bielefeld:CLV, 147p.

75 - GLEICK, James (1984), *La théorie du chaos*, Paris:Albin Michel, 424p.

76 - GOFF, Jacques le (2004), *Les intellectuels au Moyen Age,* Paris:Seuil, 224p.

77 - GRANDJEAN, Samuel (1975), *Instruis l'enfant,* Genève/Paris:MLB.

78 - GRONDIN, Jean (1993), *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine,* Paris:Vrin, 288p.

79 - GRYSOLE, Amélie (coord.)(2007), *Etudes Africaines (Les irrAIductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle 11)*, Saint Denis:A.I.S.F., 430p.

80 - GUERIN, M.-A. (1998), *Dictionnaire des penseurs pédagogiques,* Montréal (Quebec):Guèrin, XII.357p.

81 - GUILBAUD, Juliette et al. (éd.) (2004), *Normes culturelles et construction de la déviance. / Normen und Konstruktion von Devianz*, Genève:Droz, 248p.

82 - GUSDORF, (1988), *Les origines de l'herméneutique,* Paris :Payot, 428p.
83 - -, *Le Romantisme,* 2vols., Paris:Payot 1993, 858; 706p.

84 - HAMANN, Bruno (2000), *Familie und Familienerziehung in Deutschland*, Donauwörth.

85 - HAMMOND, Peter (1996), *Holocaust au Rwanda,* Capetown:Frontline Fellowship, 62p.

86 - HAYM, Rudolf (1870), *Die romatische Schule. Ein Beitrag zur Geschichte des deutschen Geistes*, Berlin:R. Gaertner (repr. Darmstadt:Wiss. Buchges.), XVI.951p.

87 - HEGEL, Georg F. W. *(TWA 3), Phänomenologie des Geistes,* Francfort s/M:suhrkamp 1974, 599p.

88 - HERACLITE (1986), *Fragments.* Texte établi, traduit, commenté par Marcel CONCHE, Paris:PUF, ^{2}2005, 496p.

89 - HESS, Remi (1988), *Henri Lefebvre et l'aventure du siècle*, Paris:Métailié, 355p.

90 - - (1998a), *Pédagogues sans frontière. Ecrire l'intérité*, Paris:Anthropos, X.293p.
91 - - (1998b), *La pratique du journal,* Paris:PUF, 144p.
92 - - (1997), *Des sciences de l'éducation*, Paris:Anthropos, 112p.
93 - - (1981), *La sociologie de l'intervention,* Paris:PUF, 211p.
94 - - (1996), *Le Tango,* Paris:PUF, 127p.
95 - - / Savoye, Antoine (1993), *L'analyse institutionnelle.* 2e éd. refondue, Paris:PUF, 125p.
96 - - et al. (2006), *Analyse institutionnelle et socianalyse,* Saint Denis:Paris 8, 361p.

97 - HÓRAK, Petr, (1986), *Michel Foucault a sv_t klasické evropské kultury, 17.-18. století,* in : Studia Comeniana et historica 31 (XVI/1986) 71-83.

98 - HOUSSAYE, Jean (dir.) (1993), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui,* Paris:ESF, 352p.

99 - HULTBERG, Helge et al. (éd.) (1986), *Schleiermacher im besonderen Hinblick auf seine Wirkungsgeschichte in Dänemark,* Copenhague/Munich:W. Fink, 190p.

100 - HUMBOLDT, Wilhelm von (2000), *Sur le caractère national des langues et d'autres récits sur le langage*, présentée, traduits et commentés par Denis THOUARD, Paris:Seuil, 200p.

101 - IRIGARAY, Luce (coord.) (1990), *Sexes et genres à travers les langues. Eléments de communication sexuée*, Paris:B.Grasset, 461p.

102 - ISELY Gustave, *Le temps où la foi chantait. Histoire de nos chants,* Dieulefit:nouvelle société d'éditions de Toulouse s. d., IV.264p.

103 - JAEGER, Werner (1964), *Paideia. La formation de l'homme grec,* Paris:Gallimard, 580p.

104 - JAMES, Jamie (1997), *La musique des sphères. Musique, science et ordre naturel de l'univers*, Monaco:Rocher, 267p.

105 - JAWORSKY, Marek (1977), *Janusz Korczak*, Varsovie:Interpress, 246p.

106 - JEAN PAUL, (1983), *Levana ou traité d'éducation*, tr. MONTANDON, Alain, Lausanne:Age d'Homme, 247p.
107 - - (*SW I/5,) Vorschule der Ästhetik. Levana oder Erziehlehre. Politische Schriften,* Munich:Hanser s.d., 1355p.

108 - KANDEL, Liliane (dir.) (2004), *Féminismes et nazisme*, Paris:Odile Jacob, 304p.

109 - KANT, Immanuel (1989), *Réflexions sur l'éducation*, tr. PHILONENKO, Alexis, Paris:Vrin, 160p.
110 - -, *(TWA III & IV), Kritik der reinen Vernunft,* Francfort s/M:suhrkamp 1956, 724p.; tr. frç. par Alain RENAUT, *Critique de la raison pure,* Paris:Aubier 2001, 749p.
111 - -, *(TWA IX & X), Kritik der Urteilskraft und Schriften zur Naturphilosophie 1 & 2*, Wiesbaden:suhrkamp 1957, 633p.
112 - -, (*TWA XIII), Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2,* Francfort s/M:suhrkamp 1964, 455p.

113 - KANTZENBACH, Friedrich W. (1967), *Friedrich Daniel Schleiermacher in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten,* Reinbek b. H.:rororo, 181p.

114 - KATTENBUSCH, Ferdinand ([6]1934), *Die deutsche evangelische Theologie seit Schleiermacher*, Gießen:A.Töpelmann, 131.79p.

115 - KAULBACH, Friedrich (1982), *Immanuel Kant*, Berlin/New York Walter de Gruyter, 356p.

116 - KEY, Ellen K. S. (1908), *Le siècle de l'enfant*, Paris:Flammarion, 335p.

117 - KIEFER, O. (1906), *Eine Pädagogik zur Zeit der Romantik,* dans : Pädagogische Reform 51/XXX, 1sq.

118 - KIRN, Otto (1895), *Schleiermacher und die Romantik,* Basel:R. Reich, 40p.

119 - KOFMAN, Sarah (1984), *Autobiogriffures. Du chat Murr d'Hoffmann,* Paris:Galilée, 151p.

120 - KORCZAK, Janusz (1978), *Comment aimer un enfant*, Paris:Gallimard.
121 - - (1982), *Le droit de l'enfant au respect*, Paris:R. Laffont.
122 - - (1998), *Journal du ghetto,* Paris:R. Laffont.
123 - - (1980), *La gloire*, Paris:Flammarion.
124 - - (1983), *Le roi Mathias 1[er]*, Paris:Gallimard.
125 - - (1991), *Le roi Mathias sur une île déserte*, Paris:Gallimard.

126 - KRANZBERG, Melvin (éd.) (1965), *1848. A Turnig point ?,* Boston:D.C. Heath and Company, 104p.

127 - KUSSMER, Franz (1972), *Histoire de l'hermeneutique. De Schleiermacher à nos jours,* tr. par T. Nieberdey et M. Massart, Paris:Cerf, 108p.

128 - LACHMANN, Rainer / RUPP, Horst F. (éd.) (1989), *Lebensweg und religiöse Erziehung. Religionspädagogik als Autobiographie,* 2 vols., Weinheim:Deutscher Studienverlag, 372 & 374p.

129 - LAKS, André (2005), *Médiation et coercition. Pour une lecture des Lois de Platon*, Villeneuve d'Asq:Presses universitaires de Septentrion, 193p.

130 - LANDMANN, Michael (1966), *Ursprungsbild und Schöpfertat. Zum platonisch-biblischen Gespräch*, München:Nymphenburger Verlagsbuchhandlung, 351p.

131 - LAPASSADE, Georges (1998a), *La découvete de la dissociation,* Paris:Loris Talmart, 105p.
132 - - (1997), *L'entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme,* réed. Paris:Anthropos, XXI.221p.
134 - - (1982), *Gens de l'ombre*, Paris:Klincksieck Anthropos, 205p.
135 - - (1970), *Groupes, organisations, institutions*, Paris:Gauthier-Villars, 240p.
136 - - (1998b), *Microsociologie de la vie scolaire,* Paris:Anthropos, 112p.
137 - - (dir.) (1971), *L'autogestion pédagogique. Recherches institutionnelles*, Paris:Gauthier-Villars, 200p.
138 - - (éd.) (2000), *Regards sur la dissociation adolescente,* Paris:Anthropos, 244p.
139 - - / LOURAU, René (1974), *Clefs pour la sociologie*, Paris:Seghers, 238p.
140 - - / ROUSSELOT, Philippe (1998), *Le Rap ou la fureur de dire*, Paris:Loris Talmart, 143p.

141 - LAPLANTINE, François (1987), *L'anthropologie*, Paris:Payot Rivages 1995, 233p.

142 - LEFEBVRE, Henri (1953), *Contribution à l'esthétique*, Paris:Anthropos [2]2001, 137p.
143 - - (1967), *Critique de la vie quotidienne I : Introduction,* Paris:Arche 1977, 267p.
144 - - (1961), *Critique de la vie quotidienne II : Fondements d'une sociologie de la quotidienneté*, Paris:Arche, 357p.
145 - - (1981), *Critique de la vie quotidienne III : De la modernité au modernisme*, Paris:Arche 1977, 170p.
146 - - (1992), *Elements de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes,* Paris:Syllepse, 116p.
147 - - (1970a), *La fin de l'histoire*, Paris:Anthropos 2001, 217p.
148 - - (1965), *Métaphilosophie*, réed. Paris:Syllepse 2000, 303p.
149 - - (1947), *Méthodologie des sciences,* Paris:Anthropos 2002, XXVI.225p.
150 - - (1937), *Le nationalisme contre les nations*, Paris:Meridiens Klincksieck 1988, 195p.
151 - - (1948), *Pour connaître la pensée de Karl Marx*, Paris:Bordas 1985, 282p.
152 - - (1955), *Rabelais*, Paris:Anthropos 2001, 214p.
153 - - (1970b), *Du rural à l'urbain*, Paris:Anthropos [3]2001, XXXVI.299p.
154 - - (1959), *La somme et le reste*, Paris:Méridiens Klincksieck 1989, XIII.777p.
155 - - / GUTERMANN, Norbert (1936), *La conscience mystifiée*, Syllepse 1999, 259p.

156 - LEHNERER, Thomas (1987), *Die Kunsttheorie Friedrich Schleiermachers,* Stuttgart:Klett, 402p.

157 - LELIEVRE, Claude (1999), *Jules Ferry. La République éducatrice,* Paris:Hachette, 120p.

158 - LEROUSSEAU, Andrée (2001), *Le judaïsme dans la philosophie allemande 1770-1850*, Paris:PUF, 355p.

159 - LESOURNE, Jacques (1988), *Education et société. Les défis de l'an 2000*, Paris:La Découverte, 357p.

160 - LEVINAS, Emmanuel (1971), *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*, Paris:Kluwer Academic, XVIII.284p.

161 - LEVY, Pierre (1994), *L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*, Paris:La Découverte, 243p.

162 - LEWIS, Clive S. (1946), *Tactique du Diable,* Paris/Neuchâtel:Delachaux & Nestle, 160p.

163 - LORTSCH, Daniel (1984), *Histoire de la Bible française.* Nouvelle éd. mise à jour par Jules-Marc NICOLE, Saint Légier:Perle.

164 - LOURAU, René (1976), *L'analyse institutionnelle*, Paris:Minuit, 304p.
165 - - (1974), *L'analyseur Lip*, Paris:Union Générale d'Edition, 188p.
166 - - (1997a), *La clé des champs*, Paris:Anthropos, 112p.
167 - - (1978), *L'Etat inconscient*, Paris:Minuit, 216p.
168 - - (2000), Etudes historiques sur la contre-pédagogie (années 1970), dans : *Pratiques de Formation. Analyses*, n° 40 (Novembre) 71-96.
169 - - (1997b), *Implication, transduction*, Paris:Anthropos, 198p.
170 - - (1996), *Interventions socianalytiques. Les analyseurs de l'Eglise*, Paris:Anthropos, 177p.

171 - - (1988), *Le journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris:Méridiens Klincksieck, 270p.
172 - - (1981), *Le lapsus des intellectuels*, Toulouse:Privat, 293p.
173 - - (1977), Une présentation de l'analyse institutionnelle, dans : *Pratiques de Formation. Analyses*, n° 40 (Novembre) 97-104.

174 - LURÇAT, Liliane (2000), *Des enfances volées par la télévision. Le temps prissonnier*, Paris:F.-X. de Guibert, 199p.

175 - LUSSATO, Bruno / FRANCE-LAINORD, Bruno (1990), *La vidéomatique. De Gutenberg aux nouvelles technologies de la communication*, Paris:Organisation, 189p.

176 - LYOTARD, Jean-François (1988), *L'Inhumain. Causeries sur le temps,* Paris:Galilée, 219p.

177 - MACHIAVEL, *De principatibus. Le prince,* introduction, traduction, postface, commentaire et notes de Jean-Louis FOURNEL et Jean-Claude ZANCARNI, Paris:PUF, 640p.

178 - MAISTRE, Joseph de (1879), *Religion et moeurs des russes*, Paris:E. Leroux, 1987, VII.140p.

179 - MARX, Elisabeth (1994), *Implication et connaissance. Discussion sur la contradiction entre deux logiques; pour une autre éducation et une autre histoire des rapports nord-sud*, thèse du 3° cycle (sciences de l'éducation) sous la direction de René LOURAU, Saint Denis:Paris VIII, 309p.

180 - MARX, Karl (1844), *Zur Judenfrage. / A propos de la question juive,* éd. bilingue avec une introduction de François CHATELET, Paris:Aubier Montaigne 1971, 154p.

181 - MARX, Rudolf, *Zinzendorf und seine Lieder,* Leipzig/Hamburg:G. Schloessmanns Verlagsbuchhandlung G.Fick, 52p.

182 - MASARYK, Tomás G. (1918), *La nouvelle Europe*, Paris:Harmattan 2002, 222p.

183 - MATAGNE, Patrick (1999), *Aux origines de l'écologie. Les naturalistes en France de 1800 à 1914*, Paris:CTHS, 302p.

184 - MENDRAS, Henri (1984), *La fin des paysans*, Paris:Actes Sud, 370p.

185 - MESCHONNIC, Henri (2001), *Gloires. Traduction des Psaumes*, Paris:Desclée de Brower, 557p.

186 - MINOT, Jacques (1970), *L'entreprise éducation nationale*, Paris:Armand Colin, 431 p.

187 - MOREAU, Didier (2006), Les «Aphorismes pédagogiques» de Schleiermacher, dans : Penser l'Education n° 19, 69-91

188 - MORIN, Edgar, *La rumeur d'Orléans. Nouvelle édition complétée avec la rumeur d'Amiens*, Paris:Seuil, 254p.

189 - MOSSE, George L. (1964), *Les racines intellectuelles du Troisième Reich. La crise de l'idéologie allemande,* Paris:Calman-Lévy 2006, 404p.

190 - MÜLLER-SCHOLL, Ulrich (1999), *Das System und der Rest. Kritische Theorie in der Perspektive Henri Lefebvres,* Mössingen-Talheim:Talheimer, 313p.

191 - MULERT, Hermann (1907), *Schleiermachers geschichtsphilosophische Ansichten in ihrer Bedeutung für seine Theologie*, Gießen:A. Töpelmann, 92p.

192 - MUTUALE, Augustin (coord.) (2004), *L'école et l'université en question (Les irrAIductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle 5)*, Saint Denis:A.I.S.F., 536p.

193 - NAWRATIL, Heinz (2001), *Le livre noir de l'expulsion*, Saint-Genis-Lavalle:AkriBeia, 2001p.

194 - NEWMAN, Joseph (dir.) (^{2}1972), *Wiring the World. The Explosion in Communications*, Washington D.C:U.S. News & World Report, 207p.

195 - NIETZSCHE, Friedrich *(KSA 1), Die Geburt der Tragödie. Unzeitgemäße Betrachtungen I-IV. Nachgelassene Schriften 1870-1873.*, éd. Giorgio COLLI/Mazzini MONTINARI, Munich:dtv 1988, 924p.
196 - *(KSA 6), Der Fall Wagner. Götzen-Dämmerung. Der Antichrist. Ecce Homo. Dionysos-Dithyramben. Nietzsche contra Wagner*, éd. Giorgio COLLI/Mazzini MONTINARI, Munich:dtv 1988, 461p.
197 - *(KSA 13), Nachgelassene Fragmente 1887-1889*, éd. Giorgio COLLI/Mazzini MONTINARI, Munich:dtv 1988, 669p.
198 - *(OPC XIV), Fragments posthumes début janvier 1889 - début janvier 1889*, Paris:Gallimard 1977, 471p.

199 - NOWAK, Kurt (1998), Schleiermacher, Friedrich D. E., dans : *Deutsche Biographische Enzyklopädie*, t. 8, Munich:Saur, 665sq.

200 - OSTENC, Michel (1980), *L'éducation en Italie pendant le fascisme*, Paris:Sorbonne, 422p.

201 - OSTERVALD, J.F. (1923), *La Sainte Bible ou l'Ancien et le Nouveau Testament*, Paris:V. Smith 1849, 1160.222.364p.

202 - OZORIO, Lucia / BENYOUNES (coord.) (2007), *L'analyse institutionnelle, le quotidien et le mondial. (Les irrAIductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle 4)*, Saint Denis:A.I.S.F., 417p.

203 - PAGES, Max (1970), *L'orientation non-directive en psychothérapie et en psychologie sociale*, Paris:Dunod, XX.181p.

204 - PAUL, J. M. (1987), L'édition critique des oeuvres de Schleiermacher, dans : *Etudes Germaniques* 42, 60 - 65.

205 - PESTALOZZI, Johann Heinrich (1797), *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre humain*, tr. et éd. Michel SOËTARD, Lausanne:Payot 1994, 292p.

206 - PINELL, Patrice / ZAFIRAPOULOS, Markos (1983), *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*, Paris:Les éditions ouvrières, 198p.

207 - POUCET, Bruno (2004), Les politiques éducatives, Paris:Harmattan, 158p.

208 - PLATON, *La République* (ca. 387aD), Traduction et présentation par Georges LEROUX, Paris:Flammarion 2002, 801p.

209 - QUERRIEN, Anne (2005), *L'école mutuelle*, Paris:Seuil, 185p.

210 - RADL, Emmanuel (2003), *O n_mecké revoluci. K politické idéologii sudetskych N_mc_,* Prague:Masarykuv ustav, 143p.

211 - *Religion in Geschichte und Gegenwart, t. V*, Tübingen:Mohr Siebeck 1961, 1422 - 1435.

212 - RESWEBER, Jean-Paul (1988), *Qu'est-qu'interpréter ? Essai sur les fondements de l'herméneutique*, Paris:Cerf, 179p .

213 - RICHARDSON, Don (1984), *Eternity in their hearts*, Ventura (Cal.): Regal Books, 223p.

214 - RIDER, Jacques Le (2000), *Les journaux viennois*, Paris:PUF 2000, 437p.
215 - - (1994), *La Mitteleuropa,* Paris:PUF, 128p.

216 - ROUSSEAU, Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation* (1762), Paris:Garnier Frères s.d., 638p.

217 - RUTSCHKY, Katharina (1977), *Schwarze Pädagogik. Studien zur Kulturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Francfort s/M.

218 - SALANSKIS, F., et al. (1997), *Herméneutique : textes, sciences,* Paris:PUF, VIII.426p .

219 - SALIS, Elisabeth von / HESS, Remi (coord.) (2006), *Normes et déviances (Les irrAIductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle 4)*, Saint Denis:A.I.S.F., 403p.

220 - SAMSON, Dominique (2002), *L'ombre de l'auteur : des rapports de force dans l'acte d'écrire,* thèse du 3° cycle (sciences de l'éducation) sous la direction de Patrice VILLE, Saint Denis: Paris VIII.

221 - SCHAAF, Ype (1994), *L'histoire et le rôle de la Bible en Afrique*, Lavigny:GM, 287p.

222 - SCHENKEL, Daniel (1868), *Friedrich Schleiermacher. Ein Lebens- und Charakterbild. Zur Erinnerung an den 21. November 1768 für das deutsche Volk bearbeitet,* Elberfeld:R. L. Friedrichs, VIII.605p.

223 - SCHERER, René, *Enfantines*, Paris:Anthropos 2002, 184p.

224 - SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernst (1831), Predigten gehalten im Jahre 1831, Berlin:G.Reimer 18??, 221p.
225 - - (1858-1861), *Aus S.'s Leben. In Briefen,* 4 vols., éd. Ludwig JONAS et Wilhelm DILTHEY, Berlin:G. Reimer.

226 - - (1864), *Monologues*, 3e édition, tr. par Louis SEGOND, Genève/Paris.
227 - - (1902), *F. S.'s Monologen. Kritische Ausg.*, éd. Michael SCHIELE, Leipzig:Dürr, XLIV.130p.
228 - - (1906), *F. S. : Harmonie* (Anthologie), éd. Hermann MULERT, Jena & Leipzig:Diederichs, XXIV.171p.
229 - -, (1907), *Vertraute Briefe über Friedrich Schlegels "Lucinde",* éd. Jonas FRÄNKEL, Jena & Leipzig:Diederichs, 163p.
230 - - (1910-1913), *Werke. Auswahl in 4 Bdn.,*éd. Otto BRAUN et Johann BAUER, Leipzig:F. Eckardt, CXXVIII.547; XXX.703; XI.748; X.680p.
231 - - (1911), *Predigten über den christlichen Hausstand*, Leipzig: F. Eckardt, 222p.
232 - - (1926), *Schleiermacher's Soliloquies,* éd. Horace L. FRIESS, Chicago:The Open Court Publishing Company, VII.176p.
233 - - (1931), *F. Schleiermachers Ästhetik,* hg. v. Rudolph ODEBRECHT, Berlin:W. de Gruyter, XXXIX.356p.
234 - - (1942), *Dialektik.* Im Auftrage der preussischen Akademie der Wissenschaften auf Grund bisher unveröffentlichten Materials, hg. v. Rudolf ODEBRECHT Leipzig:J. C. Hinrichs Verlag, XXXIX.550p.
235 - - (1944), *Discours sur la religion,* tr. par J.-J. ROUGE, Paris:Aubier, 325p.
236 - - (1959), *Hermeneutik.* Nach den Handschriften neu hg. u. eingel. v. Heinz KIMMERLE, Heidelberg:Univ.verlag C.Winter, 175p.
237 - - (1960), *Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der Evangelischen Kirche im Zusammenhang dargestellt,* 2 vols, Berlin.
238 - - (1983), *Pädagogische Schriften 1. Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826,* éd. Theodor SCHULZE et Erich WENIGER. Ungekürzte Ausgabe, Francfort s/M et al.:Klett Cotta, 476p.
239 - - (1984), *Pädagogische Schriften 2. Pädagogische Abhandlungen und Zeugnisse,* Unter Mitwirkung von Theodor SCHULZE hg. v. Erich WENIGER, Francfort s/M et al.:Klett Cotta, 240 p.
240 - - (1987), *Herméneutique. Pour une logique du discours individuel,* tr. par Christian BERNER, Paris:Cerf.
241 - - (1994), *Le statut de la théologie. Bref exposé,* tr. par Bernard KAEMPF, Paris:Cerf.
242 - - (1997), *Dialectique. Pour une logique de la vérité,* tr. par Christian BERNER et Denis THOUARD, Paris:Cerf, 353p.
243 - - (1999), *Des différentes méthodes du traduire,* tr. par Antoine BERMAN; *Sur l'idée leibnizienne, encore inacccomplie, d'une langue philosophique universelle,* tr. par Christian BERNER, Paris, 156p.
244 - - (2000/1 & 2), *Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe,* 2 vols., éd. Michael WINKLER et Jens BRACHMANN, Frankfort s/M:suhrkamp, LXXXIV.496; 467p.
245 - -, (2003), *Ethique. Le Brouillon sur l'Ethique de 1805-1806*, tr. par Christian BERNER, Paris:Cerf, 240p.
246 - -, (2004), *Esthétique. Tous les hommes sont des artistes,* éd. Denis THOUARD, Paris:Cerf, 274p.
247 - -, *(KGA I.1), Jugendschriften,* éd. Günther MECKENSTOCK, Berlin et al.:W. de Gruyter 1984, LXXXIX.609p.
248 - -, *(KGA I.2), Schriften aus der Berliner Zeit 1796-1799,* éd. Günther MECKENSTOCK, Berlin et al.:W. de Gruyter 1984, XCI.430p.
249 - -, *(KGA I.5), Schriften aus der Hallenser Zeit 1804-1807,* éd. Hermann PATSCH, Berlin et al.:W. de Gruyter 1995, CXXXII.290p.
250 - -, *(KGA I.6), Universitätsschriften; Herakleitos; Kurze Darstellung des theologischen Studiums,* éd. Dirk SCHMID, Berlin et al.:W. de Gruyter 1998, LXXXIX.473p.
251 - -, *(KGA I.7/3), Der christliche Glaube nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche im Zusammenhange dargestellt (1821/22). Marginalien und Anhang* unter Verwendung

vorbereitender Arbeiten von Hayo GERDES u. Hermann PETER, éd. Ulrich BARTH, Berlin et al./W. de Gruyter 1984, XXV.672p.
252 - -, *(KGA I.8), Exegetische Schriften,* éd. Hermann PATSCH et Dirk SCHMID, Berlin et al.:W. de Gruyter 2001, LVII.282p.
253 - -, *(KGA I.10), Theologisch-dogmatische Abhandlungen und Gelegenheitsschriften,* éd. Hans-Friedrich TRAULSEN et Martin OHST, Berlin et al.:W. de Gruyter 1990, CXVI.616p.
254 - -, *(KGA I.11), Akademievorträge,* éd. Martin RÖSSLER et Lars EMERSLEBEN, Berlin et al.:W. de Gruyter 2002, LXXXI.832p.
255 - -, *(KGA I.12), Über die Religion, 4. Aufl.; Monologen, 2.-4. Aufl.,* éd. Günter MECKENSTOCK, Berlin et al.:W. de Gruyter 1995, LXXIII.411p.
256 - -, *(KGA I.14), Kleine Schriften 1786-1833,* éd. Matthias WOLFES et Michael PIETSCH, Berlin et al.:W. de Gruyter 2003, CXCI.576p.
257 - -, *(KGA I.15), Register zur I. Abtlg.,* éd. Lars EMERSLEBEN et al., Berlin et al.:W. de Gruyter 2005, VIII.912p.
258 - - *(KGA II.8) Vorlesungen über die Lehre vom Staat*, éd. Walter JAESCHKE, Berlin et al: W. de Gruyter 1998, LXIII.968p.
259 - -, *(KGA II.10.1 & 2), Vorlesungen über die Dialektik,* éd. Andreas ARNDT, Berlin et al.:W. de Gruyter 2002.
260 - -, *(KGA II.16), Vorlesungen über die kirchliche Geographie und Statistik,* éd. Hermann FISCHER, Ulrich BARTH, Konrad CRAMER et Günter MECKENSTOCK, Berlin et al.:W. de Gruyter 2005, XLIX.583p.
261 - -, *(KGA V.1), Briefwechsel 1774-1796 (Briefe 1-326)*, éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 1985, LXX.489p.
262 - -, *(KGA V.2), Briefwechsel 1793-1798 (Briefe 327-552),* éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 1988, LXXII.533p.
263 - -, *(KGA V.3), Briefwechsel 1799-1800 (Briefe 553-849),* éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 1992, CXXVI.585p.
264 - -, *(KGA V.4), Briefwechsel 1800 (Briefe 850-1004),* éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 1994, XCIII.481p.
265 - -, *(KGA V.5), Briefwechsel 1801-1802 (Briefe 1005-1245),* éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 1999, XC.522p.
266 - -, *(KGA V.6), Briefwechsel 1802-1803 (Briefe 1246-1540),* éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 2005, LXII.547p.
267 - -, *(KGA V.7), Briefwechsel 1803-1804 (Briefe 1541-1830),* éd. Andreas ARNDT et Wolfgang VIRMOND, Berlin et al.:W. de Gruyter 2005, LXV.543p.
268 - - / SCHLEGEL, Friedrich (2004), *Introduction aux Dialogues de Platon (1804-1808); Leçons d'histoire de la philosophie (1819-1823), suivi des textes de F. SCHLEGEL relatifs à Platon,* tr. Marie-Dominique RICHARD, Paris:Cerf, 579p.

269 - SCHNABEL, Franz, *Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert,* 8 vols, Friburg/B/Herder, 1965.

270 - SCHOLTZ, Gunter (1984), *Die Philosophie Schleiermachers,* Darmstadt:Wiss. Buchgesellschaft, 187p.

271 - SCHRADER, Fred (1998), *L'Allemagne avant l'Etat-Nation. Le corps germanique 1648-1806,* Paris:PUF, 166p.

272 - SCHÜTZ, Alfred / GURWITSCH, Aron (1985), *Briefwechsel 1939-1959*, éd. Richard GRATHOFF, Munich:W. Fink, XXXVIII.544p.

273 - SCHUMACHER, Katrin (2004), Der «wunderbare Sinn» zwischen Experiment und Text. Anmerkungen zur Organisation eines Feldes der Un-/Sichtbarkeiten um 1800, dans : *Aurora. Jahrbuch der Eichendorff-Gesellschaft* 64, 1-20.

274 - SCHWARTZ, Bertrand (1973), *L'éducation demain. Une étude de la fondation européenne de la culture*, Paris:Aubier Montaigne, 333p.

275 - SENGMANY Estelle (2007), *La trace et l'écriture professionnelle en crèche*, Mémoire de Master de recherche (Sciences de l'éducation) sous la direction de Patrice VILLE, Paris VIII:Saint Denis, 92p.

276 - SIGGEN, Michel (2005), *L'expérience chez Aristote. Aux confins des connaissances sensibles et intellectuelles en perspective aristotélicienne*, Berne:P.Lang, 473p.

277 - SIMON, Marianna (1974), *La philosophie de religion dans l'oeuvre de Schleiermacher*, Paris:Vrin, 349p.

278 - SOMMER, Wolfgang (1973), *Schleiermacher und Novalis. Die Christologie des jungen Schleiermacher und ihre Beziehung zum Christusbild des Novalis,* Francfort s/M:P. Lang, 150p.

279 - STEINTHAL, Heymann (1848), *Die Sprachwissenschaft Wilhelm von Humboldt's und die Hegelsche Philosophie,* Berlin:Dümmler (repr. Hildesheim et al. 1985), IV.170p.

280 - TICE, Terrence N. (1966), *Schleiermacher Bibliography,* with brief introductions, annotations and index, Princeton (New Jersey): Princeton University Press, 168p. [Supplements 1985, 1987, 1990].

281 - TIMM, Hermann (1978), *Die heilige Revolution,* Francfort s/M:Syndikat, 179p.

282 - VAYDAT, Pierr (éd.) (2005), *L'Europe improbable*, Lille:Université de Lille 3, 174p.

283 - VASQUEZ, Aïda / OURY, Fernand (1993), *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Paris:Matrice, 288p.

284 - VASSORT, Patrick (coord.) (2006), *L'institution du sport (Les irrAIductibles. Revue interculturelle et planétaire d'analyse institutionnelle 4),* Saint Denis:A.I.S.F., 661p.

285 - VERRIER, Christian (2001), *Chronologie de l'enseignement et de l'éducation en France. Des origines à nos jours,* Paris:Anthropos, 191p.

286 - WAHRIG, *Deutsches Wörterbuch.* Völlig überarbeitete Neuausgabe, Munich:Mosaik 1986, 1496p.

287 - WEEBER, M. (2000), *Schleiermachers Eschatologie. Eine Untersuchung zum theologischen Spätwerk*, Gütersloh:C. Kaiser, 205p.

289 - WEIGAND, Gabriele (2004), *Schule der Person*, Würzburg:Ergon.

290 - WEIL, Andrew (2000), *Le guide essentiel de la diététique et de la santé,* Paris:Lattès, 418p.

291 - WELSCH, Wolfgang (1987a), *Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre*, Stuttgart:Klett, 512p.
293 - - (1987b), *Unsere postmoderne Moderne,* Weinheim:VCH.

294 - WERSINGER, Anne G. (2001), *Platon et la dysharmonie. Recherches sur la forme musicale,* Paris:Vrin, 333p.

295 - WHITE, Tom (1997), *Les fauves ne dorment jamais*, Thoune:Sénève, 183p.

296 - ZINZENDORF, Nikolaus L. von (1965a), *Ergänzungsband V : Die gegenwärtige Gestalt des Kreutz-Reichs Jesu in seiner Unschuld; August Gottlieb Spangenbergs Deklaration; August Gottlieb Spangenbergs Darlegung richtiger Antworten auf mehr als dreihundert Beschuldigungen*, Hildesheim:Olms, XXX.240.117.258p.
297 - - (1965b), *Ergänzungsband VI : Jeremias, ein Prediger der Gerechtigeit; Zeremonienbüchlein; Reden an die Kinder,* éd. Erich BEYREUTHER & Gerhard MEYER, Hildesheim:G. Olms, XXXIV.287.64.430p.

RESUME FRANCAIS.

On étudie les logiques que Schleiermacher déploie pour mener à bien l'introduction du discours pédagogique dans l'univers des sciences. - Le texte de base est une transcription des *Cours Magistraux* professés par Schleiermacher en 1826 à l'Université de Berlin, sur la base des rapports de ses étudiants.- Le cadre historique du romantisme allemand joue un rôle subordonné dans notre étude, qui se concentre sur les problématiques dégagées du corpus, traduit par nos soins.

TITRE ANGLAIS.

The `Lectures On Education` Of Friedrich D. E. Schleiermacher.

RESUME ANGLAIS

Our study examines the reflections engaged by Schleiermacher to introduce the new academic section «educational science» at University level. - We have translated his *Lectures on Education*, delivered in 1826 at the Berlin University and written down by his students. - We do not especially deal with German romanticism, but will concentrate on the problematic questions implied in our text.

DISCIPLINE.

Sciences de l`éducation.

MOTS CLES.

Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1768-1834) /Traduction - Pédagogie - -Allemagne - 19e siècle - Groupe d`Iena - Education- -Recherche - Analyse institutionnelle.

INTITULE ET ADRESSE DE L` U.F.R. OU DU LABORATOIRE.

EXPERICE.
Université Paris VIII
2, rue de la Liberté
F – 93526 Saint Denis Cedex