

Université de Montréal

L'éducation libérale entre contrainte et émancipation

Par

Arthur-Friso Héon

Département de philosophie

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

en philosophie, option recherche

Décembre 2019

© Arthur-Friso Héon, 2019

Université de Montréal

Département de philosophie, Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé

L'éducation libérale entre contrainte et émancipation

Présenté par

Arthur-Friso Héon

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes

Elsa Bouchard

Président-rapporteur

Christian Nadeau

Directeur de recherche

Peter Dietsch

Membre du jury

Résumé

Ce mémoire a pour objet les théories libérales de l'éducation, et en particulier les théories issues de la tradition analytique anglo-américaine. Il s'intéresse à la manière dont ces théories tentent de concilier leur visée émancipatrice, nourrie par l'attachement historique du libéralisme à la valeur de liberté individuelle, avec la nature contraignante de la scolarisation. Notre prémisse veut en effet qu'il existe une tension normative entre d'une part la visée émancipatrice de ces éducations, et d'autre part les méthodes de la scolarisation contemporaine, laquelle consiste en une intervention planifiée dans la vie d'une personne, visant à façonner ses connaissances, compétences, valeurs et conceptions du monde en recourant notamment à la coercition et à la discipline. Les théories de l'éducation se voulant émancipatrices affichent ainsi une volonté paradoxale : elles souhaitent libérer par la contrainte, produire chez l'élève un gain de liberté grâce à une privation initiale de liberté. Nous soutenons que, bien qu'il ne s'agisse pas d'une contradiction insoluble, il s'agit néanmoins d'un problème que ces théories doivent considérer, au risque de contredire leurs fins par leurs moyens ou de s'appuyer sur une conceptualisation inconséquente.

Dans notre développement, nous étudions trois des courants théoriques aujourd'hui dominants dans la pensée libérale de l'éducation : l'éducation libérale « classique » inspirée de l'humanisme, l'éducation citoyenne visant à façonner une société libérale respectueuse et démocratique, et enfin l'éducation appliquant le principe libéral de neutralité et se limitant à l'instruction factuelle. Chacune de ces éducations nous paraît échouer à traiter adéquatement notre tension normative, et cela principalement en raison de leur attachement au modèle curriculaire d'éducation. La thèse principale de ce mémoire veut que la planification curriculaire d'une éducation, prédéterminant ses fins, contenus et méthodes, soit forcément incompatible avec une visée émancipatrice, puisqu'elle constitue d'emblée un déni des volontés et valorisations autonomes des élèves. Nous concluons d'ailleurs ce mémoire en esquissant un modèle non-curriculaire d'éducation qui selon nous parvient à concilier avec succès visée émancipatrice et interventionnisme pédagogique.

Mots-clés : éducation, libéralisme, émancipation, contrainte, curriculum, philosophie politique.

Abstract

This master's thesis is about liberal theories of education, and particularly those from the analytical tradition. It studies the way these theories try to accommodate an end of emancipation, resulting from liberalism's historical attachment to the value of individual liberty, with the authoritarian nature of schooling. Our premise states that there is a normative tension between such an end of emancipation and the methods of contemporary schooling, which consists in a planned intervention in the life of another person, aiming to model their knowledge, skills, values and understandings of the world while using coercion and discipline. The emancipatory theories of education therefore display a paradoxical will : they wish to free by coercion, to produce a gain of liberty through an initial loss of liberty. We argue that, though it is not an inescapable contradiction, the emancipatory theories of education need to address this tension, in order not to contradict their ends with their means or to rely on an inconsistent conceptualization.

Our three chapters each study one the main theoretical currents in contemporary liberal philosophy of education : the « classical » liberal education, inspired by humanism, the civic education aiming to produce a respectful and democratic liberal society, and the factual education applying the liberal principal of neutrality. These educations all seem to fail to address our normative tension, mainly because of their attachment to the curricular model of education. Our main thesis states that the curricular planning of an education, prescribing its ends, contents and methods, is necessarily inconsistent with an end of emancipation, since it already constitutes a negation of the student's autonomous will and valorizations. Hence, we conclude this thesis by outlining a non-curricular model of education, which could accommodate better an end of emancipation with the authoritarian intervention that is schooling.

Key words : education, liberalism, emancipation, coercion, curriculum, political philosophy.

Table des matières

Résumé.....	ii
Abstract.....	iii
Introduction.....	1
Chapitre 1 : l'éducation libérale « classique ».....	11
La notion « classique » d' « éducation libérale » : Grèce ancienne et Humanisme.....	12
Interprétations libérales contemporaines de la notion classique d' « éducation libérale » : Peters et Hirst.....	17
Le caractère conservateur de ces théories de l'éducation.....	22
Éducatrices conservatrices et libérales : les exemples de Hannah Arendt et John Dewey.....	24
Conclusion : l'éducation libérale « classique » n'est ni libérale ni émancipatrice.....	29
Chapitre 2 : l'éducation libérale « pour » une société libérale.....	32
Deux types de rapport entre libéralisme et éducation.....	32
Le contenu normatif du libéralisme : deux types de libéralisme.....	37
Instrumentalisation de l'éducation par le libéralisme compréhensif.....	38
Instrumentalisation de l'éducation par le libéralisme politique.....	44
Conclusion : rejet de l'instrumentalisation libérale de l'éducation.....	54
Chapitre 3 : l'éducation libérale comme instruction normativement neutre.....	56
L'éducation comme instruction normativement neutre : Condorcet et ses réinterprétations contemporaines.....	57
Critique du modèle curriculaire d'éducation.....	66
Le caractère intentionnel du curriculum.....	68
Le caractère vertical du curriculum.....	74
Conclusion : rejet du modèle d'éducation curriculaire.....	81
Conclusion.....	83
Bibliographie.....	97

*À Christian Nadeau, pour ses critiques précieuses,
tous mes remerciements.*

Introduction

Ce mémoire consiste en une étude critique des principales théories libérales de l'éducation. Son objectif est double. Il vise premièrement à montrer que ces théories ignorent trop souvent la tension normative se trouvant au cœur des éducations émancipatrices, à savoir la tension entre une visée de liberté et l'usage de la contrainte inhérent à toute entreprise éducative. De plus, à travers cette critique, il cherche à identifier une série de critères devant permettre l'élaboration d'une théorie de l'éducation qui prenne acte de cette tension de manière pertinente tout en demeurant en accord avec les principes normatifs du module politique libéral. Nous nous orienterons à terme vers un modèle d'éducation non-curriculaire, c'est-à-dire vers une éducation ne répondant plus à la prédétermination de ses contenus, fins et méthodes par un programme d'enseignement. Notre thèse voudra qu'une telle éducation parvienne à faire un usage mesuré de la contrainte qui n'aille pas à l'encontre de ses visées émancipatrices, tout en proposant une véritable éducation interventionniste qui œuvre activement à la croissance et à l'émancipation des élèves.

Si cette critique prend pour objet l'éducation, il s'agit bien d'un travail de philosophie politique. Éducation et philosophie politique sont d'ailleurs difficilement dissociables : en témoigne au moins le fait qu'un grand nombre de théories politiques font un détour par la pensée de l'éducation, et ce de Kant jusqu'à Rancière en passant par Rousseau et Marx. Cela s'explique peut-être premièrement par l'importance de l'éducation dans la formation du sujet moral et politique : elle est justement ce processus qui se donne pour fin de contribuer à la croissance de la personne, de la guider vers un état prochain d'autonomie rationnelle et morale lui permettant d'assumer un statut d'agent politique. Mais l'éducation elle-même fait également figure d'outil politique et de moyen de transformation sociale. En raison de la forte influence qu'elle exerce sur l'élève, elle occupe une position privilégiée dans nombre de projets politiques réformistes et révolutionnaires : elle a la capacité d'inculquer aux générations nouvelles un ensemble de valeurs, compétences ou comportements utiles à la réalisation de divers projets. Non seulement elle œuvre à la formation générale du sujet politique, mais elle est en mesure de façonner un profil précis de sujet politique, répondant à une conception éthique et politique prédéfinie.

Il y a donc au moins deux manières de mener une réflexion politique en matière d'éducation. L'on peut, et c'est la voie courante, reporter sur le domaine spécifique de l'éducation une réflexion

générale de nature éthique et politique portant sur le bien, la vie bonne ou la société bonne. Nombre de philosophies politiques, ayant mené cette réflexion à son terme, se tournent ensuite vers l'éducation afin d'y appliquer leurs conclusions. Le rôle de l'éducation est ainsi de guider l'élève vers la société ou la vie bonne préalablement valorisée, et ce en transmettant les connaissances et les compétences nécessaires à la réalisation de ces projets. En d'autres mots, l'éducation devient l'extension pratique et militante d'une théorie politique normative élaborée en amont, si bien que les théories de l'éducation répondent à l'éventail complet des théories politiques. Suivant ce modèle, l'on distingue l'éducation libérale de l'éducation conservatrice, par exemple, en fonction des fins qu'elles poursuivent et des valorisations éthiques et politiques qui les déterminent : l'une œuvre à la mise en place d'une société libérale tandis que l'autre œuvre à la mise en place d'une société conservatrice ; l'une veut faire en sorte que l'élève mène plus tard une vie libérale, tandis que l'autre veut l'orienter vers une vie conservatrice, etc.

Une seconde façon de penser le rapport entre éducation et philosophie politique serait de problématiser l'éducation même à l'aide de différents modules éthiques et politiques. L'éducation, ici, n'est pas un domaine d'application de réflexions politiques préalablement menées, mais se trouve directement problématisée, considérée comme un lieu de réflexion politique. Cela implique cependant d'accorder un statut différent aux élèves, c'est-à-dire non plus de les considérer comme de futurs sujets politiques dont le développement peut être favorisé et influencé, mais comme des sujets politiques déjà constitués, du moins dans une certaine mesure. L'éducation est elle-même une activité susceptible d'être politisée et problématisée justement pour les mêmes raisons qui la rendent disponible aux diverses instrumentalisation politiques : elle consiste par nature en une contrainte majeure exercée sur des personnes n'ayant atteint qu'un degré incertain d'autonomie et d'individualisation, et donc susceptibles d'être influencées. L'éducation est une activité fondée sur un rapport d'autorité et dont l'objectif est précisément de modeler la personne assujettie à ce rapport. Suivant ce modèle de réflexion, l'on ne s'interroge donc non plus sur le bon usage de l'éducation en tant qu'outil politique, mais sur les implications éthiques et politiques de l'usage même de l'éducation, considérée cette fois comme le lieu d'un rapport de pouvoir, opposant par exemple les intérêts d'un État ou d'une institution en charge d'une éducation et les intérêts d'élèves, groupes ou classes de la population devant recevoir cette éducation.

La plupart des théories de l'éducation s'accordent pour reconnaître l'importance de l'éducation

dans la formation des sujets politiques. Il arrive cependant que ces mêmes théories se refusent à accorder un statut de sujet politique aux élèves. Ce refus est quelquefois implicite, une théorie se contentant par exemple d'assigner des fins à une éducation sans prendre en compte les volontés, désirs et valorisations personnelles des élèves. Une telle théorie, sans se prononcer sur l'agentivité des élèves, en tout cas ne la prend pas en compte, et élabore des argumentaires éthiques dans lesquels les volontés des élèves ne figurent pas comme une donnée. D'autres théories explicitent quant à elles ce déni d'agentivité en invoquant des arguments paternalistes, soulignant l'état de pré-rationalité ou de prématurité des enfants et jeunes adultes.

C'est le cas, notamment, de John White, qui propose une interprétation d'un argument que l'on retrouve en fait fréquemment dans la littérature philosophique libérale : la contrainte pédagogique, assimilée à une privation de liberté négative, s'y trouve justifiée par la poursuite de la liberté positive, au sens d'un statut d'autonomie rationnelle. La contrainte pédagogique est justifiée parce qu'elle vise à libérer les élèves, à les rendre capable d'exercer une liberté. Elle a pour tâche de former des personnes libres, mais libres au sens d'une liberté positive : « to say that autonomy is an element in freedom is to shift [...] to what has come to be known as 'positive' freedom. Here the 'free' person is 'able to reason and to sift desires' and has acquired self-control. »¹. Or, cette liberté serait inaccessible aux jeunes enfants, et ne serait que partiellement développée chez les enfants plus âgés. L'essentiel de l'argument consiste dès lors à avancer que les élèves n'ont, par nature, pas encore atteint ce statut de liberté positive, et donc que l'éducation n'exerce qu'une contrainte superficielle : elle prive les élèves de liberté négative seulement. Cette privation de liberté négative a même pour résultat un gain de liberté, puisqu'elle a pour but le développement de la liberté positive : elle doit permettre aux élèves d'atteindre un statut d'autonomie rationnelle et de maîtrise de soi. L'on note toutefois que cet argument repose sur une hypothèse forte : il prête aux élèves un degré d'autonomie rationnelle insuffisant pour faire usage d'une liberté positive. Constatant un faible niveau d'autonomie rationnelle, l'argument conclut à une liberté positive inexistante. Les élèves apparaissent donc ici comme de présujets moraux et politiques, pouvant dès lors être maniés, influencés et contraints précisément afin d'en faire des sujets constitués.

Ce déni d'autonomie et de rationalité est essentiel aux arguments de ce type. Il nous paraît que

¹ John White (1984). « Compulsion and the Curriculum ». *British Journal of Educational Studies*, Vol. 32, No. 2, p. 155.

la question du statut moral et politique des élèves marque justement la différence entre nos deux types de philosophie de l'éducation. Faire un usage non-problématique de la contrainte pédagogique requiert en fait de nier l'agentivité des élèves. La contrainte n'est pas considérée comme problématique parce que, en quelque sorte, elle n'est pas une contrainte : elle s'applique sur un présujet politique qui, n'existant pas encore, ne saurait véritablement être contraint. La réflexion politique ne se trouve pas directement menée en éducation parce que l'éducation est extérieure à la sphère politique, parce que, par définition, elle a pour tâche d'amener dans cette sphère politique des présujets qui ne s'y trouvent pas encore.

Ce mémoire adoptera la seconde méthodologie. Par hypothèse, nous prêterons aux élèves une certaine agentivité ainsi qu'un statut d'agents moraux et politiques. Cette hypothèse, heureusement, ne requiert pas le support d'une théorie du développement, ni d'ailleurs d'une conception métaphysique de l'enfant. Il s'agit véritablement d'une différence de méthodologie, les arguments du type de celui de White traçant une distinction ferme entre agentivité et préagentivité, rationalité et prérationalité, tandis que nous supposerons plutôt une progression continue depuis un état de non-agentivité vers un état d'agentivité complète, cette progression dépendant non pas seulement des âges, mais également des individus et des contextes. Il suffit, pour fonder les arguments qui interviendront dans la suite de ce texte, de prêter aux élèves une certaine agentivité, fût-elle partielle ou imparfaite. Il suffit, plus concrètement, de reconnaître aux élèves une certaine capacité de désirer, de hiérarchiser et, en somme, de valoriser, et d'ainsi reconnaître qu'il n'est pas moralement indifférent de les orienter indépendamment de leurs volontés propres. Cette reconnaissance apparaît d'ailleurs cohérente avec un libéralisme valorisant l'individu et son autonomie morale. Nier l'individualité et l'autonomie de l'enfant serait d'emblée problématique pour une théorie libérale de l'éducation.

Néanmoins, nos analyses ne concerneront pas les très jeunes élèves, dont l'on ne saurait attendre un niveau suffisant de valorisation et de raisonnement. Il reviendrait à d'autres théories et disciplines de déterminer plus précisément l'âge auquel une administration scolaire devrait considérer les élèves comme aptes à valoriser et raisonner : il s'agit-là d'une question technique à laquelle nous ne tenterons pas de répondre. Simplement, nous considérerons les élèves ayant atteint l'âge en question, quel qu'il soit. Nous remarquerons seulement que cet âge, départageant un niveau d'agentivité insuffisant et un niveau d'agentivité suffisant pour être considéré, est plus

précoce que ne le supposent nombre de théories libérales, qui semblent opérer en fonction d'une dualité entre enfance et âge adulte, voire minorité et majorité légale. Dans une discussion portant sur l'enseignement de la philosophie aux enfants, Normand Baillargeon rapporte ainsi plusieurs âges avancés par diverses figures des sciences de l'éducation et de la psychologie du développement : si Piaget situe l'accès au « stade formel » et aux capacités nécessaires à la pratique de la philosophie vers l'âge de douze ans, Matthew Lipman, fondateur de la philosophie pour enfant, considère quant à lui les jeunes enfants comme spontanément aptes à la réflexion². En dépit de leur désaccord, les deux auteurs traitent tout de même d'enfants relativement jeunes, n'ayant pas même atteint le stade de l'adolescence. Ce mémoire traitera donc non seulement d'enseignement collégial et secondaire, mais possiblement aussi d'une partie de l'enseignement primaire.

La problématique, spécifique à l'éducation, qui nous intéressera plus particulièrement concerne la tension entre d'une part une visée émancipatrice et de l'autre la contrainte et privation de liberté qui résulte nécessairement d'une entreprise éducative. Cette problématique a été traitée par Donald L. Finkel et William Ray Arney, deux pédagogues expérimentaux, sous le vocable de « paradoxe de la pédagogie »³. Ils désignent ainsi l'impossibilité, pour une éducation se voulant émancipatrice, d'enseigner la liberté. Par « éducation », Finkel et Arney désignent l'enseignement traditionnel prenant la forme d'une relation autoritaire entre professeur-e et élève, une partie cherchant à instruire l'autre. Et en effet, dans ce cadre, un projet émancipateur devient paradoxal, voire autocontradictoire (« self-defeating ») : il faudrait que la liberté soit imposée à l'élève à travers une relation d'autorité et de dépendance intellectuelle. Cela, selon les auteurs, reviendrait tout d'abord à contredire la visée de liberté par un usage préalable de l'autorité peu compatible avec cette visée : l'on chercherait à imposer la liberté à un agent apte à valoriser ou non cette liberté. De plus, cela poserait un problème conceptuel : l'on se méprendrait sur la nature de la liberté, qui par définition ne saurait être donnée et encore moins imposée.

En qualifiant les pédagogies émancipatrices de « paradoxales », Finkel et Arney emploient un mot très fort. Qualifier une éducation de paradoxale suggère qu'elle est vouée à l'échec, prise dans une insoluble contradiction. C'est d'ailleurs ce à quoi concluent Finkel et Arney, selon qui la

² Normand Baillargeon (2013). *Turbulences : Essais de philosophie de l'éducation*. Québec : PUL, p. 72.

³ Donald L. Finkel, William Ray Arney (1995). *Educating for Freedom : The Paradox of Pedagogy*. New Brunswick : Rutgers University Press, pp. 1-4.

solution à ce paradoxe est d'abandonner la relation duelle et autoritaire entre professeur-e et élève au profit d'un réseau plus complexe et égalitaire de relations entre une pluralité de professeur-es et d'élèves. Finkel et Arney, pratiquant ensemble un enseignement « collégial », dans la cadre duquel ils enseignent conjointement à un groupe d'élèves, ont vu dans cette pratique nouvelle le moyen d'introduire une pluralité et une différence au sein de la partie savante et autoritaire de la relation d'enseignement. Cela aurait permis aux élèves de ne plus recevoir passivement un contenu transmis par une figure d'autorité, mais de trancher activement au sein de débats menés par des personnes également crédibles et compétentes. Le paradoxe aurait de la sorte été résolu, la liberté pouvant être transmise au sein d'une relation d'enseignement égalitaire et non plus au sein d'une relation close et autoritaire. Mais le paradoxe lui-même demeure insurmontable : la liberté n'est plus transmise à travers une relation pédagogique verticale et autoritaire. La solution envisagée consiste en fait à rejeter le modèle d'enseignement concerné et à adopter un modèle alternatif.

Cela montre cependant que le paradoxe de Finkel et Arney est en réalité un problème circonscrit à un modèle d'enseignement précis. Il n'est pas le fait de toute éducation émancipatrice, mais seulement d'une éducation prenant la forme d'une relation duelle et autoritaire entre professeur-e et élève. La « tension » normative dont nous souhaitons pour notre part traiter est ainsi bien plus large. Le lieu de cette tension n'est pas, comme chez Finkel et Arney, la rencontre d'une visée de liberté et d'une relation pédagogique précise, mais la rencontre d'une visée de liberté et de toute entreprise éducative en tant qu'entreprise éducative. Il nous paraît que la tension naît non pas spécifiquement de l'autorité du corps professoral, mais de l'usage même de l'éducation. En effet, l'éducation constitue nécessairement une entreprise contraignante, puisqu'elle consiste en une intervention dans la vie d'autrui, qui plus est en une entreprise de formation ou de transformation morale et intellectuelle. L'éducation est contraignante tout d'abord en un sens négatif, faisant usage d'autorité et de discipline, régissant les comportements, imposant des activités et, ultimement, des apprentissages. Elle interfère également plus positivement dans la liberté des élèves en influençant la constitution de leurs personnalités, conceptions du bien et doctrines compréhensives : elle se mêle de la constitution d'un sujet moral et politique qui autrement se constituerait peut-être d'une autre façon. Nous qualifions cette contrainte de « nécessaire », car elle résulte de ce qui fait d'une éducation une éducation : la volonté d'intervenir dans la vie d'autrui pour l'édifier, l'influencer bénéfiquement. Une éducation qui renoncerait à ce type de contrainte renoncerait en fait à former et transformer ; elle ne tenterait plus de mettre l'élève sur la voie d'une croissance et, en somme,

ne constituerait plus une éducation. Même l'enseignement collégial de Finkel et Arney demeure contraignant en ce sens, dès lors qu'il maintient sa visée d'édification et d'émancipation. La contrainte éducative ainsi comprise n'est donc pas relative à la relation d'enseignement autoritaire que ciblent spécifiquement Finkel et Arney, mais est inhérente à toute entreprise éducative.

Cette contrainte est donc le fait de toute éducation. Mais cela ne signifie pas que toutes les théories de l'éducation soient concernées par notre « tension ». En effet, nombre d'entre elles n'ont pas pour fin l'émancipation des élèves. Les théories nationalistes s'accommodent par exemple très bien de cet usage de la contrainte, les fins qu'elles poursuivent n'étant généralement pas relatives à la liberté individuelle. Pour que l'usage de la contrainte se trouve mis en question, il faut encore que la théorie de l'éducation contraignante poursuive des fins émancipatrices et se soucie de la liberté des élèves. Alors seulement s'établit une tension entre d'une part ces fins émancipatrices, et de l'autre l'usage de la contrainte qui est inhérent à toute entreprise éducative. Une telle théorie de l'éducation souhaite émanciper, contribuer chez l'élève à l'atteinte d'un statut de liberté, mais poursuit cette fin par un moyen contraignant qui pose a priori un problème de cohérence. Les éducations émancipatrices se retrouvent ainsi confrontées à un enjeu théorique auquel échappent les éducations qui ne se soucient pas de liberté : elles doivent parvenir à concilier leurs fins et ce qui structurellement chez elles tend à les contredire. Elles doivent élaborer une éducation qui certes fasse un certain usage de la contrainte, puisqu'autrement il s'agirait d'une non-éducation sans effets ni pertinence, incapable de réaliser ses propres fins émancipatrices, mais qui fasse de cette contrainte un usage justifié qui ne contredise pas en même temps ses fins.

Contrairement au paradoxe de Finkel et Arney, cette tension ne se résout pas par l'abandon du modèle d'éducation concerné. Alors que Finkel et Arney voyaient un paradoxe dans la rencontre d'une visée émancipatrice, valorisée, et d'une relation pédagogique autoritaire, non-valorisée, la tension qui nous intéresse implique bien deux éléments également valorisés : une visée émancipatrice et une volonté interventionniste. La tension tient au fait que ces deux éléments sont toutefois difficilement compatibles, la volonté interventionniste constituant une contrainte susceptible d'être contraire à la visée émancipatrice. Ainsi, l'éducation émancipatrice ne peut abandonner ni sa visée émancipatrice ni sa volonté interventionniste : dans les deux cas, cela constituerait un échec et non une résolution.

L'on pourrait concevoir l'éducation émancipatrice comme se situant à mi-chemin de deux

modèles opposés d'éducation. Ceux-ci échappent à la tension entre émancipation et autorité en abandonnant ou la visée émancipatrice, ou le recours à l'autorité. Un premier modèle se distingue ainsi des éducations émancipatrices en ne partageant pas leur valorisation de la liberté. L'on pourrait citer à ce propos, outre les éducations nationalistes déjà mentionnées, différentes éducations conservatrices ou religieuses, qui opèrent en fonction d'autres normes et d'autres valeurs que la liberté. Les fins de ces éducations peuvent être par exemple de former des personnes instruites, ou d'intégrer les élèves à une civilisation, culture ou communauté religieuse ; mais elles ne visent pas à former des personnes libres. Dès lors, elles peuvent faire un usage non-contradictoire de la contrainte, cet usage n'entrant pas en conflit avec une valorisation de la liberté. Un second modèle, opposé au premier, partage avec les éducations émancipatrices leur valorisation de la liberté, mais se refuse à faire un quelconque usage de la contrainte. L'on trouve dans cette catégorie essentiellement des théories libertariennes. Celles-ci se prononcent plutôt en faveur de la déscolarisation, ou prônent différentes formes d'enseignements privés dispensés sur une base volontaire ; et cela dans le but de préserver la liberté individuelle de chaque personne. Elles perçoivent la contrainte pédagogique comme contraire à leur valorisation de la liberté, et n'en font donc pas usage dans un souci de cohérence. De cette manière, elles se placent hors de la tension qui nous intéresse. Mais en ne cherchant plus à intervenir dans la vie ou la formation intellectuelle d'autrui, elles renoncent également à émanciper qui que ce soit.

L'éducation émancipatrice est l'éducation relevant le défi, difficile, d'œuvrer au sein de la tension normative entre émancipation et contrainte. Elle souhaite concilier visée de liberté et volonté interventionniste. C'est en ce sens qu'elle se veut véritablement « émancipatrice » : elle ne se contente pas de respecter la liberté individuelle des élèves, mais se donne pour tâche de contribuer activement à leur libération. L'émancipation consiste en une production de liberté chez autrui, et non en un simple respect d'une liberté individuelle préexistante. L'éducation émancipatrice ne peut se satisfaire d'une posture de retrait qui conserve un degré déterminé de liberté : elle doit encore donner lieu à une augmentation de liberté. Cette volonté interventionniste est cependant une lame à double tranchant : d'une part elle est nécessaire pour provoquer en effet une émancipation, et de l'autre elle menace de contredire cette visée émancipatrice par un usage contradictoire de la contrainte. L'éducation émancipatrice souhaitant faire un usage conséquent de la contrainte, et traiter de façon pertinente la tension normative qui la rend problématique, doit donc trouver une manière de pratiquer une éducation qui demeure une éducation interventionniste

véritable, capable de remplir ses fins émancipatrices, mais ce sans les contredire par un usage contreproductif de la contrainte inhérente à toute éducation. Et elle doit y parvenir sans abandonner ni sa visée émancipatrice, ni sa volonté interventionniste, puisque, dans les deux cas, elle échouerait à émanciper. Il s'agit de parvenir à émanciper sans faire un usage contreproductif de la contrainte éducative, et de mener une véritable éducation qui ne soit pas rendue sans effets par le souci de respecter la liberté d'autrui.

Ce sont donc aux théories de l'éducation émancipatrices que nous nous intéresserons dans le cadre de ce mémoire, dans la mesure où elles tentent de composer avec cette tension normative. Cela comprend toutes les théories de l'éducation qui valorisent la liberté de l'élève et se donnent pour fin d'accroître cette liberté. Les théories issues de deux courants politiques, valorisant chacun la liberté de façon prépondérante, seront donc concernées, à savoir les théories issues du libéralisme et de l'anarchisme.

Le libéralisme concentrera toutefois l'essentiel de notre propos. Cela premièrement parce que le libéralisme, en philosophie politique contemporaine, fait figure d'interlocuteur inévitable : l'immense majorité de la littérature philosophique opère sinon dans le cadre du libéralisme, du moins relativement à ce cadre pour s'en distinguer ou le critiquer. Cela n'est bien sûr pas le cas des théories anarchistes, qui font l'objet d'une littérature plus réduite et souvent moins académique. Mais surtout, nous ciblerons principalement le libéralisme parce que ce courant théorique peine grandement à identifier et à composer avec la tension normative exposée dans cette introduction. Nous verrons que la plupart des théories libérales de l'éducation, en dépit de l'attachement du libéralisme à la valeur de liberté et de la prétention historique des éducations libérales à l'émancipation des élèves, font un usage bien peu conséquent de la contrainte et de l'autorité, si bien qu'elles échouent le plus souvent à favoriser une quelconque forme d'émancipation chez les élèves. Nous étudierons, au fil de ce mémoire, une succession de courants internes au libéralisme et échouant chacun, pour diverses raisons, à relever le défi de l'émancipation. Nous progresserons depuis certains ensembles de théories qui échouent à tenir compte de notre problématique vers d'autres ensembles de théories plus prometteuses, proposant diverses solutions qui se révéleront toutefois insuffisantes.

Notre premier chapitre sera consacré aux théories libérales de l'éducation dites « classiques », en raison de leur affiliation historique avec l'humanisme de la Renaissance et la pensée grecque.

Ces théories sont caractérisées notamment par une importante valorisation de la connaissance et des humanités. Le second chapitre s'intéressera aux éducations instrumentalisées au profit de sociétés libérales, répondant à des volontés d'édification ou de transformation sociales et prenant le plus souvent la forme d'éducatons citoyennes. Ces théories obéissent au premier modèle méthodologique exposé ci-dessus : elles pensent l'éducation comme un domaine d'application des thèses du libéralisme, et l'emploient à la manière d'un outil politique. Enfin, au troisième chapitre, nous nous intéresserons aux théories de l'éducation faisant le choix d'étendre au domaine de l'éducation le principe libéral de neutralité normative, voulant qu'une institution publique se doive de demeurer normativement silencieuse afin de respecter la pluralité d'opinions éthiques et religieuses ayant cours dans la population. Ce dernier ensemble de théorie est le plus prometteur des trois, dans la mesure où l'extension du principe de neutralité libéral doit justement servir à assurer le respect de la liberté des élèves, favorisant ainsi un usage respectueux de la contrainte qui ne donne pas lieu à des interférences normatives majeures.

Nous proposerons alors la critique centrale de ce mémoire, relative au concept de curriculum et au modèle curriculaire d'éducation. Nous chercherons à montrer que les théories étudiées, en dépit de leurs tentatives plus ou moins satisfaisantes de gérer le problème de l'autorité, échouent nécessairement dans leur quête émancipatrice en raison de leur attachement unanime au modèle curriculaire. Le curriculum, en effet, parce qu'il détermine les contenus et fins d'une éducation indépendamment des volontés des élèves, nous paraît d'emblée constituer un usage de la contrainte incompatible avec une visée émancipatrice.

Ce travail, majoritairement critique, visera enfin à esquisser une théorie de l'éducation conséquente, conciliant justement interventionnisme et visée émancipatrice. Nos critiques successives nous serviront en fait à identifier une série de critères permettant d'identifier et d'élaborer une telle théorie de l'éducation, le critère principal étant d'adopter un modèle d'éducation non-curriculaire. Il s'agira cependant de démontrer la possibilité d'une théorie de l'éducation conséquente bien plus que de proposer véritablement une théorie précise. Nous délimiterons un cadre théorique au sein duquel une pluralité de théories concurrentes pourrait par la suite être élaborée.

Chapitre 1 : l'éducation libérale « classique »

Ce premier chapitre sera donc consacré aux théories libérales de l'éducation que nous qualifierons de « classiques ». Nous tenterons de résumer sous ce terme le rapport traditionnellement entretenu par le libéralisme avec l'éducation, dont les origines remontent à l'humanisme et à la pensée grecque. Ces théories, inévitables au sein de la pensée libérale de l'éducation, sont le lieu de nombre d'ambiguïtés normatives, et ce possiblement en raison de leur héritage historique complexe. Nous verrons en effet que la valorisation de la liberté y est accompagnée d'une valorisation de la connaissance et, dans certains cas, d'une valorisation plutôt conservatrice de la culture. Ces théories se trouvent de la sorte tiraillées entre différentes valorisations, dont certaines difficilement compatibles. Elles nous semblent ainsi exemplifier le rapport complexe qu'entretient le libéralisme avec les éducations émancipatrices, les théories « classiques » faisant ici de la contrainte pédagogique un usage important et incompatible avec une visée de liberté.

Nous soutiendrons cependant que ces théories font un tel usage de la contrainte justement parce qu'elles se situent hors de la tension normative qui nous intéresse. Bien que ces théories soient le plus souvent associées au libéralisme et partagent avec cette théorie une valorisation de la liberté et de l'étude des humanités, nombre de leurs justifications normatives nous paraissent issues plutôt de modules politiques conservateurs. Cela sera mis en évidence par leur conception de la liberté, laquelle diffère du concept de liberté communément admis par le libéralisme. Ces théories identifient en fait la liberté à une autonomie rationnelle, laquelle supposerait l'usage de connaissances et de schèmes de compréhension historiquement construits, et ne se trouverait donc acquise que par la réception d'un héritage culturel. Elles ne sont donc émancipatrices que relativement à une notion étonnamment conservatrice de la liberté, identifiée en fait à une intégration historique, et ne sont qu'en apparence le lieu d'une tension entre liberté et contrainte.

Ce chapitre nous donnera également l'occasion d'étudier la notion problématique d'« éducation libérale ». Nous soutiendrons que cette notion, en dépit du qualificatif de « libéral », ne se rapporte pas nécessairement à la théorie politique du libéralisme, qu'elle prédate. L'« éducation libérale », du moins son acception classique, apparaît conceptuellement indépendante de ce qui constitue aujourd'hui le libéralisme. Ce premier travail de clarification nous permettra par la suite de diriger notre propos vers des théories libérales de l'éducation se rapportant plus justement au libéralisme,

et exemplifiant mieux la tension normative que nous cherchons à étudier.

La notion « classique » d' « éducation libérale » : Grèce ancienne et Humanisme

Les différents chapitres de ce mémoire souligneront que la notion d' « éducation libérale » est conceptuellement plurielle. Cette section vise à définir ce premier concept d'éducation libérale, historiquement dominant, que nous qualifions de « classique ». Celui-ci tire son origine de la Grèce antique, et a été reconduit notamment par l'humanisme de la Renaissance avant d'être réinterprété par la philosophie contemporaine. Afin de présenter cette théorie de l'éducation, nous nous appuyons sur les contributions de R. S. Peters et Paul H. Hirst, possiblement les deux plus importants théoriciens de l'éducation de la tradition analytique anglo-américaine. Tous deux se réclament de cette « éducation libérale » et en proposent une interprétation personnelle.

Peters consacre précisément un article à l' « ambiguïté de l'éducation libérale et au problème de son contenu ». Il y relève trois différentes interprétations de l' « éducation libérale »⁴. Une première identifie l'éducation à la poursuite de la connaissance pour la connaissance (« knowledge for its own sake »). Elle s'oppose en cela aux conceptions instrumentales ou utilitaires de l'éducation, qui ne prennent pas pour fin l'apprentissage même, mais considèrent l'apprentissage comme un moyen dans la poursuite d'une fin externe, relative par exemple à l'obtention d'un statut social, d'un revenu, ou à la poursuite d'un projet politique. L'éducation libérale se veut une éducation pour l'éducation, valorisant directement l'apprentissage et la croissance. Cela ne signifie pas, toutefois, qu'elle ne poursuit aucune fin. Si l'éducation libérale proscriit les détournements utilitaires de l'éducation, c'est pour que celle-ci demeure « a process which equips and encourages a man to develop into being fully a man by using his reason to the utmost »⁵. L'éducation libérale est ainsi l'éducation qui ne se laisse pas détourner de sa fin véritable : former l'esprit humain.

Une deuxième interprétation conçoit l'éducation libérale comme éducation générale, en opposition aux éducations spécialisées. Elle encourage l'initiation à tous les domaines de connaissances plutôt que le cantonnement à un domaine bien compartimenté. Cette approche multidisciplinaire doit permettre le développement complet de l'esprit, ou du moins son

⁴ Richard Stanley Peters (1978). « Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Content ». Dans Kenneth A. STRIKE et Kieran EGAN (coll). (2010, c1978). *Ethics and Educational Policy*. Londres : Routledge, p. 3.

⁵ *Ibid.*

développement dans plusieurs directions.

Enfin, l'éducation libérale pourrait être caractérisée comme une éducation libre, ou encore une éducation à la liberté (« education of the free man »). Par ses méthodes, elle s'oppose aux enseignements dogmatiques et à l'endoctrinement, procédé par lequel « a fixed body of beliefs is implanted in a manner which discourages criticism or an exploration of the grounds on which beliefs are based »⁶. Elle a de plus pour fin l'atteinte d'un statut d'autonomie rationnelle. La tradition grecque aurait conçu la liberté comme un contrôle rationnel de soi face à la menace des passions. Et suivant Peters, la tradition libérale plus récente valoriserait semblablement une indépendance d'esprit face aux interférences autoritaires et sociales, mais fondée sur la rationalité plus que sur un simple désir individualiste d'authenticité⁷.

Peters montre ainsi que le concept d'éducation libérale peut être défini en fonction de différentes valorisations. Les deux premières interprétations présentaient une éducation soucieuse de croissance et de développement rationnel : l'éducation doit se concentrer sur le développement de l'esprit en évitant les deux dangers que représentent le détournement instrumental de l'éducation et son hyperspécialisation. La troisième nous présente plutôt une éducation libérale soucieuse de former des personnes libres, ce qui paraît la rattacher à notre problématique.

Ces trois concepts d'éducatons ne sont toutefois pas aussi distincts et indépendants que cette présentation ne le suggère. Il est intéressant de noter que tous trois se trouvent résumés par Hirst sous un concept unique et cohérent : celui de l'éducation libérale grecque. Celle-ci partage le fondement commun qu'est la valorisation de la connaissance en soi : la connaissance du vrai amène le développement de l'esprit. Mais l'éducation doit de plus mettre en contact l'esprit avec ce que Hirst nomme les « formes de connaissance »⁸. Ce concept permet à Hirst d'adapter l'exigence de généralité de Peters aux différents états historiques de la connaissance. Les formes de connaissances sont ce à quoi une éducation libérale généraliste doit initier l'esprit ; or, ces formes de connaissances se trouvent distinguées et identifiées différemment en fonction des métaphysiques et épistémologies en vigueur à chaque époque. La généralité d'une éducation grecque ne prend donc pas la forme que la généralité d'une éducation libérale contemporaine, celle-

⁶ *Ibid.*

⁷ *Ibid.*, p. 12.

⁸ Paul H. Hirst (1965). « Liberal Education and the Nature of Knowledge ». Dans Reginald D. ARCHAMBAULT (coll.) (1965). *Philosophical Analysis and Education*. Londres : Routledge, p. 77.

ci étudiant par exemple des disciplines récentes telles que la sociologie ; mais toutes deux partagent une même exigence de généralité. Finalement, l'éducation libérale grecque conserve un caractère libérateur, dans la mesure où elle rapproche l'esprit de la connaissance rationnelle et le libère des erreurs et des passions, permettant de la sorte sa conformité à ce qui, du moins dans la pensée platonicienne, est perçu comme sa nature véritable⁹.

Bien que Hirst et Peters insistent sur le caractère confus de la notion d' « éducation libérale », le rapprochement de leurs textes montre que les trois différentes interprétations de l'éducation libérale ne constituent pas forcément des théories concurrentes ou contradictoires. Certes, la poursuite de la connaissance pour la connaissance, la généralité de l'éducation et sa fonction libératrice ne sont pas des caractéristiques nécessairement associées au sein d'une même théorie de l'éducation : l'on pourrait par exemple concevoir une éducation visant la connaissance pour la connaissance mais dans un domaine scientifique exclusivement, ou encore une éducation aux prétentions émancipatrices qui cependant ne valoriserait pas la connaissance pour la connaissance. Néanmoins, comme Hirst lui-même paraît le faire, elles peuvent être associées les unes aux autres de façon cohérente, constituant ainsi les trois caractéristiques d'une même conception libérale « grecque » ou « classique » de l'éducation.

Les deux premières interprétations de l'éducation libérale que propose Peters poursuivent en effet la même fin : aussi bien la valorisation de la connaissance que l'exigence de généralité contribuent au développement de l'esprit. La connaissance est valorisée par l'éducation libérale précisément parce qu'elle permet le développement rationnel de l'esprit humain et une plus grande maîtrise de soi. De même, l'initiation à une pluralité de domaines de connaissance contribue à un développement de l'esprit plus complet qu'une éducation technique hyperspécialisée. Enfin, l'éducation libérale ayant préalablement identifié le développement de l'esprit à un gain de liberté, il s'ensuit qu'une instruction factuelle et générale, poursuivant la connaissance sous toutes ses formes, est nécessairement libératrice. En dépit des ambiguïtés inhérentes à ce concept, il paraît donc possible de cibler ici une conception unifiée d' « éducation libérale » qui soit plus ou moins cohérente.

Peters et Hirst s'entendent de plus pour avancer que cette notion d'éducation libérale tire son origine de la Grèce antique. La doctrine platonicienne aurait notamment valorisé la connaissance

⁹ *Ibid.*

pour la connaissance parce que les formes intelligibles constituaient selon elle le domaine supérieur du réel. La fonction propre de l'esprit rationnel était dès lors d'appréhender ces formes intelligibles, en d'autres mots de poursuivre la connaissance du vrai¹⁰. Le bon développement de l'esprit aurait résulté de sa conformité à sa fonction propre, à sa nature véritable. Au contraire, le travail pratique aurait été perçu comme une corruption mondaine, forçant l'esprit à se mêler au monde empirique ; d'où le rejet des éducations pratiques et instrumentalisées. Hirst rappelle à ce propos que l'éducation libérale grecque dépend d'une métaphysique et d'une conception de la connaissance particulières : l'on doit supposer qu'en effet la connaissance est la fonction distincte de l'esprit, et que l'accumulation de connaissances factuelles résulte en un développement souhaitable de ce dernier¹¹.

Cette conception de l'éducation libérale a également eu cours à la Renaissance. Eugenio Garin, philosophe et historien de la pensée, décrit l'éducation des humanistes en des termes rappelant ceux de Hirst et Peters. Cette éducation aurait elle aussi identifié la connaissance à la libération de soi : « Éduquer l'être humain c'est le rendre conscient de lui-même, de sa place dans le monde et dans l'histoire. L'étude des Anciens et de leur langue devait justement servir à ceci : à amener l'humain, en dehors de toute définition, à se sentir maître de soi-même. »¹². La connaissance du monde, de l'humanité et de soi, obtenue par l'étude des sciences, des textes anciens et la multiplication des perspectives sur l'humanité¹³, devait là encore permettre une plus grande maîtrise de soi, et donc une plus grande capacité d'action. L'éducation libérale de la Renaissance joint cependant à ce noyau théorique une attention plus importante à l'être humain. Garin emploie à ce propos des formules éclairantes : si l'éducation libère, c'est en « formant » des êtres humains ; elle est avant tout une « reconquête du sens de l'humain », une « restitution de l'humain à lui-même »¹⁴.

L'objet de ces considérations est de montrer que le concept d'« éducation libérale » est historiquement indépendant du développement de la théorie politique du libéralisme. Le qualificatif « libéral » est ici appliqué à un ensemble de théories de l'éducation issues de la pensée

¹⁰ Peters (1978), *op. cit.*, p. 4.

¹¹ Hirst (1965), *op. cit.*, p. 77.

¹² Eugenio Garin (1968). *L'éducation de l'homme moderne : Pédagogie de la Renaissance 1400-1600*. Paris : Fayard, p. 218.

¹³ *Ibid.*, pp. 94-95.

¹⁴ *Ibid.*, pp. 31-32.

grecque et diversement interprétées par l'humanisme. Suivant Hirst, l'« éducation libérale » consisterait en une multitude de réinterprétations de ce concept « libéral » grec d'éducation : l'on aurait au fil des époques reconduit ses postulats normatifs, mais en les adaptant à de nouvelles épistémologies et de nouvelles métaphysiques. Le cœur de ces théories « libérales » prédate ainsi largement l'avènement du libéralisme contemporain.

En plus d'être antérieure au libéralisme, cette éducation ne se rapporte qu'imparfaitement au contenu de son module éthique et politique. Les théories « libérales » de l'éducation présentées jusqu'ici partagent certes toutes une visée émancipatrice : les processus éducatifs qu'elles proposent doivent à terme « libérer » l'élève. Mais il s'agit d'une notion bien particulière de liberté, assimilée à la maîtrise rationnelle de soi. La thèse liant connaissance et liberté dépend de cette interprétation de la liberté. C'est en effet dans la mesure seulement où la connaissance du monde et de soi permet chez l'individu le développement d'une compréhension plus fine de ses possibilités d'agir propres et une plus grande maîtrise rationnelle de sa personne que l'apprentissage peut être perçu comme un gain de liberté. L'éducation libérale ne pourrait être dite libératrice si elle reposait sur une autre conception de la liberté.

Peters, dans son article « Freedom and the Development of the Free Man », propose une définition similaire de la liberté. Il souligne tout d'abord qu'au cœur de l'idée de liberté se trouve la possibilité de faire des choix. La contrainte est perçue comme une privation de liberté justement parce que l'on conçoit la personne comme capable de faire des choix : la contrainte limite les options parmi lesquelles une personne peut choisir. Cependant, la possibilité de choisir ne constitue pas à elle seule la liberté : « Being a chooser is a standard expected of anyone—which is related to norms of rationality or mental health; it is not an ideal of conduct or of education. »¹⁵ Il faut encore que le choix ne résulte pas de l'erreur ou de la contrainte, et soit l'expression de l'autonomie personnelle. Pour cette raison, la liberté suppose de plus l'authenticité, la réflexion rationnelle et une certaine force de caractère¹⁶.

Cette conception de la liberté correspond largement à la « liberté positive » d'Isaiah Berlin, à

¹⁵ Richard Stanley Peters (1973). « Freedom and the Development of the Free Man ». Dans James F. DOYLE (coll.) (1973). *Educational Judgments*. Londres : Routledge, p. 89.

¹⁶ *Ibid.*, pp. 89-90.

savoir une liberté dérivant « from the wish on the part of the individual to be his own master »¹⁷. Or, ce concept a été fortement critiqué par la tradition libérale, à commencer par Berlin lui-même. Cette idée supposerait une conception forte du moi, scindé d'une part en un moi empirique, sujet aux passions et différents errements irrationnels, et de l'autre en un moi rationnel. La maîtrise de soi, et donc la liberté, requerrait dès lors la domination du moi empirique par le moi rationnel. Du point de vue du libéralisme, ce concept présente l'inconvénient de reposer sur une conception positive de la vie bonne : l'on valorise ici la maîtrise rationnelle de soi. Cela risquerait de légitimer différentes entreprises politiques qui viseraient à imposer par la contrainte un idéal de maîtrise rationnelle de soi, et en somme à contraindre au nom de la liberté. Bien que certaines théories libérales « compréhensives » maintiennent une telle visée d'autonomie rationnelle (cf. chapitre suivant), le courant dominant du libéralisme « politique », issu principalement de Rawls, tend à lui préférer une seconde conception, qui présente l'avantage de ne reposer ni sur une conception forte du moi ni sur une conception particulière de la vie bonne. Cette seconde liberté, « négative », se mesure plus simplement à l'absence de coercition : est libre la personne qui n'est pas empêchée d'agir¹⁸. Cette définition se contente ainsi d'identifier la liberté à la possibilité d'agir, et se garde volontairement d'associer la liberté à un comportement précis.

Si l'éducation libérale classique est « libérale », c'est donc relativement à une notion de liberté qui se trouve marginalisée au sein du libéralisme. Le qualificatif « libéral », commun aux deux théories, renvoie en fait à deux conceptions distinctes et conflictuelles de la liberté, si bien que l'éducation libérale classique et la théorie politique libérale s'appuient sur des conceptions éthiques divergentes. Cela suggère qu'elles ne sont pas une seule et même théorie, mais bien deux théories opposées.

Interprétations libérales contemporaines de la notion classique d' « éducation libérale » : Peters et Hirst

L'on constate néanmoins une filiation indéniable entre cette notion d'éducation libérale et la théorie politique libérale contemporaine. Bien qu'elle précède historiquement le libéralisme et s'appuie

¹⁷ Isaiah Berlin (c1958). « Two Concepts of Liberty ». Dans Isaiah BERLIN (2002). *Liberty*. Oxford : Oxford University Press, p. 178.

¹⁸ *Ibid.*, p, 169.

sur une conception alternative de la liberté, certaines théories libérales contemporaines ont proposé des réinterprétations de l'éducation libérale classique, à commencer par des auteurs influents tels que Peters et Hirst : tous deux tentent d'adapter les thèses présentées ci-dessus à leur libéralisme et de les réinterpréter conformément à l'épistémologie et à la métaphysiques contemporaines. Dans cette section, nous étudierons de plus près leurs théories de l'éducation respectives, et détermineront si elles parviennent à concilier avec succès libéralisme et éducation libérale classique.

Peters reprend la plupart des thèses associées ci-dessus à l'éducation libérale classique. Il définit tout d'abord l'éducation comme un processus intentionnel par lequel un état mental désirable se développe¹⁹. Le concept d'« éducation » se rapporterait nécessairement à ces processus d'apprentissage visant l'amélioration de l'élève et se valorisant eux-mêmes : « For to call something 'educational' is to intimate that the processes and activities themselves contribute to or involve something that is worth-while. »²⁰. Peters définit ainsi l'éducation à l'aide d'un critère normatif : c'est son autovalorisation qui la distingue des enseignements instrumentalisés. Une entreprise d'endoctrinement, une formation professionnelle visant l'intégration au marché du travail ou encore une formation scientifique censée contribuer au progrès de la science, se trouveraient de la sorte exclues de la catégorie d'« éducation », puisqu'elles échouerait à valoriser le fait même d'apprendre et de développer l'esprit humain. Cela rappelle bien sûr l'exigence libérale classique d'éducation valorisant la connaissance elle-même, et ce sous toutes ses formes.

Hirst reprend également à son compte l'équation grecque entre connaissance et développement de l'esprit. Celle-ci, cependant, ne repose plus sur une thèse métaphysique identifiant le vrai comme domaine supérieur du réel et la connaissance comme activité propre de l'esprit, mais sur une thèse logique, soutenant que la notion d'« esprit développé » suppose nécessairement un ensemble de connaissances acquises : « the achievement of knowledge is necessarily the development of mind [...] Whatever else is implied in the phrase, to have 'a rational mind' certainly implies experience structured under some form of conceptual scheme. »²¹. Il s'ensuit que l'éducation libérale doit viser le développement de l'esprit à travers l'acquisition de connaissances.

¹⁹ Richard Stanley Peters (c1963). « Education as Initiation ». Dans Reginald D. ARCHAMBAULT (coll.) (1965). *Philosophical Analysis and Education*. Londres : Routledge, p. 61.

²⁰ *Ibid.*, p. 62.

²¹ Hirst (1965), *op. cit.*, p. 83.

L'éducation doit de plus être modelée en fonction des différentes formes de connaissances, définies chacune par leurs caractéristiques conceptuelles, logiques et méthodologiques propres²². Tout comme Peters, Hirst reconduit les exigences de valorisation de la connaissance et de généralité de l'éducation libérale classique. Il avance de plus que l'éducation ainsi comprise est nécessaire pour que la notion de valeur ait un sens : si l'acquisition de connaissance est condition de développement de l'esprit, alors elle est nécessaire à toute entreprise de justification²³. L'éducation créerait tout simplement la possibilité d'une critique rationnelle et d'une valorisation.

Le rapport de ces théories de l'éducation à la liberté est cependant plus problématique. En dépit de leur attachement au libéralisme, Peters et Hirst ne sont pas prioritairement concernés par la liberté des élèves. Peters condamne d'ailleurs les diverses théories de l'éducation, inspirées de Dewey, qui prétendent mettre l'enfant au centre du processus éducatif et favoriser sa croissance naturelle : « There have been many like Dewey who have attacked the notion that education consists in the transmission of a body of knowledge. Stress is placed instead on critical thinking, individual experimentation and problem-solving. [...] The notion that poetry should be listened to, or that one has to be, to a certain extent, a historian in order to understand a historical problem, was an alien one. »²⁴. Peters constate ici avec inquiétude que les contenus de l'apprentissage même ne sont pas valorisés par l'éducation émancipatrice : le poème et le récit historique n'ont de valeur que relativement au développement et à l'épanouissement de l'enfant. De telles pédagogies émancipatrices délaisseraient l'idéal libéral classique de poursuite de la connaissance et, suivant la définition de Peters, ne relèveraient tout simplement plus du concept d'« éducation ».

Si l'éducation, selon Peters et Hirst, a avant tout pour tâche de transmettre des connaissances, cette première thèse s'accompagne d'une réflexion sur la nature de la connaissance, conçue comme historiquement acquise et socialement structurée. Les deux philosophes en viennent ainsi à soutenir une seconde thèse, centrale pour leurs théories, qui confie à l'éducation la tâche de transmettre un monde vécu, d'intégrer les élèves à une compréhension située du monde.

Chez Peters, cette thèse est éminemment politique. L'éducation devrait relever le défi d'intégrer l'enfant au monde qui le précède et qui lui est étranger. Peters insiste particulièrement sur la

²² *Ibid.*, p. 84.

²³ *Ibid.*, p. 85.

²⁴ Peters (1963), *op. cit.*, p. 70.

difficulté d'amener l'enfant à acquérir les connaissances accumulées au fil des époques par les sociétés contemporaines. L'éducation, s'appuyant sur des personnes déjà « initiées » à la « civilisation », devrait jouer un rôle volontaire pour initier à son tour la nouvelle génération aux acquis des précédentes. Elle préviendrait ainsi la perte d'un héritage historique, et éviterait qu'une civilisation ne prenne fin. Dans les mots de Peters, l'éducation n'est rien moins que la défense de la « civilisation » face à la « barbarie » des enfants :

Children, to a large extent, are [indifferent to all that constitutes being civilised]. They start off in the position of the barbarian outside the gates. The problem is to get them inside the citadel of civilisation so that they will understand and love what they see when they get there. It is no use concealing the fact that the activities and modes of thought and conduct which define a civilised form of life are difficult to master. That is why the educator has such an uphill task in which there are no short cuts.²⁵

Hirst donne à ces considérations politiques une assise épistémologique. L'éducation devrait jouer un rôle d'intégration sociale non seulement pour que la poursuite de la connaissance soit transgénérationnelle, mais parce que la connaissance elle-même serait socialement structurée :

Knowledge, however, must never be thought of merely as vast bodies of tested symbolic expressions. These are only the public aspects of the ways in which human experience has come to have shape. They are significant because they are themselves the objective elements round which the development of mind has taken place. To acquire knowledge is to become aware of experience as structured, organised and made meaningful in some quite specific way, and the varieties of human knowledge constitute the highly developed forms in which man has found this possible. To acquire knowledge is to learn to see, to experience the world in a way otherwise unknown, and thereby come to have a mind in a fuller sense.²⁶

Selon Hirst, l'on ne peut concevoir un ensemble de connaissances comme une somme de faits bruts directement intelligibles. La connaissance dépend toujours d'une appréhension historiquement située ; elle est nécessairement organisée selon une compréhension du monde particulière. La connaissance ne devient connaissance qu'à travers le filtre de « formes de connaissances », catégorisées suivant les métaphysiques et épistémologies propres à chaque époque et société. Ce sont ces formes de connaissance, dès lors, qui rendent le monde intelligible.

²⁵ *Ibid.*, p, 70.

²⁶ Hirst (1965), *op. cit.*, pp. 83-84.

Cela signifie que la connaissance est culturellement structurée. Connaître est d'abord prendre part à une forme historique et culturellement située de compréhension du monde ; il s'agit d'une intégration à un ethos défini, à une manière collective de percevoir et de penser. Hirst rejoint de cette façon Peters, en affirmant que les formes de connaissances sont « la plus grande réalisation de l'esprit », obtenue après des « millénaires » de développement humain²⁷. Bien que Hirst emploie un lexique généralement plus prudent, il conclut son article par une citation de Michael Oakeshott, qui rappelle en tout point les considérations politique de Peters : « As civilized human beings, we are the inheritors, neither of an inquiry about ourselves and the world, nor of an accumulating body of information, but of a conversation, begun in the primeval forests and extended and made more articulate in the course of centuries. [...] Education, properly speaking, is an initiation into the skill and partnership of this conversation [...] »²⁸.

Si une telle éducation demeure libératrice, ce ne peut être qu'en vertu de son rôle initiateur ou intégrateur. Chez Peters, l'éducation libère en initiant l'élève à la connaissance acquise par une civilisation. Chez Hirst, semblablement, l'éducation libère en intégrant l'élève à une forme située de compréhension du monde. Dans les deux cas, ce processus est perçu comme nécessaire au développement d'une autonomie rationnelle, c'est-à-dire d'une liberté. En effet, la participation à une civilisation ou une compréhension historique du monde est condition d'intelligibilité du monde. Et, ainsi que l'écrit Hirst, l'intelligibilité du monde est nécessaire à toute entreprise de justification et de valorisation, en d'autres mots à la réflexion rationnelle. Ainsi, en intégrant à une civilisation et à ses modes particuliers de compréhension du monde, l'éducation forme des agents rationnels et moraux. Suivant la définition de la liberté mise de l'avant par l'éducation libérale classique, à savoir la liberté comme maîtrise rationnelle de soi, l'intégration conduit donc à la liberté. Hirst affirme explicitement que si l'éducation libérale est prioritairement concernée par la transmission de connaissance, elle demeure libératrice dans la mesure où la connaissance contribue à la compréhension morale et « libère » l'action humaine de l'erreur, aussi bien factuelle que morale²⁹. Peters, pour sa part, va jusqu'à avancer que l'éducation libérale seule élève l'humain à un certain « sens de la qualité », sorte de « touche d'éternité » transformant le « plaisir animal » en « qualité de vie »³⁰. Tout comme l'éducation des humanistes, l'éducation de Peters cherche à

²⁷ *Ibid.*, p. 84.

²⁸ *Ibid.*, pp. 92-93.

²⁹ *Ibid.*, pp. 85-86.

³⁰ Peters (1965), *op. cit.*, p. 74.

« former des êtres humains ».

Par « liberté », Hirst et Peters réfèrent bien sûr à un certain statut d'autonomie rationnelle. Cela explique le caractère relativement autoritaire de leurs pédagogies : une éducation contraignante se trouve justifiée dans la mesure où elle permet le développement de l'autonomie, c'est-à-dire de la liberté véritable. C'est ce que répond Peters aux pédagogues « progressifs », tels A. S. Neill ou Dewey, qui prétendent respecter la liberté de l'enfant en pratiquant une éducation peu contraignante. L'éducation se contentant de favoriser la croissance naturelle de l'enfant échouerait à l'initier aux acquis de sa société, et l'abandonnerait à un état prérationnel et non-autonome qui ne constituerait aucunement une forme de liberté. S'appuyant sur les théories du développement de Piaget et Kohlberg, il avance même que le stade de l'autonomie rationnelle ne peut être atteint qu'après une phase de soumission à la règle : « Unless a child has been through the [authority-oriented] level of morality, at which he is made to understand what an externally imposed rule is and to have some feeling about the inviolability of rules, it is dubious whether the notion of accepting or rejecting rules for himself is very meaningful to him.»³¹.

Cet argument se rapproche d'ailleurs de l'argument, mentionné en introduction, qui est communément avancé pour justifier la contrainte pédagogique. Celui-ci s'appuie sur la distinction entre liberté positive et liberté négative. L'autonomie rationnelle, c'est-à-dire la liberté positive, s'y trouve valorisée au dépend de la liberté négative : la privation de liberté, qualitativement inférieure, devient à terme un gain de liberté, qui plus est d'une liberté qualitativement plus importante. Cette éducation libérale ne valorisant pas la liberté négative, elle se permet d'intervenir activement dans la formation de l'élève, et cela d'autant plus que cette privation de liberté est perçue comme une étape nécessaire au développement d'une liberté véritable. La visée d'autonomie rationnelle légitime ainsi la contrainte pédagogique initiale.

Le caractère conservateur de ces théories de l'éducation

Tout comme l'« éducation libérale classique », caractérisée ci-dessus, ses réinterprétations contemporaines par Peters, Hirst et d'autres privilégient la notion de liberté positive, au détriment de la liberté négative généralement valorisée dans la pensée libérale. Elle personifie même la

³¹ Peters (1973), *op. cit.*, p. 96.

critique de Berlin, en prônant non seulement une forme de liberté positive, mais une forme de liberté positive hautement déterminée, assimilée à une maîtrise rationnelle de soi acquise par l'intégration à une compréhension du monde située. Il s'agit donc là d'une conception forte de la liberté, si forte qu'elle risque de légitimer des entreprises contraignantes prétendant contraindre, justement, au nom de la liberté. Et c'est précisément ce que semble faire Peters, reprenant à son compte l'argument qui justifie la privation de liberté négative par la poursuite d'un statut d'autonomie positive rationnelle. Cette éducation, « libérale » pourtant, autorise ainsi une contrainte pédagogique importante interférant dans la formation morale et intellectuelle d'élèves dont elle ne valorise qu'accessoirement la liberté individuelle. Ce faisant, elle paraît aller à l'encontre de la pensée libérale, préoccupée plutôt par la liberté négative, ou du moins par des caractérisations plus ouvertes de la liberté positive.

Mais cette éducation s'écarte du libéralisme pour une autre raison encore, peut-être plus marquante. Le rôle initiateur que prêtent Peters et Hirst à l'éducation, de même que leur valorisation des acquis de la « civilisation », paraît plutôt rattacher leurs théories au souci conservateur d'assurer la perpétuation d'une culture.

Penny Enslin défend précisément cette thèse. Afin de démontrer l'appartenance de Peters et Hirst à la pensée conservatrice, elle caractérise d'abord la différence entre conservatisme et libéralisme. Ces deux théories auraient des « points de départ » différents : « the central and characterising feature of the liberal point of view is a concern for the principle of freedom, while for the conservative it is the value attached to present institutions, of being part of a social organism with a continuity with the past. »³². Bien sûr, le libéralisme n'est pas exclusivement attaché au principe de liberté individuelle, mais ce dernier y figurerait comme un principe prioritaire, auquel serait reliée une multitude d'autres principes. Au contraire, le conservatisme serait prioritairement intéressé par la transmission d'un monde vécu socialement institué, en somme par la continuité de la culture ou de la « civilisation ».

Or, c'est ce second souci qui paraît prédominer chez Peters et Hirst. Peters en particulier insiste sur la nécessité de transmettre les connaissances acquises par une société, non seulement afin que ces connaissances ne soient pas perdues, mais afin que la société elle-même se perpétue. Son

³² Penny Enslin (1985). « Are Hirst and Peters *Liberal* Philosophers of Education? ». *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2, p. 220.

éducation doit de plus « initier » l'élève au monde bâti par les générations précédentes : « Peters develops a notion of education as initiation into traditional modes of understanding which, [...] reflects a conservative rather than a liberal outlook. »³³. Quant à Hirst, si son propos se veut moins normatif et plus épistémologique, il conçoit néanmoins lui aussi l'éducation comme une initiation au monde présent³⁴, ainsi qu'en témoigne sa citation de Oakeshott. Aussi, sa notion de « formes de connaissance » lui permet d'associer connaissance et forme culturellement située de compréhension de monde. Dès lors, l'éducation « libérale » visant prioritairement la transmission de connaissances, elle vise nécessairement la transmission d'un monde vécu. Cette éducation, tout comme celle de Peters, est politiquement plus conservatrice que libérale.

Bien sûr, l'on pourrait concevoir des réinterprétations contemporaines de l'éducation libérale classique moins conservatrices que celles de Peters et de Hirst. Grâce à ces cas quelque peu extrêmes, nous souhaitons surtout démontrer la compatibilité de cette notion d'éducation libérale avec un module politique conservateur. Le caractère conservateur de ces théories, néanmoins, ne leur est pas surajouté de manière arbitraire, mais résulte bien de la valorisation grecque de la connaissance. À l'aide d'arguments épistémologiques, ces théories se contentent d'assimiler connaissance et monde vécu : elles font de la connaissance l'expression située d'une compréhension du monde. La visée libératrice de cette éducation, de plus, y est d'emblée secondaire : la liberté, au sens d'une maîtrise rationnelle de soi, est fonction de l'acquisition de connaissance et du développement de l'esprit, cela supposant l'intégration à un forme située de compréhension du monde.

Éducatrices conservatrice et libérale : les exemples de Hannah Arendt et John Dewey

De cette manière, les théories de Hirst et de Peters, bien qu'elles se réclament explicitement du libéralisme, acquièrent une dimension politique qui les rapprochent de théories conservatrices. Afin d'illustrer leur compatibilité avec un module politique de type conservateur, nous les comparerons à la théorie de l'éducation de Hannah Arendt. Celle-ci présente l'intérêt d'être conforme à la définition du conservatisme donnée par Enslin tout en incorporant les thèses de l'éducation libérale classique. Bien qu'Arendt condamne par ailleurs le conservatisme en tant que théorie politique,

³³ *Idem.*, p. 216.

³⁴ *Idem.*, p. 214.

elle affirme explicitement qu'une éducation se doit d'être conservatrice : « it seems to me that conservatism, in the sense of conservation, is of the essence of the educational activity »³⁵. L'éducation tirerait en fait son rôle de la nature même d'un monde humain toujours régénéré par la natalité : sa fonction serait de « conserver » le monde ancien à travers la succession des générations. Elle protégerait le monde des générations nouvelles menaçant de le transformer, mais protégerait également ces générations du monde ancien qui les précède et leur est étranger. Elle serait ainsi le lieu d'une double conservation :

Human parents [...] have not only summoned their children into life through conception and birth, they have simultaneously introduced them into a world. In education they assume responsibility for both, for the life and development of the child and for the continuance of the world. [...] The responsibility for the development of the child turns in a certain sense against the world: the child requires special protection and care so that nothing destructive may happen to him from the world. But the world, too, needs protection to keep it from being overrun and destroyed by the onslaught of the new that bursts upon it with each new generation.³⁶

L'on retrouve là les thèses de Peters, faisant des enfants des « barbares hors les murs » menaçant la « citadelle de la civilisation ». Également, la notion de « responsabilité » mise de l'avant par Arendt rappelle la notion d' « initiation » que l'on retrouve chez Peters. Les parents, assumant dans un premier temps la double « responsabilité » de l'enfant et du monde, la transmettent par la suite à l'institution scolaire. Celle-ci serait en quelque sorte la réponse apportée par les sociétés humaines au problème de leur renouvellement permanent par la mortalité et la natalité : elle assumerait conjointement la responsabilité du monde ancien et de la génération nouvelle en œuvrant à l'intégration historique et culturelle de cette dernière. En effet, l'enfant n'étant pas encore familier avec le monde doit y être « graduellement introduit » par l'école, laquelle agit relativement à l'enfant comme un intermédiaire du monde : « the educators here stand in relations to the young as representatives of a world for which they must assume responsibility. »³⁷. Cette responsabilité est constitutive de l'acte de mettre un enfant au monde. Arendt renchérit à ce propos avec une thèse très forte : « Anyone who refuses to assume joint responsibility for the world should not have

³⁵ Hannah Arendt (2006, c1954). « The Crisis in Education ». Dans *Between Past and Future*. Londres : Penguin Books, p. 188.

³⁶ *Idem.*, p. 182.

³⁷ *Idem.*, p. 186.

children and must not be allowed to take part in educating them. »³⁸.

Contrairement à Peters et Hirst, Arendt ne se réclame d'aucune notion d' « éducation libérale », et préfère assumer l'étiquette de « conservatrice ». Pourtant, sa théorie de l'éducation incorpore la plupart des thèses de l'éducation libérale classique. Tout comme cette dernière, elle valorise la poursuite de la connaissance. Elle accuse à ce titre les éducations « progressistes » de détourner l'enfant de la connaissance pour mieux l'enfermer dans un monde enfantin réglé par la pression des pairs. Dans le contexte de l'éducation états-unienne de son époque, Arendt perçoit le retour à l'enseignement « traditionnel » comme une « restauration » salutaire³⁹. Elle perçoit les éducations sans enseignement (« education without teaching »), dont sans doute les éducations progressistes du type de celle de Dewey, comme étant vides et sujettes à dégénérer en rhétorique morale et émotionnelle⁴⁰. De plus, Arendt privilégie une éducation généraliste, afin que l'enfant soit introduit au monde dans son ensemble et non seulement à une partie de celui-ci⁴¹. Se trouvent de la sorte reconduites les exigences libérales classiques de valorisation de la connaissance et de généralité de l'enseignement.

L'éducation d'Arendt, bien qu'elle critique les éducations « progressistes », conserve par ailleurs un caractère libérateur. Elle condamne les éducations progressistes précisément parce que, cherchant à émanciper l'enfant de l'autorité de l'école, elles auraient en fait pour effet de couper l'enfant de l'institution responsable de l'introduire au monde. Ce faisant, elles empêcheraient l'intégration culturelle de la nouvelle génération, qui serait alors condamnée à n'avoir avec le monde ancien qu'un rapport aliéné. Arendt fait de l'intégration la condition de toute transformation subséquente : pour que la génération nouvelle agisse sur le monde qui la précède, il faut encore qu'elle l'ait intégré, qu'elle le comprenne et soit apte à interagir avec celui-ci par d'autres moyens que la violence. La soumission à l'autorité du monde passé dans le cadre de la scolarisation trouve ainsi pour justification de permettre la saisie du monde ancien par la nouvelle génération. Si l'éducation doit être conservatrice, c'est en somme pour que la nouvelle génération puisse transformer à son tour un monde devenu le sien⁴². Elle permet une saisie nouvelle d'un monde ancien, une transmission générationnelle que l'on pourrait assimiler à une prise de pouvoir, voire

³⁸ *Idem.*

³⁹ *Idem.*, p. 181.

⁴⁰ *Idem.*, p. 192.

⁴¹ *Idem.*

⁴² *Idem.*, p. 193.

à une libération, dans la mesure où se trouve acquise une possibilité d'action et de transformation collective du monde.

Arendt vise de la sorte une forme d'émancipation, mais répondant à une notion bien particulière de la liberté, attribuable plutôt à des communautés politiques ou culturelles qu'à des individus. Ce qui distingue cette éducation conservatrice d'autres exemples d'éducatrices libérales n'est donc pas sa valorisation ou sa non-valorisation de la liberté, mais la façon dont elle conçoit la liberté. L'éducation d'Arendt émancipe peut-être, mais d'une émancipation qui, tout comme celles de Peters et de Hirst, n'est pas relative à la liberté individuelle ou négative.

De plus, si l'intégration de la génération nouvelle au monde ancien permet sa réappropriation, elle assure également sa continuité. La génération nouvelle transforme un monde qui est déjà le sien, le modifie depuis l'intérieur et en entretenant un rapport au passé. De cette manière, le monde change, mais demeure : il ne prend pas fin. Arendt parvient de la sorte à concilier les thèses de l'éducation libérale classique avec une visée plus conservatrice. Elle valorise la connaissance et fait de celle-ci un moyen d'émancipation tout en œuvrant à la conservation d'un « monde », c'est-à-dire du cadre de référence d'une culture historique donnée. Elle valorise la conservation de ce monde, et fait le choix normatif de préconiser sa continuité.

Cette visée est pourtant contraire aux fins généralement poursuivies par les éducatrices libérales. Cela est notamment mis en évidence par la distinction qu'opère Dewey entre éducatrices progressistes et éducatrices conservatrices. Il est par ailleurs intéressant de noter qu'en dépit de son parti pris libéral et de sa pédagogie normativement opposée à celle d'Arendt, Dewey s'entend avec cette dernière sur une même catégorisation du débat pédagogique.

Arendt oppose tout d'abord à l'éducation « progressiste » son éducation conservatrice, dont les méthodes pédagogiques plus traditionnelles feraient figure de « restauration ». La forme traditionnelle d'éducation procéderait par enseignement curriculaire magistral, dispensé avec autorité et sérieux, et inculquant des connaissances, tandis que l'enseignement progressiste favoriserait le développement de compétences extracurriculaires en prônant des méthodes pédagogiques non autoritaires, par exemple le jeu⁴³.

Dewey oppose de façon similaire un concept d'éducation « traditionnelle » à un concept

⁴³ *Idem.*, p. 181.

d'éducation « progressiste ». L'éducation traditionnelle situerait l'autorité morale et factuelle dans le passé : elle tenterait de transmettre à une génération nouvelle des normes et connaissances acquises par des générations passées.

The subject-matter of education consists of bodies of information and of skills that have been worked out in the past; therefore, the chief business of the school is to transmit them to the new generation, In the past, there have also been developed standards and rules of conduct; moral training consists in forming habits of action in conformity with these rules and standards.⁴⁴

Le corps professoral est ici l'instrument par lequel les acquis du passé se trouvent transmis aux élèves. Cela rappelle les propos de Peters et d'Arendt, le premier prêtant au corps professoral un rôle d'« initiateur-initié », et la seconde le chargeant de la responsabilité du monde passé et d'un rôle d'intégrateur. Suivant cette catégorisation, les théories étudiées dans ce chapitre paraissent donc relever de l'éducation conservatrice.

À cette éducation, Dewey oppose une éducation progressiste, prioritairement soucieuse de l'intérêt de l'enfant et de son autonomie. Celle-ci privilégierait le développement de l'individualité, à travers un enseignement procédant par activités libres et visant l'acquisition de compétences pertinentes, et en premier lieu d'une capacité critique⁴⁵. Cette éducation substituerait en somme l'intérêt du présent à l'autorité du passé. Si Dewey ne se dit pas à tout prix partisan d'une éducation progressiste, il défend néanmoins une certaine idée de cette éducation, faisant de l'expérience son principal outil éducatif. L'expérience est chez lui un moyen direct d'apprentissage, permettant aux élèves d'acquérir immédiatement et personnellement des connaissances sans recourir à la médiation de l'autorité scolaire ou de l'autorité du passé. Il reviendrait cependant à l'école d'accompagner et de diriger l'élève au travers de telles expériences, afin que celles-ci puissent se lier entre elles sous la forme d'une véritable progression individuelle⁴⁶. Cette éducation, se voulant respectueuse de la liberté de l'enfant et minimalement autoritaire, paraît plus proprement issue du libéralisme que l'éducation traditionnelle précédemment exposée.

Cette caractérisation rapide de deux types opposés d'éducation doit suffire à montrer que l'éducation libérale classique présentée dans ce chapitre se rapproche bien plus d'une éducation

⁴⁴ John Dewey (1938). *Experience and Education*. New-York : Kappa Delta Pi, p. 17.

⁴⁵ *Idem.*, p. 19.

⁴⁶ *Idem.*, p. 38.

conservatrice que d'une éducation libérale. Même en ignorant le caractère conservateur des théories de Peters et de Hirst, l'on remarque que l'éducation libérale classique serait incompatible avec une éducation « progressiste ». En effet, l'éducation progressiste procède par une forme d'instrumentalisation de la connaissance qui paraît inacceptable du point de vue des théories libérales classiques : ce n'est pas la connaissance elle-même qui s'y trouve valorisée, mais plutôt le développement de l'individualité et l'acquisition de compétences connexes, liées par exemple à l'exercice de l'autonomie, de la rationalité ou de la citoyenneté. Dans cette éducation, la connaissance est utile, mais privée de valeur intrinsèque.

Cela nous éclaire d'ailleurs sur la compatibilité de l'éducation libérale classique et du conservatisme. L'éducation conservatrice a pour fin la transmission intergénérationnelle du passé et la continuité du monde. Or, cette fin peut parfaitement s'accommoder d'une valorisation de la connaissance elle-même, puisqu'elle ne requiert aucune instrumentalisation de la connaissance. Les théories de Peters et de Hirst montrent en fait qu'une transmission de connaissance peut facilement être perçue comme une transmission culturelle, du moins lorsque cette transmission de connaissance est intergénérationnelle. Cette transmission fait minimalement figure d'« initiation » : une génération initiée initie une nouvelle génération à la compréhension du monde et aux connaissances qui sont les siennes. Et cela est d'autant plus vrai si l'on admet une thèse épistémologique telle que celle de Hirst, soulignant le caractère socialement structuré d'une compréhension du monde particulière. Transmettre un bagage de connaissance revient alors précisément à transmettre un monde vécu ; c'est partager une métaphysique et une épistémologie historiquement situées. Une instruction générale contribue dès lors nécessairement à la préservation d'un monde ; elle est conservatrice sans qu'elle n'ait à valoriser autre chose que la connaissance.

Conclusion : l'éducation libérale « classique » n'est ni libérale ni émancipatrice

Nous avons voulu illustrer, dans ce chapitre, la distance entre le concept d'« éducation libérale » et la théorie politique du libéralisme. L'éducation libérale classique en particulier, bien que qualifiée de « libérale », ne paraît pas se rapporter à la théorie politique du libéralisme. Elle s'éloigne de cette dernière en privilégiant une notion positive, forte et contraignante de la liberté, et en valorisant avant tout la transmission de connaissances, c'est-à-dire la transmission d'un

monde vécu selon les interprétations plus conservatrices de cette éducation.

Elle semble de plus échouer à favoriser le développement individuel et autonome des élèves, en imposant l'intégration à un « monde » préexistant et valorisé, composé de normes et de schèmes de compréhension prédéterminés. Mais il nous paraît justement que ces théories ne cherchent pas à favoriser ce développement individuel et autonome. Si elles se rapprochent des théories libérales et émancipatrices en raison d'une valorisation commune de la liberté, elles s'en éloignent du même coup en défendant une conception de la liberté qui apparaît finalement peu libérale et peu émancipatrice. La manière dont les théories étudiées dans ce chapitre conçoivent la liberté s'accommode en fait très bien d'un projet éducatif interventionniste et contraignant. En effet, ces théories situent la liberté dans l'exercice de la rationalité, ou encore dans l'exercice collectif d'une souveraineté politique et culturelle. Cela fait en sorte que leur valorisation de la liberté n'entre pas en conflit avec les méthodes contraignantes de leur éducation : en effet, la contrainte pédagogique, telle que présentée en introduction, constitue principalement une privation de liberté individuelle ou d'autonomie. La contrainte et l'émancipation mettent ici en rapport deux notions bien différentes de la liberté. L'on ne retrouve donc pas, dans ces théories, la tension normative qui nous occupe. Certes, ces éducations semblent laisser peu de place au développement de l'individualité et de l'autonomie, mais cela n'est tout simplement pas leur objectif. Elles sont à classer plutôt parmi les théories conservatrices de l'éducation, poursuivant des fins sans rapport avec la liberté des élèves et du point de vue desquelles l'exercice d'une contrainte importante ne constitue pas un problème interne. Si l'on peut leur adresser une critique normative, en quelque sorte depuis l'extérieur, leurs pratiques demeurent néanmoins cohérentes avec leurs fins et les principes de leur module politique. Il ne s'agit pas ici de condamner ces théories, mais de remarquer qu'elles ne s'intéressent finalement que très peu à la liberté individuelle de l'élève, et ne concernent pas directement notre propos.

Dans la suite de ce mémoire, nous voudrions étudier des théories libérales de l'éducation qui se rapportent plus proprement à la théorie politique du libéralisme. Ce chapitre a voulu montrer que le concept d'« éducation libérale » était en réalité largement indépendant de la théorie politique libérale, et qu'une étude pertinente des éducations issues du libéralisme devait d'abord questionner la conformité de ces éducations « libérales » au contenu du module politique libéral. Nous tenterons d'ailleurs, au chapitre suivant, de définir plus en détail le contenu de ce module politique.

Également, l'étude des théories libérales classiques a mis en évidence le fait qu'une valorisation de la liberté ne peut à elle seule rattacher une éducation aux éducations émancipatrices partagées entre interventionnisme et visée de liberté : il faut encore examiner quel type de liberté se trouve visé. Les théories émancipatrices doivent non seulement valoriser la liberté, mais une conception de la liberté qui laisse place à l'individualité et au développement de l'autonomie. Alors seulement peut naître la tension normative qui nous intéresse, opposant la volonté d'émanciper aux moyens contraignants nécessaires à la réalisation de cette volonté.

Chapitre 2 : l'éducation libérale « pour » une société libérale

Ce chapitre adoptera la même structure que le précédent. Dans un premier temps, il poursuivra le travail de définition entrepris ci-dessus en introduisant une nouvelle distinction entre deux catégories d'« éducation libérale », soit entre une éducation « pour » une société libérale et une éducation normativement issue de la théorie politique du libéralisme. Suivra une analyse critique de l'éducation « pour » une société libérale qui nous permettra par la suite de cibler une application plus conséquente des thèses du libéralisme politique à l'éducation.

Deux types de rapport entre libéralisme et éducation

Nous considérerons donc dans ce chapitre uniquement les éducations se rapportant proprement à la théorie politique libérale contemporaine. Il est cependant au moins deux façons d'articuler théorie de l'éducation et libéralisme : une première, instrumentale, définissant une éducation « pour » le libéralisme ou « pour » une société libérale, et une seconde définissant plutôt l'éducation « du » libéralisme, cette fois directement issue des principes normatifs de la théorie politique. Nous reconduisons ainsi la distinction esquissée en introduction, qui opposait deux manières de penser l'éducation : l'une comme un champ d'application de réflexions éthiques et politiques menées en amont, et l'autre comme un domaine direct de réflexion éthique et politique, cette seconde façon de faire exigeant de considérer les élèves comme des sujets politiques légitimes.

D'une part, certaines théories de l'éducation se rapportent au libéralisme en développant une pédagogie compatible avec une société libérale ou un système politique libéral. Ce n'est pas proprement le contenu normatif du libéralisme politique qui intéresse ces théories, mais d'abord son déploiement sous la forme d'un système politique précis. L'éducation, prenant ici la forme d'une scolarisation systématique placée sous le contrôle de l'État, est considérée comme une partie de ce système politique : comme la justice, par exemple, elle est l'une des institutions qui le composent. Ce type de théorie a pour but de proposer une pédagogie qui contribue à la mise en place, au maintien ou à l'amélioration du système politique libéral. L'éducation est en somme mise au service du système politique dont elle fait partie, et demeure libérale dans la mesure où ce

système politique est lui-même d'inspiration libérale. Ces théories mettent ainsi en rapport l'éducation et le libéralisme de manière instrumentale. Ces théories de l'éducation cherchent par exemple à répondre à former les élèves à l'exercice futur de leur citoyenneté, ou bien à les disposer favorablement face au pluralisme afin de mettre en place une société respectueuse.

D'autre part, une théorie de l'éducation peut être dite libérale en raison de sa conformité aux principes du libéralisme politique. Le libéralisme intervient ici sous la forme d'une théorie politique normative, motivant le développement d'une théorie de l'éducation. Une telle théorie de l'éducation est « libérale » en ce qu'elle est fondée sur les valeurs du libéralisme politique. La détermination de l'éducation même, de ses fins, contenus et méthodes, répond à la théorie politique. Elle ne prend pas seulement l'établissement d'un système politique libéral pour fin, mais entretient plutôt avec le libéralisme politique une communauté de valeurs et de fins. L'on peut alors appliquer à des enjeux tels que l'autorité professorale, la transmission culturelle ou encore l'éducation à la citoyenneté les schèmes de réflexions et appareils de valeurs propres à la théorie libérale.

Cette distinction ne concerne pas exclusivement le libéralisme. Elle peut en fait être reportée sur n'importe quelle théorie éthique ou politique. L'on pourrait par exemple concevoir deux manières d'articuler une éthique du care et une théorie de l'éducation, la première cherchant à penser depuis l'éthique du care et conforme à l'éthique du care, et la seconde mettant plutôt l'éducation au service d'une société ou d'un État fondé sur l'éthique du care.

Ainsi comprise, cette distinction identifie non seulement deux types de relation entre théorie de l'éducation et théorie politique, mais aussi deux objets sensiblement différents : d'une part une théorie éthique et politique, et de l'autre son application politique pratique. Selon qu'une théorie de l'éducation est déterminée relativement à l'un ou l'autre de ces objets, elle peut prendre la forme d'une théorie normative de l'éducation ou d'une théorie de l'éducation instrumentalisée en vue d'une fin politique externe. Dans le second cas, l'éducation n'est plus directement le lieu d'une discussion éthique et politique : elle répond aux besoins d'un système politique qui pour sa part est porteur d'un contenu normatif.

Comme le note Judith Suissa, cette distinction conceptuelle est largement ignorée dans la littérature contemporaine portant sur l'éducation libérale : « 'liberal education' has, in recent years, become synonymous with education in a liberal state. Many writers conflate the two

unthinkingly [...] »⁴⁷. Une part importante des débats en philosophie de l'éducation, bien que discutant en apparence du rapport entre théorie libérale et éducation, s'appliquerait en fait à définir le rôle de l'éducation au sein de la société libérale ou à dessiner les contours d'une éducation civique.

Martha Nussbaum, dans son article « Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education », fournit un bon exemple de théorie de l'éducation « pour » ou « dans » un État libéral. Le point de départ de sa réflexion est le constat d'une profonde crise dans l'éducation contemporaine, laquelle aurait perdu de vue les thèses de réformateurs libéraux tels que Dewey et Tagore au profit d'un enseignement technique poursuivant des fins économiques⁴⁸. Elle appelle au contraire à une éducation chargée d'un rôle social, devant inculquer les bases de la citoyenneté démocratique et ainsi freiner les tendances racistes et autoritaires menaçant les sociétés libérales⁴⁹.

L'éducation a dès lors pour but d'inculquer aux nouvelles générations les valeurs qui se trouvent au fondement d'une société libérale démocratique et pluraliste, à commencer par la valeur d'égal respect. Plus précisément, l'éducation à la citoyenneté devrait transmettre trois compétences⁵⁰. Elle devrait premièrement développer chez les élèves une capacité d'autocritique et de critique à l'égard de leur propre tradition, afin de participer de manière autonome aux processus démocratiques. Les élèves devraient de plus être en mesure de se saisir en tant que membre d'une communauté hétérogène et comprendre quelque peu les caractères et histoires des différents groupes en présence. Enfin, l'éducation devrait favoriser le développement d'une imagination narrative, grâce à laquelle les élèves sauraient se mettre à la place d'autrui et faire preuve d'empathie. Pareille éducation formerait donc à terme des personnes ouvertes d'esprit et favorablement disposées face à l'altérité, si bien qu'elle poserait les fondements d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse. Elle aurait en somme pour but de contribuer à l'établissement d'une société libérale harmonieuse.

Will Kymlicka fournit un exemple similaire de théorie de l'éducation « pour » une société libérale. Son article « Multicultural States and Intercultural Citizens » s'intéresse particulièrement à la question du multiculturalisme et de la « citoyenneté interculturelle » qui en est le pendant.

⁴⁷ Judith Suissa (2010, c2006). *Anarchism and Education : A Philosophical Perspective*. Oakland : PM Press, p. 129.

⁴⁸ Martha Nussbaum (2006). « Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education ». *Journal of Social Philosophy*, Vol. 37, No. 2, p. 301.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 311.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 309.

Cette forme de citoyenneté exige tout d'abord une adhérence au projet multiculturaliste, mais également le développement de compétences « interculturelles » qui doivent rendre le projet multiculturaliste réalisable : « an intercultural citizen is someone who not only supports the principles of a multicultural state, but also exhibits a range of more positive personal attitudes towards diversity »⁵¹. Ces compétences comprennent notamment l'ouverture d'esprit, la curiosité, l'imagination, le désir d'apprendre et d'échanger avec les membres d'autres communautés culturelles. Cette définition de la citoyenneté interculturelle recoupe ainsi largement celle de la citoyenneté démocratique formulée par Nussbaum. Ayant identifié cette fin politique, Kymlicka assigne ensuite à l'éducation la tâche d'inculquer aux élèves les compétences nécessaires à l'exercice de la citoyenneté interculturelle⁵². L'éducation, dans l'élaboration d'une société multiculturaliste, intervient donc comme un instrument commode : « Education has an important role to play here – for example, in teaching children about the reality of historic injustice, and in exploring why earlier ideologies of nationhood were illegitimate. »⁵³.

De tels exemples pourraient être multipliés. Il s'agit surtout ici de souligner que certaines théories libérales de l'éducation présentent avant tout une éducation « pour » un libéralisme, censée contribuer à l'établissement ou au maintien d'une société libérale harmonieuse. Les argumentaires de Nussbaum et de Kymlicka obéissent à une structure similaire. Une discussion de nature éthique identifie tout d'abord une fin normative, à savoir l'établissement d'une société libérale démocratique et pluraliste. Puis, dans un second temps, l'éducation est saisie comme un moyen d'atteindre cette fin. Enfin, la théorie propose une liste plus détaillée de ce que l'enseignement doit transmettre dans ce but ; elle ébauche de la sorte un curriculum. L'éducation n'est donc pas orchestrée directement conformément aux principes éthiques de la théorie politique libérale, mais fait l'objet d'une question technique : la théorie doit proposer un emploi optimal du système d'éducation, perçu comme un outil. La discussion normative a majoritairement lieu en amont de l'élaboration de la théorie de l'éducation.

Ainsi que le rapporte Suissa, ignorer cette distinction entre deux formes d' « éducation libérale » peut tout d'abord nuire à la clarté des discussions philosophiques. Cette confusion ne pose toutefois

⁵¹ Will Kymlicka (2003). « Multicultural States and Intercultural Citizens ». *Theory and Research in Education*, Vol. 1, No. 2, p. 157.

⁵² *Ibid.*, p. 154.

⁵³ *Ibid.* p, 154.

pas nécessairement un véritable problème conceptuel. Reprenant l'exemple ci-dessus, il se pourrait en effet qu'une éducation issue de l'éthique du care et une éducation pour une société « cariste » soient pratiquement identiques. Toutes deux pourraient chercher à inculquer des valeurs et habitudes de vie compatibles avec le souci de l'autre, et ce dans le respect permanent des élèves. De même, il se pourrait qu'une éducation normativement libérale et une éducation instrumentalisée en faveur d'un système politique libéral coïncident parfaitement quant à leurs fins et méthodes.

Les théories « classiques » de Peters et de Hirst ne toléraient aucune instrumentalisation, et n'admettaient que des fins supposées relatives à la nature même du processus éducatif, touchant par exemple à l'acquisition de connaissance, à la croissance personnelle ou à l'atteinte d'un statut d'autonomie rationnelle. L'instrumentalisation d'une éducation, cependant, ne paraît pas a priori menacer la cohérence interne d'une théorie libérale de l'éducation. Les exemples de Nussbaum et de Kymlicka montrent qu'une éducation libérale peut s'accommoder d'une certaine instrumentalisation, à condition bien sûr que les fins qu'elle poursuit coïncident avec celles du libéralisme. Leurs théories visent après tout l'établissement d'une société conforme aux valeurs de respect de la diversité et de liberté individuelle, soit des valeurs compatibles avec la théorie libérale. Le rejet de ce type d'instrumentalisation par les théories classiques tient à leur valorisation de la connaissance pour la connaissance ; valorisation qui n'est pas nécessairement partagée par toute théorie libérale.

L'instrumentalisation libérale de l'éducation devient toutefois problématique lorsqu'elle produit une éducation incompatible avec la théorie normative libérale. Cela serait bien sûr le cas d'une éducation visant des fins non-libérales, par exemple nationaliste : elle se trouverait instrumentalisée par des volontés politiques contraires au module politique libéral. Et cela serait également le cas d'une éducation qui, se trouvant instrumentalisée pour un projet politique, en viendrait à adopter des moyens contraires aux principes normatifs de la théorie qui la motive. L'on pourrait ainsi faire l'hypothèse d'une éducation « cariste » cherchant à inculquer la valeur de sollicitude par des méthodes brutales, telles que l'endoctrinement violent ou la manipulation, qui seraient peu soucieuses du bien-être des élèves. Bien que poursuivant des fins compatibles avec l'éthique du care, à savoir la diffusion de ses principes de respect et de sollicitude dans une société donnée, elle emploierait des méthodes incompatibles avec le module éthique auquel elle se rapporte. L'éducation « cariste » se révélerait donc incompatible avec l'éthique du care, et présenterait un

important défaut de cohérence.

C'est une critique de ce type que nous adresserons aux théories libérales de l'éducation qui se contentent de mettre l'éducation au service d'un système politique libéral : elles nous semblent entrer en contradiction avec le contenu normatif du libéralisme. Nous proposerons d'abord une définition de ce contenu normatif, puis tenteront d'établir la différence entre la théorie libérale et son déploiement sous la forme d'un système politique particulier.

Le contenu normatif du libéralisme : deux types de libéralisme

La définition même du libéralisme politique et de son contenu normatif fait débat dans la littérature contemporaine. William A. Galston argumente ainsi en faveur d'une distinction entre deux types de libéralisme, adoptant chacun une valeur cardinale différente : « As we inspect the liberal philosophical tradition, there emerge two quite different strands of liberal thought based on two distinct principles, which I shall summarize under the headings of autonomy and diversity. »⁵⁴. Le libéralisme privilégiant l'autonomie correspondrait au libéralisme classique développé par Locke, Kant et Mill. L'« autonomie » prendrait la forme d'une direction individuelle de soi (« individual self-direction ») et d'un engagement en faveur d'un examen rationnel de soi, des autres et des pratiques sociales⁵⁵. Le libéralisme privilégiant la valeur de diversité, pour sa part, valoriserait les différences entre les individus et groupes à propos de sujets tels que la nature de la vie bonne ou les sources de l'autorité morale. Le souci de ces différences conduirait à l'adoption d'une attitude de tolérance.

Ces deux valeurs cardinales s'apparentent en fait à deux interprétations distinctes de la valeur de liberté, après tout centrale dans le concept de libéralisme. L'autonomie, particulièrement dans son acception rationaliste, renvoie encore une fois au concept de liberté positive de Berlin, identifiant liberté et maîtrise de soi⁵⁶. Une théorie libérale faisant la promotion d'une valeur forte d'autonomie reconduirait l'idée d'une scission du soi entre soi empirique et soi rationnel et supérieur, le contrôle du soi empirique par le soi rationnel augmentant les possibilités d'action et de compréhension du monde et résultant en un gain de liberté. La valeur de diversité identifie plutôt

⁵⁴ William A. Galston (1995). « Two Concepts of Liberalism ». *Ethics*, Vol. 105, No. 3, p. 521.

⁵⁵ *Ibid.*

⁵⁶ Berlin (c1958), *op. cit.*, p. 178.

la liberté à la non-interférence : la personne respectueuse de la diversité et pratiquant la tolérance se garde d'intervenir dans le champ d'action des personnes se conformant à différentes théories morales et religieuses. Dans les termes de Berlin, il est ici question de liberté négative.

Ainsi que le note Galston, certaines théories libérales prétendent faire cohabiter ces deux valeurs : « A standard liberal view (or hope) is that these two principles go together and complement one another: the exercise of autonomy yields diversity, while the fact of diversity protects and nourishes autonomy. »⁵⁷. En dépit de leur relation commune à la valeur de liberté, les valeurs d'autonomie et de diversité entreraient toutefois en conflit, la promotion de l'autonomie contrevenant à la promotion de la diversité. En effet, l'adoption d'une valeur d'autonomie s'apparenterait à l'adoption d'une conception de la vie bonne, bien que partielle : elle pousserait minimalement le libéralisme à trancher en faveur de la raison contre la tradition⁵⁸. Pareille théorie libérale s'opposerait dès lors à certaines communautés culturelles et religieuses privilégiant la tradition, et limiterait le champ des conceptions de la vie bonne disponibles au sein de la société libérale.

La distinction de Galston recoupe en bonne partie une distinction similaire, d'abord formulée par Rawls et traversant maintenant largement la littérature philosophique contemporaine : celle entre libéralisme « compréhensif » et libéralisme « politique » ou « non-compréhensif », soit entre libéralisme adoptant une doctrine compréhensive et libéralisme n'adoptant pas de doctrine compréhensive. Par doctrine compréhensive, l'on entend une conception de la vie bonne et une manière de comprendre le monde, sous la forme par exemple de convictions éthiques ou religieuses. Dans les mots de Nussbaum, l'on distingue donc entre un libéralisme « that makes comprehensive recommendations for how lives should go, using comprehensive epistemological, ethical, and/or metaphysical doctrines, and a liberalism that carefully prescinds from reliance on any such comprehensive doctrines, out of respect for the plurality of different reasonable ways citizens may choose to live their lives. »⁵⁹.

Instrumentalisation de l'éducation par le libéralisme compréhensif

⁵⁷ Galston (1995), *op. cit.*, p. 521.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 523.

⁵⁹ Nussbaum (2006), *op. cit.*, p. 303

Le libéralisme compréhensif se distingue en théorie du libéralisme politique en refusant d'adopter une posture de neutralité et en adoptant une doctrine compréhensive personnelle, quelle qu'elle soit. Mais, en pratique le libéralisme compréhensif est le plus souvent caractérisé par son attachement à une doctrine compréhensive précise, issue du module éthique historique du libéralisme et mettant au premier plan la valeur d'autonomie. Nussbaum, tout comme Galston d'ailleurs, identifie la théorie de Mill et les théories s'en inspirant comme des exemples de libéralisme compréhensif : celles-ci définiraient la vie bonne comme une vie autonome et guidée par des principes rationnels, et cela en opposition aux vies guidées par des préceptes religieux. Nussbaum s'empresse de plus de rejeter ce type de théorie au nom du respect de la diversité des doctrines compréhensives : « The state that I favor should probably not use the notion of autonomy, a notion that has (and had in Mill) strong historical links to the rejection of theistic sources of meaning. »⁶⁰.

Gerald F. Gaus rappelle toutefois à ce sujet qu'il n'existe pas une telle chose qu'« une » doctrine libérale compréhensive. En effet, une distinction trop rapide entre libéralisme politique et libéralisme compréhensif ignorerait le fait qu'une pluralité de libéralismes compréhensifs existe : « it is better to conceive of them [i.e. les théories libérales compréhensives] in terms of a spectrum of theories, from those that rely on something like a fully comprehensive view to those that rely on, say, only a general theory of the right. »⁶¹. L'épistémologie rationaliste kantienne et la théorie de l'autonomie personnelle de Mill, identifiant individualité et bien-être, sont deux exemples différents de libéralisme compréhensif. Gaus concède cependant que la théorie millienne de l'autonomie est une théorie distinctement libérale de la vie bonne⁶².

Ce n'est de toute façon pas une variante spécifique de libéralisme compréhensif qui fait l'objet du rejet de Rawls, Nussbaum et d'autres, mais la nature même du libéralisme compréhensif. Dès lors qu'une théorie libérale fait la promotion d'une valeur particulière, celle-ci entre en conflit avec la pluralité des conceptions de la vie bonne que le libéralisme politique tente d'accommoder. Pratiquement, cela signifie que l'État libéral se doit de demeurer normativement neutre, et cela en raison d'un souci préalable de respect de la diversité.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 305.

⁶¹ Gerald F. Gaus, (2004). « The Diversity of Comprehensive Liberalisms ». Dans Gerald F. GAUS et Chandran KUKATHAS (coll.) (2004). *Handbook of Political Theory*. Londres : Sage Publications, p. 100.

⁶² *Ibid.*, p. 104.

La tension entre valeur d'autonomie et valeur de diversité est particulièrement importante en matière d'éducation. Cela parce que l'école, dans le cadre d'une scolarisation comprise comme système d'éducation obligatoire placé sous le contrôle de l'État, offre un environnement propice à la promotion d'une doctrine compréhensive et plus largement à la formation intellectuelle, politique et morale de la jeunesse. L'école donne à l'État libéral la possibilité de promouvoir et d'inculquer la valeur d'autonomie aux élèves, de manière à établir à terme une société composée de personnes autonomes. Or, une telle entreprise pédagogique s'exposerait frontalement à la critique du libéralisme politique y voyant un manquement à la neutralité libérale et à la valeur de diversité la sous-tendant. Une fois la visée d'autonomie rationnelle érigée en doctrine compréhensive, celle-ci entre en effet en conflit avec d'autres doctrines compréhensives, notamment religieuses, qui professent des valeurs contradictoires, telles que la tradition culturelle ou diverses vérités révélées, ou simplement différentes, par exemple la solidarité. La promotion de la valeur d'autonomie au sein d'un système d'éducation se fait donc au détriment d'autres valeurs et conceptions de la vie bonne ; elle va du moins à l'encontre des convictions de la portion de la population qui ne partage pas l'idéal de l'État. Cela donne lieu à un conflit entre les deux valeurs distinctes que sont l'autonomie et la diversité.

Cette objection pourrait toutefois être rejetée par un libéralisme compréhensif faisant la promotion exclusive de la valeur d'autonomie. Bien qu'autonomie et diversité paraissent historiquement liées, l'on pourrait avancer l'hypothèse d'un libéralisme compréhensif qui se serait soustrait au conflit de valeur inhérent au libéralisme en sacrifiant la valeur de diversité au profit de la valeur d'autonomie. Celui-ci ne considérerait plus de façon prioritaire la diversité sociale, culturelle et religieuse, mais privilégierait l'atteinte d'un statut d'autonomie rationnelle et/ou kantienne. Dans les termes de Berlin, l'on trancherait ici en faveur de la liberté positive contre la liberté négative : la promotion de l'idéal de maîtrise rationnelle de soi se ferait au prix d'interférences dans les sphères de libertés individuelles. La protection de la diversité se trouverait marginalisée par cette théorie politique, tout comme elle est a priori exclue de projets nationalistes ou impérialistes. L'accusation provenant du libéralisme politique deviendrait de la sorte une accusation extérieure, étrangère au cœur normatif d'une telle théorie libérale.

Nous voulons surtout avancer qu'une instrumentalisation de l'éducation par un libéralisme compréhensif faisant la promotion de la valeur d'autonomie serait vulnérable à une objection

interne, tenant au contenu normatif propre de sa théorie politique. Cette objection se rapporte à notre exemple ci-dessus, mettant en scène une éducation visant la transmission des valeurs de l'éthique du care mais employant pour ce faire des méthodes brutales et dépourvues d'empathie. L'éthique du care condamnant une telle brutalité, une contradiction se forme entre d'une part la visée normative et de l'autre les moyens pédagogiques employés. Dans cet exemple, la contradiction entre fin et moyen est toutefois contingente : l'on pourrait concevoir une éducation « cariste » procédant de façon conforme à l'éthique du care.

L'éducation pour l'autonomie s'expose à une objection semblable, mais en quelque sorte plus importante. En effet, la valeur d'autonomie, de même que les autres valeurs dérivées de la valeur de liberté, apparaît comme structurellement incompatible avec les méthodes contraignantes de la scolarisation. C'est là ce que nous avons identifié en introduction comme une tension entre visée de liberté et volonté interventionniste : le fait même de chercher à rendre une personne autonome, indépendamment de la volonté de cette dernière, contreviendrait à la valeur d'autonomie motivant cette entreprise. La visée d'autonomie procéderait par une violation première de son principe, par un acte de nature hétéronome, et cela sans que l'éducation ait à employer des moyens singulièrement autoritaires. C'est le caractère contraignant de la scolarisation dirigée qui s'oppose d'emblée à la valeur d'autonomie : le choix d'imposer aux élèves une vie autonome, par le biais d'une décision curriculaire prise hors du contexte de la salle de classe et dans le cadre d'une scolarité obligatoire, est déjà incompatible avec le respect de l'autonomie de ces mêmes élèves, ainsi qu'avec la valeur d'autonomie ou de liberté. L'éducation se retrouve alors en position de devoir concilier les deux éléments inconciliables que sont la visée d'autonomie et le non-respect de l'autonomie des élèves par l'imposition de cette visée.

Ce type d'objection est rarement pris en compte dans la littérature philosophique contemporaine. L'on trouve cependant certaines théories libérales compréhensives qui cherchent à traiter de ce problème, quoique de manière détournée. C'est notamment le cas de Harry Brighouse, qui avance la distinction entre éducation faisant la promotion de l'autonomie (« autonomy-promoting ») et éducation facilitant l'autonomie (« autonomy-facilitating »)⁶³. Bien qu'il défende un projet libéral compréhensif privilégiant la valeur d'autonomie, comprise comme faculté de « réflexion

⁶³ Harry Brighouse (1998). « Civic Education and Liberal Legitimacy ». *Ethics*, Vol. 108, No. 4, p. 733.

rationnelle »⁶⁴, Brighouse cherche une façon d'inculquer cette valeur qui soit compatible avec les principes libéraux de diversité et de légitimité. Plutôt que de faire une promotion active de l'autonomie, l'éducation de l'État libéral devrait ainsi « faciliter » l'atteinte d'un statut d'autonomie, en donnant aux élèves les moyens et opportunités de réfléchir rationnellement à propos des différentes conceptions de la vie bonne⁶⁵. Cette distinction semble d'ailleurs être reprise par Nussbaum, qui prône l'enseignement de « capacités » plutôt que de « fonctionnements » (« functionings »)⁶⁶, autrement dit de capacités plutôt que de dispositions à exercer en effet ces capacités. Cette distinction doit fonder la possibilité d'une entreprise étatique de promotion d'une doctrine compréhensive qui demeurerait normativement neutre et respectueuse de la diversité. L'enseignement des méthodes de la réflexion autonome n'impliquerait pas de faire la promotion de l'autonomie comme valeur, mais donnerait seulement aux élèves la possibilité d'adopter, à l'aide d'une réflexion critique, les valeurs de leur choix. De plus, l'autonomie enseignée ne serait guère selon Brighouse qu'une autonomie méthodologique, relevant de l'épistémologie : « It invokes not a moral value but a true epistemological claim: that rational evaluation is more reliable than other methods for discovering the good. »⁶⁷. Enfin, cette distinction éviterait à l'État libéral de saper les fondements de sa légitimité en inculquant à sa jeunesse les valeurs mêmes auxquelles elle devrait adhérer plus tard dans le libre exercice de ses fonctions démocratiques.

Du point de vue de l'argument qui est le nôtre, Brighouse justifie possiblement une entreprise d'enseignement de l'autonomie qui demeurerait compatible avec la valeur d'autonomie du libéralisme compréhensif, cela dans la mesure où l'éducation ne chercherait pas à créer par la contrainte des personnes autonomes, mais seulement à distribuer, quoique par la contrainte également, certaines habiletés spécifiques pouvant par la suite être employées pour mener ou non une vie autonome. Le choix d'une vie autonome reviendrait donc à chaque personne, mais pourrait s'appuyer sur la méthode critique propre à l'autonomie rationnelle. De plus, l'État se chargerait de présenter avec neutralité la pluralité de doctrines compréhensives et d'idéologies politiques cohabitant dans une société, afin que les différentes options soient connues des élèves⁶⁸.

Cet argument présente néanmoins certaines faiblesses. Tout d'abord, la distinction entre

⁶⁴ *Ibid.*, p. 731.

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Nussbaum (2006), *op. cit.*, p. 305.

⁶⁷ Brighouse (1998), *op. cit.*, p. 738.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 734-736.

facilitation et promotion ne semble pas suffisamment tranchée pour que le soupçon de contradiction normative ne pèse sur cette théorie de l'éducation. Sans promouvoir explicitement l'autonomie, l'éducation de Brighouse en enseigne toutefois les aptitudes (« skills ») indépendamment du consentement autonome des élèves. Bien qu'elle ne travaille pas directement à former des caractères, elle encourage néanmoins l'adoption d'une attitude particulière en transmettant les compétences rendant possible cette adoption. Il s'agit donc encore d'une tentative de modelage social, révélant chez l'État un biais en faveur de la valeur d'autonomie. Cela apparaît plus clairement si l'on fait l'hypothèse d'un État cherchant à « faciliter » une valeur alternative, par exemple le conservatisme social : l'État conservateur-brighousien ne ferait pas tout à fait la promotion de la famille patriarcale, mais enseignerait aux élèves différentes compétences économiques et ménagères en fonction de critères genrés, par exemple. L'adoption par une personne de la conception de la vie bonne conservatrice se trouverait alors en effet « facilitée », puisqu'elle aurait développé les compétences rendant possible la poursuite de cette conception de la vie bonne, et non celles liées à une doctrine compréhensive autonomiste ou autre. Le choix curriculaire ciblant les capacités qu'une éducation doit transmettre répond tout de même à un projet normatif visant à terme l'adoption d'une conception particulière de la vie bonne.

En plus de ce problème de neutralité normative, l'éducation de Brighouse se trouverait confrontée à un problème de neutralité procédurale. L'on pourrait résumer sa proposition éducative de cette façon : le curriculum requerrait de la part du corps professoral qu'il présente de façon neutre une pluralité de conceptions de la vie bonne et d'idéologies politiques, de manière que les élèves, exerçant leur capacité de réflexion rationnelle nouvellement acquise, puissent choisir librement parmi l'éventail de doctrines présentées. Or, le curriculum public est préalablement déterminé par l'État libéral en charge de l'éducation, et cela conformément à ses valeurs et ses fins. De même, l'institution scolaire, dont le corps professoral, est placée sous le contrôle de l'État libéral. La salle de classe, dès lors, peut difficilement être conçue comme un espace neutre où différentes doctrines seraient présentées au jugement des élèves : elle est déjà politiquement orientée, ne serait-ce que pour des raisons structurelles. Elle ne répond pas aux exigences d'impartialité qui sont par exemple celles d'un tribunal. Dans ces conditions, il est probable que la présentation des différentes doctrines compréhensives soit teintée par la doctrine compréhensive de l'institution scolaire, et que le choix des élèves s'en trouve influencés.

Le libéralisme compréhensif, en résumé, ne peut instrumentaliser son système d'éducation pour parvenir à ses fins politiques sans contredire sa propre théorie normative. Il ne tient pas compte de la problématique qui est la nôtre, ignorant la tension normative qui naît de toute tentative d'enseigner la liberté par la contrainte. Dans l'économie de ce texte, il s'agit-là de la solution la plus naïve offerte à ce problème : l'éducation libérale compréhensive, cherchant à rendre les élèves autonomes par les méthodes contraignantes de la scolarisation, est précisément cette éducation qui veut forcer les élèves à être libre, qui souhaite les libérer par une privation préalable et importante de liberté. En matière d'éducation, le libéralisme compréhensif produit en somme une théorie inconséquente : il contredit ses fins par ses méthodes.

Instrumentalisation de l'éducation par le libéralisme politique

Le libéralisme politique adressait justement cette critique au libéralisme compréhensif : celui-ci serait tout entier une forme inconséquente de libéralisme, dans la mesure où la promotion d'une conception particulière de la vie bonne ne serait pas en adéquation avec les principes normatifs au fondement de sa propre théorie politique. Le libéralisme politique prétend précisément échapper à ce type d'objection. L'emphase mise sur la valeur de diversité ainsi que le souci de neutralité normative qui en découle doivent assurer que des valeurs ne soient pas imposées aux élèves au détriment de leur liberté individuelle, et éviter au projet politique libéral de se contredire lui-même.

Mais le libéralisme politique n'est pas une théorie parfaitement neutre, auquel cas il s'agirait d'une théorie sans contenu normatif, d'une théorie vide. Derrière l'exigence de neutralité normative, l'on trouve ce que Nussbaum, après Rawls, qualifie de « module politique partiel » ou de « module éthique partiel »⁶⁹. C'est-à-dire que le libéralisme politique s'appuie tout de même sur une certaine doctrine compréhensive, mais ne couvrant pas la totalité du domaine de réflexion éthique, de manière à pouvoir s'attacher aux différentes doctrines compréhensives intégrales sans les contredire. Chez Rawls, le libéralisme postule tout d'abord le respect égal de chaque personne, puis la priorité de la liberté et le principe de différence. Au-delà de ce noyau normatif, le libéralisme se garde toutefois de se prononcer sur des questions métaphysiques, religieuses, épistémologiques ou éthiques qui relèvent déjà des diverses doctrines compréhensives, et cela justement au nom de

⁶⁹ Nussbaum (2006), *op. cit.*, p. 303.

son principe d'égal respect. Chaque doctrine compréhensive, coexistant au sein d'une société libérale, peut ainsi conserver son module éthique à condition que le module partiel du libéralisme politique vienne s'y surajouter. De plus, le module partiel du libéralisme est indépendant ; il n'est pas directement dérivé d'une doctrine compréhensive particulière. Contrairement au libéralisme compréhensif, ce libéralisme ne privilégie ni ne promeut aucune conception de la vie bonne.

Cette distinction entre ce qui relève du module politique partiel du libéralisme et ce qui n'en relève pas sépare en fait les questions à propos desquelles le libéralisme doit demeurer neutre de celle à propos desquelles il peut user de son pouvoir d'influence et de contrainte. Le module éthique partiel du libéralisme ne se prononçant pas sur la « bonne » vie sexuelle, il ne légifère pas sur la sexualité entre adultes consentants, pas plus qu'il n'impose aux ménages certaines normes en matière de décoration intérieure. Eu égard à ce qui est compris dans son module éthique, cependant, l'État libéral fait respecter ses valeurs. Le principe d'égal respect ne tolérant pas les discriminations sexuelles et genrées, l'État libéral peut s'appuyer sur ses institutions, à commencer par son système de justice, pour décourager ou sévir contre de telles discriminations. Les principes normatifs du libéralisme politique sont limités afin de ménager un espace maximal de neutralité normative et d'autonomie individuelle ; mais à propos de ses quelques principes normatifs, ce libéralisme n'est aucunement neutre.

Ce dernier point est important pour comprendre ce à quoi pourrait ressembler une éducation instrumentalisée par le libéralisme politique. Car les limites de la neutralité de l'État libéral sont également les limites de sa neutralité en matière d'éducation. Selon Nussbaum, la salle de classe doit en effet demeurer « normativement silencieuse » à propos de ce qui n'est pas compris dans le module éthique partiel libéral⁷⁰ ; elle peut présenter comme un fait la pluralité de conceptions de la vie bonne, mais sans émettre d'opinions éthiques à propos de celles-ci. Cette exigence de neutralité tombe cependant dès qu'il est question du contenu du module libéral :

Anything that lies inside the political module is, *ex hypothesi*, affirmed by all citizens, at least all whose comprehensive doctrines affirm the key idea of equal respect that underlies the constitution, and the principles embedded in the constitution itself. So, the state does not have to pussyfoot around with these things: it can teach them flat out, as the best ideas to live with together, using whatever devices of imagery, rhetoric, and emotional suasion seem best suited

⁷⁰ *Ibid.*, p. 307.

to the task of imparting them to the young. It has no obligation to be fair to the opposing position.⁷¹

Nussbaum est donc extrêmement claire : l'État libéral peut faire la promotion de ses quelques principes normatifs. De plus, il peut employer des moyens relevant de la manipulation, voire peut-être de la propagande, impliquant « n'importe quels procédés d'imagerie, de rhétorique ou de persuasion émotionnelle » afin de parvenir à ses fins. Ce faisant, il n'a aucune obligation de présenter de manière équitable les options éthiques alternatives. Cette éducation ne laisse pas les élèves choisir parmi plusieurs conceptions éthiques, mais cherche à les convaincre d'adopter l'éthique libérale. Elle ne vise pas non plus à ce que les élèves emploient la méthode critique de l'autonomie rationnelle, mais cherche à les persuader par des moyens rhétoriques. Suivant la définition de Peters donnée au chapitre précédent, à savoir l'implantation d'un ensemble prédéterminé de croyances par des moyens décourageant la critique⁷², il s'agit-là d'endoctrinement. Relativement à son module éthique, l'éducation du libéralisme politique recevrait en somme la permission d'endoctriner.

Nussbaum poursuit en ébauchant un programme d'éducation, rapidement présenté au début de ce chapitre. L'État libéral, employant son système d'éducation afin de transmettre ses principes normatifs à la jeunesse et à la population, cherche à inculquer de façon prioritaire la valeur d'égal respect qui se trouve au fondement de son module politique : « One thing that a society based upon equal respect needs to do most urgently is to teach young citizens that their society contains many religions and many ethnicities, and that we are all committed to the fair treatment of all of them. »⁷³. Contrairement à Brighouse, Nussbaum ne propose pas seulement de présenter le pluralisme comme un fait, mais avance que l'éducation doit cultiver chez les élèves une attitude positive à l'égard de celui-ci. En effet, la question de la diversité est liée à la valeur d'égal respect comprise dans le module éthique partiel du libéralisme. L'éducation du libéralisme peut donc légitimement inculquer la valeur d'égal respect et poursuivre des fins relatives au respect de la diversité. Chez Nussbaum, cette éducation cherche plus précisément à transmettre certaines compétences, inspirées de Tagore, censées rendre possible la pratique effective du respect égal de chaque personne, culture et conception de la vie bonne. Rappelons que ces compétences, au nombre de

⁷¹ *Ibid.*, p. 306.

⁷² Peters (1978), *op. cit.*, p. 3.

⁷³ *Ibid.*, p. 307.

trois, comprennent la capacité d'autocritique à l'égard de soi-même et de sa propre tradition, la capacité de se saisir en tant que membre d'une communauté hétérogène, et la capacité d'imagination narrative par laquelle l'on peut se mettre à la place d'autrui⁷⁴.

Le libéralisme politique, par ailleurs, valorise également la liberté. Il ne s'agit pas simplement, contrairement à ce que pourrait laisser croire la présentation de Galston, d'une variante de libéralisme compréhensif prônant la valeur de diversité là où le libéralisme de Brighouse, par exemple, prônait la valeur d'autonomie. Son attention au pluralisme et sa volonté de limiter sa sphère d'intervention morale apparaissent en fait cohérentes avec sa valorisation de la liberté. Nussbaum elle-même nous permet d'entrevoir une connexion entre diversité et liberté. Dans un second article, paru la même année, elle reprend ses propositions pédagogiques, mais, par un changement de vocabulaire intéressant, les met cette fois au service de la valeur de liberté :

At the heart of all three of the Tagorean capacities is the idea of freedom: the freedom of the child's mind to engage critically with tradition; the freedom to imagine citizenship in both national and world terms, and to negotiate multiple allegiances with knowledge and confidence; and the freedom to reach out in the imagination, allowing another person's experience into oneself. Many politicians the world over do not like educational freedom: they seek the imprisonment of children within a single 'correct' ideology. [...] It is only the risky idea of critical and imaginative freedom that offers democracies lasting strength, as they face an uncertain future.⁷⁵

Les trois mêmes capacités sont cette fois présentées comme des « libertés », et constituent la proposition centrale d'une « éducation pour la liberté »⁷⁶. Ce que Nussbaum entend ici par « liberté » correspond d'ailleurs à la définition libérale classique de l'autonomie : une capacité de réflexion rationnelle et critique, dirigée sur soi-même aussi bien que sur les traditions et différentes conceptions de la vie bonne⁷⁷. La réflexion critique donne la possibilité à chaque personne de repenser son rapport à sa propre tradition et de définir activement sa place au sein d'une société pluraliste. L'attention au pluralisme et la capacité d'imagination narrative participent de cet effort de pensée critique, par lequel les élèves saisissent la complexité de leur société et cherchent à s'y

⁷⁴ *Ibid.*, p. 309.

⁷⁵ Martha Nussbaum (2006). « Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education ». *Journal of Human Development*, Vol. 7, No. 3, p. 392.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 388.

⁷⁷ *Ibid.*

situer. Selon Nussbaum, cet effort critique de distanciation est condition de possibilité à la fois d'une démocratie saine et d'une liberté individuelle effective. Elle note par exemple, à propos d'expériences pédagogiques dans le Nord de l'Inde : « The girls in Bihar had this experience. Their entire education developed their critical and self-critical capacities. This freedom is of particular urgency for women, who are so often encouraged to be passive followers of tradition. »⁷⁸.

D'un article à l'autre, Nussbaum met ses propositions pédagogiques en relation tantôt avec la valeur d'égal respect ou de diversité, et tantôt avec la valeur de liberté ou d'autonomie ; et cela sans les modifier substantiellement. Cette juxtaposition pourrait toutefois être contingente ; il est possible en effet qu'une seule action contribue aussi bien à une visée de diversité qu'à une visée de liberté, ayant deux conséquences sans que celles-ci ne soient liées l'une à l'autre. Or, les deux articles de Nussbaum suggèrent que le rapprochement des valeurs d'égal respect et de liberté est conceptuellement motivé. Une personne sachant se considérer comme issue d'une tradition, et situant cette dernière dans une diversité qu'elle est en mesure de comprendre, serait par ce fait même plus libre, introduisant entre elle et sa position sociale une distance critique. De même, la personne progressant vers l'autonomie par la voie de la réflexion rationnelle ne saurait pleinement se saisir en ignorant sa place au sein d'une société plurielle dont elle ne comprendrait pas les différentes composantes. La liberté, du moins chez Nussbaum, paraît être conséquence d'une attention à la diversité. Et inversement, une libération complète produit l'attention à la diversité.

La valeur d'autonomie semble en fait indissociable de la valeur de diversité se trouvant au cœur du libéralisme politique. Cela transparaît dans la définition quelque peu différente de l'autonomie que propose ce libéralisme. L'autonomie, dans les théories libérales compréhensives et « classiques », prenait le plus souvent une acception rationaliste et forte rappelant la notion de liberté positive. Elle consistait, selon Brighouse, en un parti pris épistémologique en faveur de la réflexion rationnelle, et se traduisait éthiquement par une attitude critique à l'égard des traditions et vérités révélées : la vie bonne se trouvait identifiée à une vie autonome. Cette conception de la liberté était si forte qu'elle risquait de légitimer des entreprises coercitives agissant, justement, au nom de la liberté ; privant de liberté individuelle et d'autonomie afin de promouvoir la maîtrise de soi par la raison. Si la définition de l'autonomie donnée par le libéralisme politique recoupe largement celle du libéralisme compréhensif, elle poursuit toutefois une finalité différente. En effet,

⁷⁸ *Ibid.*, p. 389.

ce n'est pas seulement une méthode de réflexion rationnelle qui intéresse les théories politiques pluralistes, mais la capacité, selon l'expression de Rawls, « à former, réviser et poursuivre une conception du bien »⁷⁹. L'autonomie est ce par quoi chaque personne peut adopter librement une conception de la vie bonne qui lui soit propre. Elle n'est plus elle-même une conception de la vie bonne, mais le moyen par lequel chaque personne doit pouvoir poursuivre une conception personnelle de la vie bonne. Elle est de plus rigoureusement individuelle, et a pour but de prémunir la personne d'influences aliénantes, que celles-ci proviennent de traditions diverses, de parti pris rationalistes ou de la scolarisation même. Contrairement aux conceptions précédentes de la liberté, l'on découvre ici une connotation émancipatrice.

C'est donc un souci pratique qui donne un sens à la valeur d'égal respect : elle doit aménager la possibilité d'un choix autonome, empêcher que certaines conceptions de la vie bonne soient rendues difficiles d'accès par des entreprises de discrimination. L'autonomie du libéralisme politique est ainsi fonction de la valeur de diversité. La conception plus forte de l'autonomie proposée par le libéralisme compréhensif permettait de dissocier autonomie et diversité : l'autonomie prenait elle-même la forme d'une conception de la vie bonne, et était donc en quelque sorte vecteur d'uniformisation éthique plutôt que de pluralisme. Au contraire, l'autonomie du libéralisme politique a précisément le pluralisme pour finalité. Et la valeur d'égal respect intervient comme condition de possibilité d'abord de l'autonomie, puis du pluralisme : elle rend possible l'adoption et la coexistence de toutes les conceptions de la vie bonne, pour peu qu'elles soient compatibles avec le module éthique partiel libéral.

Cela pourrait donner du crédit à la thèse voulant que le libéralisme, même dans ses variantes politiques les plus minimalistes en matière d'éthique, ne se départisse jamais complètement d'une visée d'autonomie. Patricia White soutient ainsi que l'institution d'une société libérale plurielle a ultimement pour but de permettre la poursuite de vies autonomes. Bien que le libéralisme politique ne fasse pas la promotion de la valeur d'autonomie, il pourrait tout de même avoir pour motivation d'être condition de possibilité de la poursuite de vies autonomes⁸⁰. Le minimalisme éthique du libéralisme politique serait une manière de concilier les deux valeurs que sont l'autonomie et la diversité ; il fonderait de cette manière un libéralisme plus conséquent. Pour autant, la visée

⁷⁹ Meira Levinson (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford : Oxford University Press, p. 18.

⁸⁰ Suissa (2010), *op. cit.*, p. 41.

d'autonomie pourrait subsister.

La notion d'autonomie paraît également indissociable du principe de légitimité démocratique. D'après Meira Levinson, « liberal principles depend for their justification on an appeal to the value of individual autonomy »⁸¹. S'appuyant sur une analyse de Rawls, elle avance premièrement, comme d'ailleurs Brighouse et Nussbaum, que l'exigence de légitimation populaire de l'État libéral à travers un processus démocratique rend nécessaire un certain usage de l'autonomie rationnelle : chaque personne, se mêlant au processus démocratique, doit accepter le « fardeau du jugement » et faire usage de la raison publique, cette dernière requérant une réflexion critique à propos de la société et du pluralisme⁸². Et surtout, suivant Rawls, la participation au processus démocratique exige la reconnaissance chez les autres personnes y participant de l'exercice de cette même raison publique, et par conséquent d'une autonomie individuelle⁸³. Encourageant la légitimation démocratique, l'État du libéralisme politique ferait donc la promotion d'un certain exercice de l'autonomie rationnelle et de la reconnaissance chez autrui de cette autonomie. Levinson emploie à ce propos l'expression de « perfectionnisme faible » : si le libéralisme politique valorise l'autonomie, il se garde toutefois de discriminer les personnes faisant le choix de vies non-autonomes⁸⁴. Certes, chaque théorie libérale politique ne défend pas chacune de ces thèses. Nous souhaitons surtout suggérer que les valeurs défendues par le libéralisme, et en premier lieu les valeurs de diversité et de légitimité démocratique, se rapportent invariablement au principe cardinal qu'est la liberté individuelle.

La question de la légitimité démocratique donne lieu à une première critique à l'égard de l'instrumentalisation de l'éducation par le libéralisme politique : un État libéral inculquant, à travers une éducation citoyenne, les valeurs comprises dans son module politique, sabote à terme les conditions de sa légitimation démocratique. Les propositions pédagogiques de Nussbaum et Kymlicka correspondent à un tel modèle d'éducation citoyenne : la théorie normative identifie d'abord les principes guidant l'organisation de la société libérale, avant de proposer certaines mesures curriculaires afin que l'éducation publique inculque ces principes aux élèves. Nous avons vu que, à condition d'accepter la distinction rawlsienne entre ce qui relève et ce qui ne relève pas

⁸¹ Levinson (1999), *op. cit.*, p. 6.

⁸² *Ibid.*, p. 17.

⁸³ *Ibid.*, p. 18.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 21.

du module politique, cette entreprise d'endoctrinement étatique ne va pas à l'encontre de la valeur libérale de diversité et du principe de neutralité qui en est issu. Car l'éducation citoyenne se contente de transmettre les quelques valeurs au cœur du libéralisme, mais demeure normativement silencieuse à l'égard du reste du domaine éthique. Mais si cette solution permet de concilier éducation citoyenne et respect de la diversité, elle échoue cependant à rencontrer les exigences de la légitimité démocratique.

Brighouse propose à cet effet un argument classique. Il rappelle tout d'abord les traits caractéristiques de la notion libérale de légitimité⁸⁵. Premièrement, l'État libéral doit non seulement être digne du consentement hypothétique de personnes situées, par exemple, dans la position originelle de Rawls, mais il doit également chercher à rallier le consentement actuel d'une majorité de personnes. Ce principe guide la majorité des processus démocratiques libéraux. De plus, une attention doit être donnée à la qualité du consentement obtenu. Un consentement contraint, qui serait le fruit de « la coercition ou la manipulation », ne serait par définition pas un consentement véritable, et ne pourrait donc fonder la légitimité d'un État. Il faut encore que le consentement populaire soit « libre et authentique » ; autrement dit qu'il soit produit par le jugement autonome de chaque personne.

L'on devine dès lors en quoi une éducation citoyenne peut miner la légitimité d'un État libéral : elle vise, précisément par des méthodes relevant de la contrainte et de la manipulation, à obtenir l'adhésion des élèves aux principes mêmes auxquels il leur sera demandé de consentir démocratiquement une fois leur majorité légale atteinte. Bien que le libéralisme politique ne tente pas d'inculquer la valeur d'autonomie, il tente néanmoins d'inculquer la valeur de diversité et diverses compétences liées. Les méthodes qu'il emploie à cet effet sont non moins contraignantes que les méthodes préconisées par les théories libérales compréhensives pour inculquer la valeur d'autonomie. Nussbaum précise à ce propos que l'éducation peut employer tous les moyens rhétoriques et de persuasion émotionnelle qu'elle juge appropriés. L'enfant, parvenu à l'âge adulte, aura probablement déjà adopté les valeurs comprises dans la constitution de l'État libéral, mais l'on doutera de la sincérité du consentement ainsi obtenu :

If the state helps form the political loyalties of future citizens by inculcating belief in its own legitimacy, it will be unsurprising when citizens consent to the social institutions they inhabit,

⁸⁵ Brighouse (1998), *op. cit.*, p. 721.

but it will be difficult to be confident that their consent is freely given, or would have been freely given.⁸⁶

Cette objection doit montrer que l'éducation citoyenne d'un libéralisme politique met en danger la légitimité de l'État : la formation politique des enfants rend suspect leur consentement démocratique futur. Il s'agit donc ici d'un conflit entre les deux valeurs distinctes que sont la diversité et la légitimité. Or, ces deux valeurs ne sont pas nécessairement liées l'une à l'autre. Si l'argument de Levinson montre que légitimité et autonomie vont de pair, cela n'est pas le cas de la légitimité et de la diversité. Un État pourrait protéger le pluralisme sans s'appuyer sur un principe de légitimité démocratique : l'on pourrait faire l'hypothèse d'une dictature respectueuse du pluralisme. Inversement, une société démocratique n'est pas nécessairement pluraliste ; les démocraties occidentales n'ont en effet pas toujours eu une attitude conciliante à l'égard de la diversité. Cela signifie que l'argument de Brighouse n'identifie pas forcément une contradiction interne au module politique libéral. Comme nous avons fait l'hypothèse d'un libéralisme compréhensif radicalement autonomiste, nous pourrions postuler l'existence d'un libéralisme politique qui délaisserait ses visées de légitimité au profit d'un seul engagement envers la valeur de diversité. Il instituerait une société plurielle et respectueuse, mais empruntant les formes de la dictature. Un tel libéralisme abandonnerait une part essentielle de son module politique historique et présenterait une théorie politique difficilement recevable par la pensée libérale contemporaine, mais il pourrait néanmoins prétendre à la cohérence.

Une seconde critique, plus importante, souligne que l'instrumentalisation de l'éducation par le libéralisme politique constitue une atteinte à l'autonomie des élèves. D'une part, la volonté de transmettre un ensemble prédéfini de valeurs rend susceptible l'adoption de méthodes contraignantes, alliant rhétorique et manipulation, devant assurer le succès de la transmission. Or, ces méthodes ne sont pas compatibles avec la définition libérale classique de l'autonomie, à savoir une réflexion rationnelle critique. Ce n'est pas grâce à une réflexion individuelle et rationnelle que l'élève en vient à adopter le module politique libéral, mais par un procédé qui, toujours suivant la définition de Peters, rappelle l'endoctrinement.

D'autre part, une telle éducation va également à l'encontre de la notion d'autonomie que paraît préconiser le libéralisme politique, à savoir une capacité à adopter et poursuivre une conception de

⁸⁶ *Ibid.*, p. 719.

la vie bonne. L'éducation citoyenne de Nussbaum et Kymlicka ne laisse pas cette possibilité aux élèves, du moins relativement aux valeurs relevant du module politique libéral. Les élèves, avant que ne leur soit offerte la possibilité de choisir librement une conception de la vie bonne, devront adopter des attitudes et compétences liées à certaines valeurs. À ce propos, il nous paraît que Nussbaum néglige une distinction pertinente dans son argumentaire. Si la distinction entre ce qui relève et ce qui ne relève pas du module politique libéral rend légitime la défense, par l'État libéral, de ce qui relève de son module politique, cela ne signifie pas que l'éducation citoyenne s'en trouve également légitimée. Les différentes institutions faisant usage de la contrainte afin d'empêcher ou de punir les actes de discrimination, par exemple, ne visent pas à modifier les conceptions de la vie bonne des personnes concernées. La justice libérale sévit contre les actes discriminatoires ou encourageant la discrimination, mais ne cherche pas à inculquer ses valeurs aux personnes coupables de ces actes. La contrainte vise dans ce cas à assurer la compatibilité pratique du module éthique partiel libéral avec les différents modules compréhensifs. Or, l'éducation citoyenne va plus loin : elle façonne les conceptions de la vie bonne des élèves, afin d'assurer la compatibilité de leur doctrine compréhensive et du module partiel libéral non seulement en acte, mais également en pensée. L'éducation exerce donc une contrainte bien différente de celles qu'exercent les autres institutions libérales. Si l'on définit, avec le libéralisme politique, l'autonomie comme la capacité à adopter et poursuivre une conception de la vie bonne, alors cette autonomie ne se trouve que peu atteinte par les décisions de justice de l'État libéral. La coercition empêchant l'acte de discrimination ne proscrie pas l'adoption d'une conception de la vie bonne incompatible avec la valeur de diversité. Elle ne proscrie pas non plus complètement la poursuite d'une telle conception de la vie bonne, mais seulement les actes particuliers qui seraient incompatibles avec le module politique partiel du libéralisme. L'éducation citoyenne, quant à elle, constitue une atteinte plus importante à l'autonomie, en ce qu'elle interfère dans le processus d'adoption d'une conception partielle de la vie bonne.

Une éducation en faveur de la valeur de diversité donne ainsi lieu à un conflit entre valeurs de diversité et d'autonomie. Or, il nous paraît difficile, dans ce cas, de dissocier conceptuellement les deux valeurs. Tel que suggéré plus haut, elles nous paraissent indissociables du point de vue même du libéralisme politique : la diversité et l'autonomie se prennent pour condition de possibilité et fin mutuelles. Jusqu'au principe de neutralité normative découle de ces deux valeurs, la neutralité devant précisément permettre une pluralité d'usages de l'autonomie personnelle.

L'instrumentalisation de l'éducation par un libéralisme politique pose donc un problème de cohérence interne. Il se pourrait que l'éducation citoyenne parvienne à ses fins, instaurant une société parfaitement respectueuse du pluralisme, mais ce succès serait obtenu au détriment de ce pourquoi le libéralisme politique place la valeur de diversité au cœur de son module politique, à savoir une valeur d'autonomie, comprise comme capacité de réflexion critique, et ce surtout relativement à l'adoption et à la poursuite d'une conception propre de la vie bonne. Le libéralisme politique apparaît en effet comme une tentative de théoriser un libéralisme plus conséquent, plus à même de concilier les valeurs de diversité et d'autonomie. L'éducation contrevenant de cette manière à la valeur d'autonomie oublie en fait pourquoi elle travaille à l'établissement d'une société plurielle. Elle cherche à assurer l'autonomie future des élèves en minant par la contrainte cette même autonomie.

Conclusion : rejet de l'instrumentalisation libérale de l'éducation

Le libéralisme politique, par des voies détournées, rencontre ainsi le même problème que le libéralisme compréhensif. Les éducations produites par ces deux branches du libéralisme se distinguent par leur attention à la valeur de diversité, le libéralisme compréhensif étant beaucoup plus contraignant à l'égard de celle-ci que le libéralisme politique. Mais toutes deux ont en commun de préconiser une contrainte pédagogique importante, menaçant une autonomie personnelle valorisée pourtant par les deux théories. Les modalités de leurs instrumentalisation respectives de l'éducation sont différentes, mais un même problème subsiste : l'instrumentalisation. C'est le fait d'employer une salle de classe pour transmettre un contenu normatif prédéfini qui constitue un manque de respect à l'égard de l'autonomie des élèves. Toutes deux interfèrent dans les processus de formation morale et personnelle des élèves, cherchant à influencer sur leurs valeurs et conceptions du bien. Et s'il se peut qu'une telle contrainte soit acceptable des points de vue de modules politiques conservateurs ou nationalistes, par exemple, elle est éminemment critiquable du point de vue propre d'un libéralisme attaché à la valeur d'autonomie.

Ainsi, l'éducation instrumentalisée au profit du libéralisme échoue à produire une éducation émancipatrice pertinente et cohérente. L'éducation du libéralisme compréhensif, qui vise plus explicitement à rendre autonomes les élèves, procède par la contrainte et ce faisant se heurte à une contradiction normative. L'éducation du libéralisme politique, pour sa part, se distancie du

libéralisme compréhensif en poursuivant des fins liées à la valeur de diversité, et relatives plutôt au bien-être de la société libérale dans son ensemble qu’au développement individuel de chaque élève. De cette manière, elle abandonne la visée émancipatrice qui caractérise les éducations soucieuses de liberté individuelle, et oublie même ce pourquoi elle œuvre au respect de la diversité, celui-ci étant nécessaire à la jouissance d’une véritable liberté individuelle.

Au prochain chapitre, nous nous tournerons donc vers un modèle d’éducation libérale qui a le mérite de problématiser l’usage de la contrainte au sein même de l’éducation, et de chercher plus explicitement à respecter l’autonomie individuelle des élèves. Ce modèle, au contraire des modèles étudiés dans ce chapitre, souhaitera penser une éducation conforme aux principes normatifs du libéralisme, et non pas simplement une éducation utile à ce libéralisme.

Chapitre 3 : l'éducation libérale comme instruction normativement neutre

Les critiques présentées au dernier chapitre montraient essentiellement que l'éducation instrumentalisée « pour » un système politique libéral, cherchant à faire la promotion de ses valeurs ou à contribuer au succès de son projet politique, manque au principe libéral de neutralité normative et aux valeurs de liberté et de respect de la diversité qui le sous-tendent. Cette éducation, censée servir le libéralisme, allait ainsi à l'encontre des principes normatifs inscrits au cœur de son module politique. Or, ces critiques ne sont pas étrangères à la tradition libérale. Si de nombreuses théories libérales préconisent aujourd'hui une telle instrumentalisation, il n'en demeure pas moins qu'une certaine tradition libérale, historiquement importante, propose d'étendre à l'éducation le principe de neutralité. Ces théories reconduisent ainsi l'exigence de neutralité appliqué à l'État et à ses diverses institutions au domaine spécifique de l'éducation, invoquant pour cela des justifications relatives tantôt à la valeur de liberté individuelle ou d'autonomie et tantôt à la valeur d'égal respect ou de diversité. Ce sont ces théories que nous voudrions étudier dans ce chapitre. Partageant les critiques que nous avons formulé ci-dessus, et les adressant elles-mêmes aux éducations libérales compréhensives et politiques faisant la promotion des valeurs libérales, elles souhaitent limiter l'éducation à une transmission de connaissances factuelles. L'extension du principe de neutralité au domaine de l'éducation doit avoir pour conséquence de rendre ce dernier plus indépendant face au module éthique de l'institution libérale ; d'empêcher que cette institution ne puisse s'exprimer à travers lui. Normativement silencieuse, cette éducation doit se révéler compatible avec les valeurs libérales de liberté et d'égal respect : ne cherchant plus à influencer sur les valeurs des élèves, elle laisse le champ libre à l'adoption et à l'expression autonome d'une pluralité de doctrines compréhensives. De cette manière, cette éducation doit parvenir à faire un usage mesuré de la contrainte qui demeure cohérent avec les fins du libéralisme, et notamment sa visée émancipatrice.

Au chapitre précédent, nous avons tenté d'esquisser non seulement certaines théories particulières de l'éducation, mais une méthode couramment employée en philosophie pour traiter d'éducation. Celle-ci considère avant tout l'éducation comme une institution se rapportant utilement à des fins normatives déterminées en amont par l'éthique et la philosophie politique. Nous avons suggéré que le manque de cohérence de ces théories tient précisément à la distance entre la réflexion éthique et la réflexion instrumentale s'y rapportant, ainsi qu'à la confusion

souvent entretenue entre la théorie politique normative et son incarnation sous la forme d'un acteur politique étatique. Les théories qui seront étudiées dans ce chapitre seront issues de la seconde méthodologie que nous avons présentée, cherchant à rendre l'éducation conforme aux principes du module politique l'inspirant. L'éducation libérale considérée ici devrait partager avec le libéralisme une réflexion éthique commune, plutôt que d'être en quelque sorte exclue de cette sphère de réflexion éthique. Les théories de l'éducation ainsi produites devraient a priori être cohérentes avec la théorie politique libérale.

Nous verrons cependant que ces théories de l'éducation ne parviennent pas à être tout à fait conséquentes. Bien qu'affichant la volonté d'être normativement silencieuses, elles ont en commun de préconiser un modèle d'éducation reposant sur un curriculum. La notion de curriculum, que nous introduirons plus explicitement dans ce chapitre, sera au cœur de nos analyses et concentrera la majorité de nos critiques. Nous défendrons la thèse voulant qu'une éducation curriculaire, même strictement factuelle et normativement neutre, constitue encore une interférence normative peu libérale et une contrainte autoritaire incompatible avec une visée émancipatrice.

L'éducation comme instruction normativement neutre : Condorcet et ses réinterprétations contemporaines

L'on peut retracer cette famille de théories libérales de l'éducation jusqu'à Condorcet, qui en présente une version fameuse dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Nous commencerons par présenter celle-ci, avant d'étudier ses prolongements contemporains.

L'éducation, chez Condorcet, paraît tout d'abord découler d'une visée de justice sociale. L'éducation est un devoir qui incombe à la puissance publique, laquelle serait responsable du bien-être de la population. Beaucoup de justifications libérales contemporaines de l'éducation considèrent semblablement cette dernière comme un service nécessaire que l'État doit rendre à sa population : la scolarisation a pour fin de permettre aux individus de mener une vie meilleure, ou de produire une société plus juste. Selon Condorcet, l'éducation doit plus précisément produire une égalité « réelle ». Écrivant dans le contexte de la Révolution française, il avance que l'éducation est le moyen privilégié de rendre effective la nouvelle égalité des droits acquise par l'abolition de la noblesse : « Les lois prononcent l'égalité dans les droits, les institutions pour

l'instruction publique peuvent seules rendre cette égalité réelle »⁸⁷. Un enseignement universel doit niveler les écarts de connaissances et de compétences, c'est-à-dire démocratiser la culture et le savoir afin d'éviter leur concentration entre les mains d'une aristocratie. Ce faisant, non seulement l'égalité réelle s'en trouve accrue, mais également la liberté. Car les inégalités résultant de disparités importantes dans l'éducation tendent à produire des dominations : l'élite s'appropriant les connaissances peut plus aisément « séduire » et réduire en « dépendance servile » les classes qui en sont privées. Pour ces classes maintenues dans l'ignorance, l'éducation universelle fait donc figure à la fois d'accès à l'égalité et de libération.

Cela marque déjà la différence entre cette éducation et l'éducation libérale « classique » étudiée au premier chapitre. Si toutes deux insistent sur la nécessité d'une transmission de connaissances, les fins qu'elles poursuivent sont différentes. L'éducation libérale classique valorisait en effet intrinsèquement la connaissance : l'éducation se prenait elle-même pour fin, ou prenait pour fin la croissance rationnelle de l'individu. Or, selon Peters, l'éducation impliquait par définition la visée d'un état amélioré et désirable. Semblablement, selon Hirst, l'acquisition de connaissances signifiait nécessairement un développement de l'esprit. Dès lors, l'identification de la connaissance et de la croissance rationnelle prenait un caractère tautologique : cette éducation ne se vise après tout qu'elle-même. Le cas de l'éducation de Condorcet est différent. La connaissance a dans sa théorie un caractère utilitaire. Elle n'est pas intrinsèquement valorisée, mais d'abord perçue comme un facteur d'égalité et de liberté. Les fins réelles de son éducation sont en somme l'égalité et la liberté.

Condorcet fait de plus de son éducation un moyen de contribuer au progrès humain. Il préconise la transmission intergénérationnelle des connaissances accumulées par l'humanité, mais cela dans le but d'un « progrès indéfini » de la connaissance et de l'humanité, bien plus que dans un but de conservation culturelle : « L'objet de l'instruction n'est pas de perpétuer les connaissances devenues générales dans une nation, mais de les perpétuer et de les étendre. »⁸⁸. L'objet de ce progrès n'est d'ailleurs pas la nation ni la culture particulière, mais bien l'humanité dans son ensemble, dont le perfectionnement est une « loi générale de la nature »⁸⁹. Plutôt que de valoriser les acquis d'une culture ou civilisation, Condorcet valorise ainsi le progrès humain, et produit une

⁸⁷ Condorcet (1994, éd. originale 1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion, p. 78.

⁸⁸ *Idem.*, p. 92.

⁸⁹ *Idem.*, pp. 67 et 71.

théorie de l'éducation à la fois soucieuse de transmettre des connaissances et tout à fait étrangère aux préoccupations conservatrices des théories de Peters et de Hirst.

Le fait même que l'éducation de Condorcet valorise la connaissance s'explique par son attachement à la valeur de liberté individuelle. C'est ce qui transparaît dans la thèse centrale de sa théorie, avançant que l'enseignement public doit se borner à l'« instruction » et ne pas se mêler d'« éducation ». L'« instruction », chez Condorcet, est « positive », c'est-à-dire qu'elle se limite à l'ordre du factuel, n'enseignant que des « vérités de fait et de calcul »⁹⁰. Si l'instruction fait partie de l'éducation, cette dernière touche cependant à un domaine beaucoup large, englobant, outre le factuel, l'ordre des opinions et des vérités révélées. Dans un vocabulaire contemporain, l'on qualifierait ainsi l'éducation de « compréhensive » : elle ne se contente pas d'instruire, mais forme une certaine compréhension du monde, dont des opinions politiques et des croyances religieuses.

Il n'est donc pas, chez Condorcet, question d'« éducation ». L'éducation ainsi comprise doit demeurer la responsabilité de la famille ou d'organisations privées. La responsabilité qui incombe à la puissance publique ne touche pour sa part que l'« instruction », soit l'enseignement factuel. L'instruction publique de Condorcet, qui correspond à ce que la philosophie contemporaine qualifie tout simplement d'« éducation », se doit en somme d'être normativement neutre, de ne se pas mêler de questions politiques ou religieuses à propos desquelles existe une pluralité d'opinions.

Condorcet avance plusieurs raisons pour justifier cette thèse, dont la plus importante se rapporte à la notion de liberté individuelle. Une éducation publique normative « deviendrait contraire à l'indépendance des opinions »⁹¹. D'une part, la puissance publique doit respecter le droit des parents, auxquels il revient de veiller sur les premières années de leurs enfants. L'État laisse ainsi aux parents le soin de façonner ou non les doctrines compréhensives de leurs enfants. Cela évite bien sûr à l'État de compromettre lui-même ses principes en menant une entreprise contraignante de formation d'opinions ; mais également, selon Condorcet, cela favorise la coexistence d'une pluralité d'opinions, là où l'éducation publique tend à produire un monopole. Or, la coexistence d'opinions divergentes aurait pour effet bénéfique de susciter la réflexion critique, et donnerait aux enfants, plus tard dans leur croissance, le moyen de réviser l'opinion familiale en la confrontant à d'autres. Cet argument découle de la distinction qu'opère Condorcet entre vérité et opinion,

⁹⁰ *Idem.*, p. 85.

⁹¹ *Idem.*

laquelle fonde la distinction entre éducation et instruction. Si la vérité est une et factuelle, l'opinion est nécessairement plurielle. L'éducation publique universelle, enseignant une opinion unique comme s'il s'agissait d'une vérité, ignorant ses alternatives, commettrait non seulement une faute épistémologique mais un abus d'autorité contraire à la liberté individuelle.

D'autre part, la puissance publique doit respecter l'indépendance d'opinion des enfants mêmes. L'indépendance d'opinion est en effet l'un des principes fondateurs de l'État libéral nouvellement constitué. Dès lors, ce dernier ne peut mettre en place une éducation normative qui inculquerait aux enfants une opinion établie : « la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire, si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire »⁹². Cela vaut aussi bien pour l'instruction des jeunes enfants, aux opinions incertaines et influençables, que pour l'instruction des adultes, aux opinions déjà formées :

Ce que nous avons dit de cette partie de l'instruction destinées aux premières années, s'étend également à celle qui doit embrasser le reste de la vie. Elle ne doit pas avoir pour objet de propager telles ou telles opinions, d'enraciner dans les esprits des principes utiles à certaines vues, mais d'instruire les hommes des faits qu'il leur importe de connaître, de mettre sous leurs yeux les discussions qui intéressent leurs droits ou leur bonheur, et de leur offrir les secours nécessaires pour qu'ils puissent se décider par eux-mêmes.⁹³

Ce qui transparaît dans l'éducation de Condorcet est ainsi un souci de respecter la liberté individuelle de chaque personne, et en particulier de laisser place à la formation autonomes d'opinions personnelles. Condorcet remarque que la liberté d'opinion qu'il défend était totalement étrangères aux « anciens », dont l'éducation aurait plutôt cherché à inculquer une opinion commune correspondant à celle du législateur⁹⁴. Cette remarque rappelle la distinction de Benjamin Constant entre la liberté des anciens et la liberté des modernes, elle-même conceptuellement très proche de la distinction de Berlin entre liberté positive et négative. Condorcet semble ici défendre la liberté des modernes, sorte de liberté négative assurant l'indépendance de l'individu face au collectif, contre la liberté des anciens, qui situait la liberté dans l'exercice collectif du pouvoir, au

⁹² *Idem.*

⁹³ *Idem.*, p. 94.

⁹⁴ *Idem.*, p. 86.

point d'autoriser « l'asservissement complet de l'individu à l'autorité de l'ensemble »⁹⁵. La liberté que défend Condorcet paraît bel et bien être une liberté individuelle, régie par un ensemble de droits devant protéger l'individu d'autres individus comme du collectif. Or, cette liberté correspond à la conception de la liberté dominante au sein du libéralisme contemporain, contrairement aux théories libérales « classiques » qui privilégiaient une conception forte de liberté positive identifiée à la maîtrise rationnelle de soi. Ici encore, la théorie de l'éducation de Condorcet paraît normativement plus conforme à la théorie politique libérale.

En pratique, la limitation de l'enseignement public à l'instruction proscrit deux « domaines de connaissance », suivant le vocabulaire de Hirst, ou dans ce cas deux « domaines d'opinion ». Il s'agit des opinions religieuses et des opinions politiques. Les opinions religieuses, comme toutes opinions, doivent être laissées au choix indépendant des individus. Cela signifie que la puissance publique ne peut trancher parmi la pluralité d'opinions religieuses, puisqu'elle présenterait alors une opinion comme une vérité⁹⁶. Les mêmes principes s'appliquent aux opinions politiques. Condorcet note toutefois que la puissance publique doit à la population une explication de ses principes et de ses lois. Doit donc s'ensuivre une instruction politique limitée, qui se borne à présenter la constitution politique nationale, ou bien les constitutions politiques d'autres pays, comme de simples faits, sans défendre leur validité ni tenter de les faire adopter par les élèves. Une éducation politique normative créerait une espèce de « religion politique » qui « [violerait] la liberté dans ses droits les plus sacrés, sous prétexte d'apprendre à la chérir »⁹⁷. L'instruction politique, loin de chercher à obtenir l'adhésion populaire aux principes de la constitution politique nationale, chercherait à rendre chaque personne à même de l'évaluer et de la modifier, cela toujours dans l'optique d'un progrès humain universel et indéfini.

Un troisième domaine d'opinion pose cependant un problème plus difficile : la morale. Condorcet, étrangement, rattache cette dernière à l'instruction et non à l'éducation. Ce choix peut surprendre l'appréciation contemporaine, les croyances morales étant plus souvent identifiées à l'ordre des doctrines compréhensives qu'à l'ordre des vérités factuelles. Cela signifierait que l'instruction de Condorcet, en dépit de ses prétentions, n'est pas normativement neutre, pratiquant

⁹⁵ Benjamin Constant (1819). *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Ressource en ligne, http://classiques.uqac.ca/classiques/constant_benjamin/constant_benjamin.html, consultée le 10 octobre 2017, p. 3.

⁹⁶ Condorcet (1988, éd. originale 1795), *op. cit.*, p. 88.

⁹⁷ *Idem.*, p. 93.

un enseignement moral susceptible d'interférer avec différentes doctrines compréhensives. Cette catégorisation apparaît cependant cohérente si on la rapporte à l'épistémologie de Condorcet, et peut-être plus largement à l'épistémologie rationaliste des Lumières. En effet, pour Condorcet, il est clair que la morale est affaire de vérité et non d'opinions. Il n'existe pas une pluralité d'opinions morale, comme c'est le cas en matière de religion ou de politique, mais une seule vérité, qui plus est éternelle et incontestée⁹⁸. La puissance publique peut dès lors enseigner la vérité morale sans craindre de manquer à l'indépendance d'opinions des élèves : cette vérité est unique, universellement valide et, par définition, ne risque donc pas de heurter des vérités contraires. Bien sûr, les théories contemporaines reprenant le modèle de la théorie de Condorcet diffèrent sur ce dernier point : elles ne considèrent pas qu'il existe une vérité morale unique susceptible de démonstration rationnelle, et entretiennent à l'égard de la morale une attitude plus prudente. Cette différence est cependant de nature épistémologique : c'est parce que l'on tend aujourd'hui à considérer la morale comme une affaire d'opinions et non plus de faits, du moins pour ce qui ne touche pas au module éthique partiel du libéralisme, que l'État libéral tolère une pluralité de doctrines morales et considère celles-ci avec neutralité. Il est donc possible de réviser la théorie de Condorcet, en redéfinissant l'ordre du factuel et l'ordre de l'opinion selon l'épistémologie contemporaine, sans pour autant toucher à la validité normative de sa thèse souhaitant limiter l'enseignement public à l'instruction. L'incohérence est ici épistémologique bien plus qu'éthique.

Enfin, notons que l'éducation de Condorcet suit un modèle curriculaire. L'État a pour tâche de « [fixer] l'objet et l'étendue de chaque instruction », déterminant le contenu, les fins et les méthodes de l'enseignement en fonction des âges et degrés d'enseignement⁹⁹. Cela constitue une forme de curriculum, c'est-à-dire de plan éducatif élaboré par l'institution en charge de l'instruction publique. Condorcet fait lui-même des recommandations relativement à l'enseignement dispensé par les cinq degrés d'instruction qu'il identifie dans ses *Mémoires*. Il précise par ailleurs que l'État doit se garder de déterminer dans le détail le contenu et les méthodes de l'instruction, l'élaborant dans ses grandes lignes mais en laissant le détail ouvert et susceptible d'être modifié par l'élite éclairée de l'époque, cette dernière devant suppléer à un État ou un corps professoral ne participant pas nécessairement au progrès de la science.

⁹⁸ *Idem.*, p. 128.

⁹⁹ *Idem.*, p. 93.

Condorcet paraît en effet entretenir une méfiance à l'égard des organisations fermées, qu'il s'agisse de l'État ou de corps professoraux institués. Celles-ci auraient tendance à former des intérêts propres différant de l'intérêt collectif, et ainsi développer des esprits de corps. En pratique, elles adopteraient des opinions et les perpétueraient parmi leurs membres, cédant aux « habitudes consacrées », soit, selon Condorcet, l'ennemi le plus nuisible au progrès de la vérité¹⁰⁰. Cela s'explique encore par la distinction entre opinion et vérité. Si l'élite éclairée doit intervenir dans l'élaboration du curriculum, c'est parce qu'elle poursuit des intérêts universels, autrement dit la vérité, tandis que les corps fermés entretiennent des opinions correspondant à leur intérêt propre. L'État, par exemple, pourrait être amené à faire la promotion de son système de valeur et de sa constitution, mais cela serait enseigner une opinion au titre de vérité. Et surtout, cela nuirait au progrès humain. Comme le souligne Charles S. Steinger, Condorcet, dans son *Esquisse*, accorde une grande importance au rôle de la critique dans le progrès humain¹⁰¹. L'État, mêlant ses opinions au curriculum, ne laisserait plus place à la formation d'une pluralité d'opinion et à la confrontation de celles-ci, limitant ainsi les possibilités de le critiquer. Or, la critique est le moyen par lequel les opinions sont révisées ; elle empêche la stagnation et suscite le progrès. Si Condorcet souhaite que les sociétés savantes influent sur le curriculum, c'est donc pour que l'instruction ne soit pas encombrée d'opinions établies et reste à même de remplir son rôle, soit de contribuer au progrès de l'humanité à travers le progrès de l'égalité, de la liberté et de la vérité. Le curriculum doit donc lui aussi être compatible avec les valeurs et fins de la théorie de l'éducation.

Ce résumé de la théorie de Condorcet doit montrer combien celle-ci se révèle conforme à la théorie normative libérale. Proscrivant explicitement la promotion d'opinions politiques et religieuses, cette éducation échappe aux critiques du chapitre précédent, qui avançaient essentiellement que pareille promotion contrevient aux valeurs de liberté individuelle et d'égal respect de la diversité se trouvant au cœur du libéralisme. Condorcet, au contraire, élabore une éducation qui se veut compatible avec l'« indépendance des opinions » tout en étant guidée par les valeurs du libéralisme. Il critique même explicitement les éducations servant les intérêts de l'État et cherchant à diffuser ses valeurs et opinions parmi la population.

Les Cinq mémoires sur l'instruction publique, bien qu'exerçant encore une influence certaine

¹⁰⁰ *Idem.*, p. 89.

¹⁰¹ Charles S. Steinger (1970). « Condorcet's Report on Public Education ». *The Social Studies*, Vol. 61, No. 1, p. 24.

sur les discussions portant en France sur l' « école républicaine », ne sont que rarement cités dans la littérature philosophique anglo-américaine. Cela s'explique peut-être par la faible popularité des théories préconisant la neutralité normative de l'éducation. Nous verrons néanmoins, à l'aide d'un exemple, que les théories qui défendent aujourd'hui ce principe dans la littérature libérale anglo-américaine partagent avec Condorcet un même noyau normatif, à ceci près qu'elles rattachent la morale aux doctrines compréhensives plutôt qu'à l'ordre des vérités factuelles.

Matt Sensat Waldren élabore ainsi, à partir de la théorie de Rawls, un argument soutenant que le principe libéral de neutralité doit être appliqué à l'enseignement public. De cette manière, il répond à l'argument de Nussbaum, qui avançait au contraire que le contenu du module éthique partiel du libéralisme pouvait, dans l'enseignement, être soustrait au principe de neutralité rawlsienne.

Si des interprétations divergentes émergent d'une même lecture de Rawls, c'est parce que les textes de Rawls restent eux-mêmes évasifs à propos de la neutralité éducative. Son ouvrage de 1993, *Political Liberalism*, défend le principe de neutralité libérale, mais hésite à l'appliquer à l'enseignement. Waldren montre que, d'un passage à l'autre, Rawls avance que la justice comme équité ne permet pas d'inculquer les vertus et valeurs du libéralisme ou de toute autre doctrine compréhensive, puis paraît réviser sa position en reléguant l'éducation à l' « arrière-plan culturel » qui, au contraire de la sphère politique, n'est pas concerné par le principe de neutralité¹⁰². Rawls ne traite pour ainsi dire d'éducation que dans les marges de sa théorie, et ne propose pas de pédagogie systématique et cohérente.

Waldren soutient toutefois que, indépendamment des prises de position personnelles de Rawls, son argumentaire en faveur de la neutralité libérale, s'étend nécessairement à la sphère de l'éducation publique. L'ambiguïté relevée au dernier paragraphe tient à l'identification de l'éducation au domaine politique ou au domaine culturel privé. Dans un premier passage, Rawls semble assigner l'éducation au domaine politique, avant d'en faire plutôt une composante de l'arrière-plan culturel privé. Or, Rawls lui-même, définissant le domaine politique, nous donne des raisons de croire que l'éducation relève de ce domaine. En effet, selon lui, si le domaine politique doit demeurer normativement neutre, c'est parce qu'il réunit trois caractéristiques : la participation

¹⁰² Matt Sensat Waldren (2013). « Why Liberal Neutralists Should Accept Educational Neutrality ». *Ethical Theory and Moral Practice*, Vol. 16, No. 1, p. 73.

à ce domaine est obligatoire, les institutions le composant sont coercitives, et celles-ci affectent profondément la vie de la personne¹⁰³. Ces trois critères expriment en fait une contrainte majeure appliquée sur la personne : l'institution politique requiert obligatoirement sa participation, et exerce sur elle une coercition qui a d'importantes conséquences sur sa vie. La neutralité d'une telle institution vise à empêcher que ne se mêle à la contrainte une interférence normative risquant en plus de heurter la doctrine compréhensive de la personne, nuisant ainsi aux principes de liberté individuelle et d'égal respect de la diversité. Waldren remarque cependant que, sur la base de cette définition, il est très difficile d'exclure l'éducation publique du domaine politique. L'éducation publique, au sens d'une scolarisation obligatoire dispensée par l'État, est précisément un exemple de ce type d'institution, forçant la participation des élèves et exerçant une coercition ayant des conséquences majeures sur le déroulement de leur vie. L'école applique chaque jour sur l'élève une contrainte importante, requérant son attention et son travail, et cela dans le but d'exercer une influence sur le développement de sa personnalité et de ses compétences. Il apparaît dès lors que l'éducation publique fait partie du domaine politique, et que la responsabilité de la puissance publique s'y trouve engagée. Y exerçant une contrainte importante et obligatoire, elle doit veiller à respecter la pluralité de conceptions du bien, préservant de cette manière l'autonomie des élèves. Par définition, l'école requiert la neutralité.

Bien que s'appuyant sur une littérature différente, Waldren reconduit ainsi les arguments de Condorcet. Les deux auteurs présentent en fait des versions différentes d'un même argument : l'État, dispensant un enseignement public, ne doit pas, ce faisant, contrevenir aux principes politiques se trouvant à son fondement, à savoir le respect de la diversité des « opinions » chez Condorcet, et de la diversité des doctrines compréhensives, conceptions du bien et conceptions de la vie bonne dans un vocabulaire plus contemporain. De plus, nous avons soutenu au précédent chapitre que ce souci d'égal respect est indissociable d'une valorisation de la liberté ou de l'autonomie individuelle, la non-interférence normative visant avant tout à permettre la libre adoption et poursuite de conceptions de la vie bonne diverses et personnelles. L'enseignement public doit donc demeurer normativement silencieux et se limiter à l'ordre du factuel, ce dernier étant moins susceptible d'interférer avec les doctrines religieuses, éthiques et politiques des élèves.

¹⁰³ *Idem.*, p. 74.

Critique du modèle curriculaire d'éducation

Bien sûr, les arguments du type de ceux avancés par Condorcet et Waldren ne font pas l'unanimité dans la famille philosophique libérale. Les théories étudiées au dernier chapitre ou bien rejetaient d'emblée le principe de neutralité, préférant une forme « compréhensive » de libéralisme, ou bien soustrayaient à ce principe le contenu du module éthique partiel libéral, permettant ainsi à l'éducation de mettre de l'avant des contenus éthiques non-neutres. Il existe de plus une autre position argumentative que nous n'avons pas mentionnée jusqu'ici, qui plutôt que de produire un argumentaire éthique en faveur ou défaveur de la neutralité, se borne à avancer qu'il est impossible d'appliquer le principe de neutralité à l'éducation publique. C'est notamment ce que fait Brian Barry dans ce passage :

decisions about what the publicly run schools are going to teach must obviously involve a view about the value of learning some things rather than others. [...] It would be absurd to suggest that there is some way of determining a curriculum that is neutral between all conceptions of the good, and it is significant that those who support legislative (as against constitutional) neutrality have never attempted to lay out a neutral curriculum.¹⁰⁴

Cet argument est intéressant pour plusieurs raisons. Tout d'abord, parce qu'il nous paraît tout à fait valide : en effet, la planification d'un enseignement, même exclusivement factuel, suppose une réflexion de type normative, consistant à valoriser certaines connaissances au détriment d'autres, et ce conformément à une conception du bien particulière. Nous aurons l'occasion de nous attarder plus en détail sur cet argument. Ce passage de Barry nous intéresse surtout ici parce qu'il nous semble exemplifier le parti pris curriculaire de la pensée de l'éducation contemporaine. L'impossibilité d'une éducation neutre à laquelle conclut Barry est bien plus celle d'une éducation curriculaire neutre que d'une éducation publique en général. Il échoue en fait à dissocier les concepts d'éducation et de curriculum, assumant que les deux vont nécessairement de pair ; or, le problème qu'il identifie est relatif au curriculum bien plus qu'à l'idée d'une éducation publique. C'est ce que nous tenterons de démontrer dans cette section, en définissant plus en détail le concept de curriculum, puis en en livrant une critique devant montrer que le modèle curriculaire d'éducation pose des problèmes difficilement résolubles par le libéralisme. Cela devrait nous amener à réviser les apports de Condorcet et de Waldren, qui bien que proposant une éducation plus conforme au

¹⁰⁴ Brian Barry (1996). *Justice as Impartiality*. Oxford : Oxford University Press, p. 161.

libéralisme, supposent également un modèle d'éducation curriculaire.

Le vocable de « curriculum » est aujourd'hui largement employé dans la littérature philosophique de langue anglaise. Il s'apparente aux expressions « programme pédagogique », « filière » ou encore « cursus ». Ainsi, la notion de « curriculum » désigne un programme d'enseignement planifié. Hirst, dans un effort pour définir ce concept selon lui trop ambigu, en fait un programme d'activités conçu pour que les élèves atteignent à travers l'apprentissage certaines fins spécifiées¹⁰⁵. Plus précisément, le curriculum serait défini par trois caractéristiques :

First there can be no curriculum without objectives. Unless there is some point to planning the activities, some intended, learnable outcome, however vague this might be, there is no such thing as a curriculum. But if a curriculum is a plan of activities aimed at achieving objectives, it is a plan involving two other elements, a content to be used and methods to be employed to bring about learning. By content is usually meant the particular plays of Shakespeare that are studied, the particular elements of history considered [...]. And by methods, we usually mean the types of activities pursued by teachers and pupils together in discussions, group work, surveys, demonstrations, film and TV viewing, and so on.

Le curriculum définit en somme le pourquoi, le quoi et le comment d'un enseignement : il en fixe les fins, le contenu et les méthodes. Un curriculum peut ainsi prendre une multitude de formes, en fonction des principes éthiques et des fins de l'institution en charge de l'élaborer. Un curriculum libéral compréhensif pourrait par exemple chercher à inculquer la valeur d'autonomie en organisant un cours d'introduction à la logique, qui demanderait aux élèves de compléter des exercices de formalisation afin de distinguer les raisonnements corrects de raisonnements fallacieux. L'éducation citoyenne de Nussbaum cherchait pour sa part à transmettre une valeur d'égal respect en invitant, entre autres choses, les élèves à mettre en scène des épisodes de discrimination raciale.

Une éducation de modèle curriculaire est donc une éducation planifiée, dont les principaux aspects, à savoir ses fins, contenus et méthodes, sont déterminés d'avance par un curriculum. Hirst rappelle cependant que le curriculum ne règle pas pour autant tout le détail de l'enseignement ; une part de l'organisation peut en effet être confiée aux élèves. Un curriculum, plutôt que d'imposer la lecture d'un ouvrage en particulier, pourrait par exemple laisser les élèves choisir parmi une liste

¹⁰⁵ Paul H. Hirst (1974). « Philosophy and Curriculum Planning ». Dans Paul H. HIRST (1974). *Knowledge and the Curriculum*. Londres : Routledge, p. 2.

d'ouvrages présélectionnée. Ou encore, il pourrait encourager les élèves à poursuivre certains projets personnels, afin de développer des aptitudes telles que l'autonomie, la curiosité ou la créativité. La planification curriculaire de l'enseignement n'implique pas forcément une rigidité complète quant aux contenus et méthodes, bien que le curriculum ait son mot à dire à propos de chacun des aspects de l'enseignement. Cela rejoint d'ailleurs le propos de Condorcet, qui souhaitait que le cursus demeure en partie indéterminé, afin que les élites savantes puissent influencer sur celui-ci. Différents curriculums peuvent ainsi prévoir des degrés différents d'organisation et se révéler plus ou moins contraignants.

La définition de Hirst, bien qu'éclairante, échoue cependant à montrer de quelle manière l'éducation curriculaire exerce sur les élèves des contraintes d'ordre structurel. Elle ignore deux de ses caractéristiques qui, indépendamment du degré d'élaboration du curriculum, se traduisent invariablement par une forme de contrainte pédagogique : l'intentionnalité et la verticalité. Toutes deux résultent des caractéristiques identifiées par Hirst, dont elles sont en quelque sorte des conséquences : l'éducation curriculaire est de nature intentionnelle et verticale précisément parce que ses fins, contenus et méthodes sont régies par un curriculum.

Le caractère intentionnel du curriculum

La définition de Hirst montre premièrement que l'éducation curriculaire est une éducation intentionnelle. Cela est tout d'abord mis en évidence par le fait qu'elle poursuive des fins prédéterminées. L'enseignement a dès lors pour raison d'être de poursuivre ces fins, de contribuer à la réalisation d'un état de fait ciblé et valorisé. En dictant le contenu et les méthodes d'un enseignement, le curriculum met en œuvre des moyens dans le but d'atteindre ses fins. Le contenu à enseigner ainsi que les méthodes d'enseignement sont ainsi sélectionnées selon leur faculté à produire l'état de fait ciblé, donc selon leur pertinence et leur efficacité pratique. L'intentionnalité du curriculum prend ici une forme instrumentale, régissant d'une part les fins de l'action, et de l'autre ses moyens, soit le contenu et les méthodes de l'enseignement.

Cette intentionnalité est un trait nécessaire de l'éducation curriculaire dans la mesure où la planification d'un enseignement est peu susceptible de résulter de décisions arbitraires. Un curriculum est une sélection limitée de contenus et de méthodes, qui révèle son orientation

normative en écartant d'emblée de l'enseignement une foule de connaissances et compétences pratiques, et cela parce qu'elles ne se rapportent pas pertinemment à ses fins. Les fins poursuivies par le curriculum servent en fait de critère de sélection, permettant de préférer certains contenus et certaines méthodes parmi un vaste ensemble de contenus et de méthodes envisageables. Ces fins deviennent la justification, la motivation normative des contenus et des méthodes du curriculum.

Un curriculum peut poursuivre des fins nombreuses et variées, reposant sur une vision de la société bonne, de la vie bonne ou toute autre conception du bien. Aussi, ces fins peuvent être plus ou moins admises et élaborées. L'éducation de Peters et Hirst offre un exemple de curriculum aux fins complexes et hautement réflexives : s'appuyant sur des arguments épistémologiques et politiques, elle vise la transmission intergénérationnelle d'une civilisation, et se donne donc pour tâche d'intégrer les élèves à un monde vécu historiquement développé. Dès lors, son curriculum consiste essentiellement en une transmission magistrale de connaissances, servant d'initiation aux différentes formes de connaissance développées par les sociétés européennes. Mais un curriculum peut également viser des fins moins ambitieuses ou reléguées à un statut implicite, voire préreflexif, faisant par exemple appel à des conceptions communément partagées de l'enfance ou de la saine croissance. De nombreux contenus se trouvent écartés du curriculum tout simplement parce qu'ils ne sont pas jugés pertinents à l'épanouissement des élèves, la notion d'épanouissement agissant ici comme un idéal normatif. C'est pourquoi les jeunes enfants pratiquent généralement la lecture, le sport ou encore le calcul plutôt que, par exemple, l'astrologie ou l'entretien ménager. Les décisions curriculaires de ce type paraissent aller de soi, mais supposent néanmoins un parti pris normatif de la part de l'institution en charge du curriculum.

Cela ne signifie pas pour autant que le curriculum soit une forme de détournement de l'éducation à des fins instrumentales. L'intentionnalité de l'éducation curriculaire réfère tout simplement au caractère planifié de cette éducation et à sa nécessaire relation aux fins d'une institution planificatrice. Bien qu'elle puisse être mise à profit pour des fins nationalistes ou économiques, elle peut tout aussi bien viser des fins plus classiquement associées à l'éducation libérale. Chez Condorcet, l'éducation a ainsi pour but de contribuer à la formation d'une société libre et égalitaire respectant l'indépendance d'opinion de chaque personne. Le curriculum est néanmoins ce qui fait en sorte que l'éducation puisse être le produit de l'intention d'une personne ou organisation : lui-même, en tant que programme d'enseignement, est le produit d'une telle intention. L'éducation

curriculaire a un but ; elle répond à des besoins, désirs et préférences. Elle amène l'élève dans la direction souhaitée par le curriculum, progressant vers une cible qui structure déjà tout l'enseignement.

Cela pose un premier problème du point de vue de la théorie libérale. L'éducation curriculaire est intentionnelle, prédéterminée par une institution planificatrice qui poursuit des fins ; mais les intentions de cette organisation peuvent ne pas correspondre aux intentions des élèves. Du modèle d'éducation curriculaire résulte donc un conflit, opposant les fins ayant présidé à l'élaboration du curriculum et les fins propres des élèves recevant passivement son contenu.

Une éducation curriculaire poursuivant des fins peut opérer en transmettant aux élèves les valeurs susceptibles de les conduire à réaliser ces fins. Une manière simple et efficace de réaliser une société respectueuse serait ainsi d'inculquer la valeur d'égal respect à chaque jeune enfant. Les théories de Condorcet et de Waldren, appliquant le principe de neutralité libérale à l'éducation, refuseraient toutefois une telle mesure, qui constituerait une interférence normative évidente. Une seconde manière de procéder serait d'enseigner des contenus et compétences relevant exclusivement de l'ordre du factuel, mais qui néanmoins contribueraient à l'atteinte des objectifs du curriculum. Ici encore, l'institution en charge du curriculum sélectionnerait ses contenus et méthodes en fonction de leur utilité, de leur capacité à réaliser ses fins. Une éducation visant à améliorer la performance économique d'un État pourrait ainsi enseigner la gestion, la comptabilité ou encore l'économie, délaissant par ailleurs la pratique des arts et des lettres, et tout cela sans jamais sortir des limites de ce que Condorcet qualifie d'« instruction ». Aussi, un curriculum pourrait tantôt élaborer un cours d'histoire qui serve à des fins nationalistes, soulignant les succès militaires et techniques de la nation, et tantôt un cours d'histoire qui serve à des fins libérales et pluralistes, exposant les discriminations historiques et les différents biais subsistant dans une société donnée. Pour autant, ces cours pourraient ne faire la promotion d'aucune valeur, et ne présenter que de stricts faits historiques, qui plus est avec impartialité.

L'on retrouve en fait ici la distinction de Brighouse entre éducation « facilitant » une valeur et éducation « promouvant » une valeur. Dans ce cas-ci, l'éducation curriculaire faciliterait la réalisation de ses fins en léguant aux élèves toutes les connaissances et compétences appropriées, mais sans jamais faire la promotion explicite de quelconques fins ou valeurs. Or, tel qu'avancé au dernier chapitre, la distinction entre facilitation et promotion est trop mince pour fonder la

neutralité normative de l'institution se contentant de « faciliter » une fin ou une valeur normativement chargée. Même en limitant son curriculum au domaine du factuel, l'éducation peut trier et sélectionner ses contenus de telle manière qu'elle oriente évidemment l'élève dans une direction prédéterminée. Les fins qu'elle poursuit agissent dans l'élaboration de l'éducation comme un idéal normatif ; idéal normatif qui se trouve imposé aux élèves. En effet, orienter les élèves vers la performance économique pourrait constituer une forme d'interférence normative pour les élèves nourrissant plutôt des ambitions musicales ou scientifiques.

Cette contrainte varie en intensité, selon le degré de détermination du curriculum. Elle pourrait notamment être diminuée en multipliant les options offertes aux élèves, les initiant à un maximum de domaines de connaissances et leur donnant la possibilité de concentrer leurs efforts sur l'un ou l'autre de ceux-ci. Mais une éducation curriculaire, par définition, demeure largement prédéterminée, identifiant déjà, au moins dans une certaine mesure, des fins et des méthodes, et limitant l'éventail des contenus disponibles ainsi que le temps potentiellement imparti à chacun. L'intentionnalité agit comme une contrainte structurelle inévitable, qui varie seulement en degrés. Une éducation n'imposant aucune fin aux élèves et leur permettant de poursuivre volontairement des fins personnelles ne serait en fait plus une éducation curriculaire : elle ne serait plus planifiée, ne prendrait plus la forme d'un programme d'enseignement. L'éducation curriculaire reste le fruit d'une intention extérieure à celle des élèves, poursuivant des fins qui peuvent correspondre ou ne pas correspondre aux leurs.

L'éducation curriculaire est de plus intentionnelle dans la mesure où elle est produite, déterminée par une personne ou organisation. Le curriculum résulte d'un processus de réflexion s'appuyant largement sur les valeurs des personnes en charge. Par valeurs, l'on désigne ici ce que l'institution valorise conformément à sa conception du bien et, plus largement, à la doctrine compréhensive qui est la sienne. Non seulement les contenus et méthodes sont sélectionnées en fonction de leur utilité relativement à certaines fins, mais également en fonction de leur conformité aux principes normatifs des personnes ou institutions en charge de l'éducation.

Dans les cas plus extrêmes, l'éducation curriculaire peut chercher à transmettre directement ses valeurs aux élèves, inculquant une fierté patriotique ou encore une valeur d'égal respect à l'aide de différents procédés pédagogiques. Les théories de l'éducation de Condorcet et de Waldren soumettent toutefois l'éducation publique au principe de neutralité libérale, dans le but justement

le respecter la pluralité de doctrines compréhensives et la libre détermination individuelle des opinions. L'institution en charge de l'éducation demeure de la sorte normativement silencieuse, n'inscrivant pas au contenu de son curriculum de quelconques valeurs ou croyances susceptibles d'entrer en conflit avec les doctrines compréhensives des élèves et leur droit à l'indépendance d'opinion. Or, bien que taisant ses valeurs, l'institution planificatrice fait par ailleurs forcément appel à celles-ci pour sélectionner le contenu de son curriculum. La détermination curriculaire d'une éducation est en fait elle-même un processus de valorisation. Même en limitant strictement son enseignement à l'ordre du factuel, l'éducation curriculaire enseigne certains contenus plutôt que d'autres, emploie certaines méthodes plutôt que d'autres ; et cette sélection est de nature normative. Suivant le vocabulaire de Hirst, le curriculum identifie des formes de connaissances puis les trie, c'est-à-dire en valorise certaines au détriment d'autres. Les différents domaines de connaissances sont de plus hiérarchisés, se voyant accorder différents niveaux d'importance. Certains contenus valent de figurer de manière prédominante au curriculum, certains de n'y figurer que peu, et d'autres ne le valent pas du tout.

L'éducation curriculaire, même normativement silencieuse, demeure donc normativement déterminée. Son enseignement, bien que factuel et impartial, est tout de même le produit de ses valeurs et de sa doctrine compréhensive. Dès lors, l'éducation curriculaire de Condorcet et Waldren interfère dans l'autonomie de l'élève tout comme le faisait une éducation normativement instrumentalisée, bien que de façon plus détournée. La détermination curriculaire de son éducation fait appel à des valeurs qui ne sont pas forcément les mêmes que celles des élèves, et qui risquent d'influer sur leur formation intellectuelle ou morale, voire d'entrer frontalement en conflit avec des valeurs contraires. Les élèves, selon leurs âges et stades de développement, peuvent valoriser de manière autonome les différents contenus, les hiérarchisant différemment, ou souhaitant développer des connaissances et compétences ignorées par le curriculum. Les conceptions du bien d'élèves valorisant par exemple la littérature, l'étude religieuse ou encore les arts culinaires entreraient en conflit avec celle d'une éducation curriculaire rationaliste au programme de laquelle les sciences naturelles seraient prééminentes.

Ces analyses nous conduisent ainsi à deux conclusions. Cette section visait à montrer que la détermination d'un curriculum est un processus normatif résultant des intentions de l'institution en charge de le déterminer. Cela a pour première conséquence de fragiliser les théories du type de

celles de Condorcet et de Waldren, qui souhaitaient une éducation curriculaire exclusivement factuelle et normativement silencieuse afin justement de préserver l'indépendance d'opinion des élèves : même factuelle, l'éducation curriculaire est normativement orientée et contraignante. Cela constitue un problème du point de vue d'une théorie de l'éducation valorisant la liberté individuelle des élèves : l'éducation curriculaire échoue à demeurer normativement neutre et impose aux élèves des fins et des valeurs qui ne sont pas les leurs, entravant ainsi potentiellement leur poursuite personnelle de fins et de valeurs propres.

C'est ce que suggérait Barry dans le passage déjà cité : il ne suffit pas à l'éducation de ne pas se mêler d'éthique et de religion pour éviter de prendre parti parmi les différentes doctrines compréhensives. Le fait même qu'elle détermine un curriculum factuel la pousse nécessairement à puiser dans une ou des doctrines compréhensives particulières, privilégiant des contenus et méthodes et ciblant des fins suivant ses valeurs propres. L'argument de Barry nous semble donc parfaitement recevable. Beaucoup de théories libérales de l'éducation, sur la base de telles considérations, s'empressent cependant de rejeter la neutralité éducative, considérée impraticable. Leur erreur consiste à considérer que le curriculum est une nécessité, qu'il n'est de modèle d'éducation que le modèle curriculaire. La réponse conséquente à une telle critique devrait plus simplement être le rejet du modèle d'éducation curriculaire au profit de modèles alternatifs d'éducation.

Surtout, l'analyse de l'intentionnalité de l'éducation curriculaire nous mène à une seconde conclusion, relative à notre problématique : il paraît impossible de concevoir une éducation curriculaire qui poursuive des fins émancipatrices de manière cohérente. L'éducation curriculaire est précisément l'éducation qui cherche à imposer ses fins indépendamment de celles des élèves. Une éducation curriculaire émancipatrice se retrouverait ainsi dans la position difficile de devoir imposer la liberté, de contraindre à être libre. La rencontre de sa visée émancipatrice et de ses méthodes contraignantes, procédant par l'imposition de sa visée, donnerait lieu au type de contradiction normative exposé dans notre introduction.

Notons pour finir que la notion d'intentionnalité du curriculum suggère que la responsabilité des instrumentalisation politiques de l'éducation incombe bien plus au caractère curriculaire de l'éducation qu'à son caractère public ou étatique. Nous avons considéré au dernier chapitre des exemples de détournements politiques de l'éducation, et avancé que ceux-ci étaient souvent le fait

d'institutions politiques poursuivant des fins contingentes et possiblement contraires aux principes de leur module politique. Bien qu'une institution contrôlant une éducation soit en effet susceptible de détourner cette dernière pour servir ses fins et besoins, c'est cependant bien le modèle curriculaire, supposant planification et donc intentionnalité, qui rend possible ce détournement instrumental. Une éducation curriculaire placée sous le contrôle d'une direction scolaire régionale pourrait être instrumentalisée par celle-ci de la même manière dont un État libéral pourrait l'instrumentaliser. Au contraire, une éducation placée sous le contrôle de l'État ou autre institution politique, mais qui n'obéirait pas à un modèle curriculaire, serait moins susceptible d'être ainsi détournée, ses fins, contenus et méthodes n'étant pas déterminées d'avance par cette institution. Les éducations non-curriculaires seraient de la sorte plus indépendantes face aux institutions les régissant, et structurellement moins aptes à les servir.

Le caractère vertical du curriculum

L'éducation curriculaire, deuxièmement, est un modèle d'éducation vertical. Tout comme l'intentionnalité, ce second trait explique la nature coercitive de l'éducation curriculaire. Afin de mieux définir ce que nous qualifions ici de « verticalité », nous ferons un bref détour par la théorie de l'éducation de Jacques Rancière. Celle-ci appartient à la tradition de la philosophie européenne, et ne prend pas directement part aux discussions précédentes. Comme souvent, l'on constate en fait une absence malheureuse de communications entre la tradition libérale analytique et la tradition européenne. Il nous paraît pourtant que, dans ce cas-ci du moins, la rencontre des deux traditions peut aider à démêler une problématique qui leur est commune.

Dans *Le Maître ignorant*¹⁰⁶, Rancière entreprend de présenter et d'interpréter les contributions philosophiques de Joseph Jacotot, professeur et théoricien de l'« enseignement universel ». L'ouvrage de Rancière se situe ainsi à mi-chemin entre une proposition philosophique personnelle et un travail d'historien, Jacotot n'ayant pas véritablement proposé de théorie systématique, mais plutôt connu « une aventure intellectuelle » mêlant, au début du XIX^e siècle, expérimentations pratiques et mouvement intellectuel militant.

L'« enseignement universel » se résume à quelques thèses prenant le contre-pied de l'éducation

¹⁰⁶ Jacques Rancière (1987). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard, 234 p.

traditionnelle. Surtout, elle se définit par une opposition binaire, préférant les bienfaits d'une « émancipation » aux formes consacrées de l'« abrutissement ». Une éducation se révèle émancipatrice ou abrutissante selon la manière dont elle articule la « volonté » et l'« intelligence » des maîtres et des élèves.

D'une part, l'éducation traditionnelle fonctionne en postulant à la fois l'inégalité des intelligences et l'inégalité des volontés. Les « maîtres » ont ainsi pour tâche de mettre en marche la volonté insuffisante des élèves, et également de suppléer à leur intelligence moindre. Cette éducation prend pour point de départ l'état d'ignorance et d'inaptitude des élèves, état dont leur seule volonté ne suffirait à les sortir. Les maîtres, et donc l'éducation, interviennent pour élever les élèves à leur propre niveau, à un degré supérieur de connaissance et d'aptitude, et placent pour cela leur volonté et leur intelligence sous la tutelle des leurs.

Le principe de cette élévation est l'« explication ». Car les élèves non seulement ne possèdent pas les connaissances des maîtres, mais manquent également des aptitudes nécessaires pour les acquérir. La connaissance est largement hors de leur portée, dépasse leur capacité d'appréhension. L'habileté des maîtres consiste dès lors à rendre la connaissance disponible aux élèves en l'expliquant, c'est-à-dire en la présentant et la commentant de telle façon qu'elle devienne digeste. Suivant Jacotot, le principe de l'explication est toutefois bien plus le principe d'un « abrutissement » que d'une élévation véritable. Car la mise sous tutelle de l'intelligence qu'est l'explication pédagogique repose sur un « mythe » qui scinde le monde entre intelligences supérieures et inférieures : elle considère à tort que l'intelligence de l'élève est privée de cette capacité humaine commune qui permet de comprendre directement un contenu sans le secours de l'explication. L'explication abrutit car elle assujettit l'intelligence de l'élève à l'intelligence du maître, et empêche l'élève de saisir soi-même les moyens de sa compréhension. L'élève que l'explication abrutit ignore que son intelligence lui suffit, et voit ses possibilités d'action limitées par le mythe pédagogique qui rend à ses yeux nécessaire l'explication des maîtres.

D'autre part, l'enseignement universel cherche à remplacer l'abrutissement par l'émancipation. Pour ce faire, il postule l'égalité des intelligences, ou en d'autres mots l'universalité de la capacité à comprendre et apprendre par soi-même. Par conséquent, il rejette le principe de l'explication : le savoir est disponible à la manière d'une source primaire, sans la médiation de l'explication. Dès lors, l'enseignement doit être sujétion de volontés, mais non plus sujétion d'intelligences. Les

maîtres de l'enseignement universel servent en quelque sorte de moteurs à l'apprentissage des élèves, dirigeant leur attention, les stimulant, impulsant leur volonté. Mais les élèves doivent par la suite parvenir de manière autonome à la connaissance, usant de leur intelligence propre et ne dépendant plus de celles des maîtres. Cet enseignement est émancipateur dans la mesure où il permet aux élèves de prendre conscience de leur capacité, de saisir de manière autonome leur faculté d'apprentissage. Il s'agit ainsi d'une autonomisation, d'un gain de liberté qui révèle de plus l'égalité des facultés rationnelles de base.

Jacotot, supposant l'égalité des intelligences, ne se risque pas à soutenir une thèse métaphysique forte. Cette idée est avant tout un postulat pratique devant guider l'enseignement ; postulat développé d'ailleurs au cours d'expérimentations pédagogiques. Rancière rapporte à ce sujet une anecdote fameuse : Jacotot, à sa grande surprise, était parvenu à enseigner le français à un groupe d'étudiants flamands, alors que lui-même ne parlait pas un mot de néerlandais. Il avait dû procéder sans le support d'une langue commune, sans qu'il ne soit possible de procéder à une quelconque explication. Ayant distribué une édition bilingue du *Télémaque* de Fénelon, il avait invité ses étudiants à comparer eux-mêmes le texte néerlandais et le texte français afin de repérer le vocabulaire correspondant et les normes syntaxiques de la langue française. Quelques semaines plus tard, ces étudiants rédigeaient, à sa plus grande surprise, une composition dans un français acceptable. Ils s'étaient appris le français eux-mêmes, certes sous l'impulsion de sa volonté, mais sans l'intervention de son intelligence.

C'est en radicalisant cette expérience née du hasard que Jacotot s'est par la suite présenté comme un « maître ignorant », enseignant des disciplines qu'il ne maîtrisait pas. Le principe de son enseignement était la confrontation directe des élèves au matériel pédagogique. Ces élèves devaient procéder par comparaison et déduction, usant de méthodes empiriques et logiques. Jacotot les encourageait ainsi à rapporter toujours leurs nouveaux apprentissages aux apprentissages précédents, comme les étudiants flamands avaient rapporté le texte français au texte néerlandais qu'ils comprenaient. La simplicité de cette méthode permettait même son application par des personnes véritablement ignorantes et a priori non qualifiées pour l'enseignement. Jacotot prêtait à son enseignement universel une vertu émancipatrice supplémentaire : n'importe qui pouvait pousser n'importe qui à apprendre par comparaison et déduction, jusqu'à des parents pauvres et illettrés apprenant la lecture à leurs enfants et mettant entre leurs mains un calendrier et les incitant

à comparer les sons de « février » avec le mot écrit au-dessus du mois comptant 28 jours. L'idée du « maître ignorant » devait surtout contrer le mythe pédagogique du besoin de l'explication, et démontrer la possibilité pour chaque personne de s'instruire seule en usant de facultés rationnelles de base supposées accessibles à tout esprit humain.

La méthode Jacotot connut des succès mesurés, donnant naissance à plusieurs établissements, dont une école militaire à Louvain. Mais elle ne conquiert pas l'enseignement public. Jacotot et Rancière proposent eux-mêmes une explication de cet échec, ajoutant une dimension politique à leur critique pédagogique : non seulement l'enseignement traditionnel, mais également l'enseignement public explique et abrutit. En effet, l'institution publique, et particulièrement une institution gouvernante telle que l'État, serait nécessairement responsable de l'ordre social établi. L'État prenant la parole, dans ce cas-ci sous la forme d'un enseignement public, ne saurait parler contre cet ordre social, puisque ce serait parler contre lui-même, contre un état de fait dont il est le garant. Or, l'ordre social dont l'institution publique est responsable est un ordre inégalitaire, marqué par d'importantes disparités économiques et des discriminations dans la représentation publique. Dès lors, la parole institutionnelle doit être une défense de l'inégalité sociale, en d'autres mots une explication de l'inégalité. Le principe de la parole institutionnelle est ainsi contraire au principe de la parole émancipatrice, la première justifiant un ordre inégal là où la seconde tâche de faire la preuve de l'égalité.

Ce mécanisme d'explication de l'inégalité, Jacotot et Rancière le repèrent jusque dans l'enseignement public progressiste hérité des Lumières. Sans le nommer, c'est particulièrement à Condorcet qu'ils s'attaquent, avançant que l'« instruction publique » n'est qu'une forme perfectionnée d'explication de l'inégalité. En effet, celle-ci maintiendrait le mythe pédagogique de l'inégalité des intelligences et de la nécessité de l'explication. Certes bien-intentionné, visant le progrès et la réalisation d'une égalité non seulement légale, mais réelle, son enseignement serait néanmoins une forme d'abrutissement, puisqu'il placerait les élèves sous la tutelle de l'intelligence des maîtres plutôt que de faire, avec l'enseignement universel, le pari de l'autonomisation ou émancipation des intelligences. L'instruction publique se distingue par sa visée égalitaire : Condorcet fixait en effet explicitement pour but à l'éducation de réaliser une égalité réelle. Cette éducation égalitaire se veut ainsi une marche asymptotique vers un état futur d'égalité. Mais elle persiste dans l'erreur de l'éducation traditionnelle en postulant d'abord l'inégalité des

intelligences : sa marche vers l'égalité est une tentative de corriger un état de fait actuel perçu comme inégal ; c'est une tentative d'égalisation d'inégalités fictives. Dans les mots de Rancière, l'instruction progressiste viserait à créer une société égale avec des personnes inégales, là où l'enseignement universel accepterait le principe d'une société inégale mais rejetterait la thèse de l'inégalité des personnes. L'instruction publique de Condorcet demeurerait ainsi une forme d'enseignement traditionnel.

Enfin, l'on note que la critique de Jacotot et Rancière s'appuie sur deux valeurs : elle rejette l'enseignement traditionnel car celui-ci est perçu comme contraire à l'égalité et à la liberté. D'une part, l'enseignement traditionnel est contraire à l'égalité, car il postule l'inégalité des intelligences et, dans le cas d'un enseignement public, constitue même une autoexplication par l'institution garante de l'inégalité sociale. D'autre part, cet enseignement est contraire à la liberté, car la mise sous tutelle des intelligences empêche la saisie propre des moyens d'apprentissage, c'est-à-dire, suivant Rancière, l'émancipation. Cette émancipation vise d'ailleurs bien plus qu'un statut d'autonomie rationnelle. Elle est chargée d'une connotation politique : il s'agit d'une prise de pouvoir individuelle, d'une saisie de soi rappelant la notion de liberté positive. Jacotot conclut ainsi : « l'instruction est comme la liberté, cela ne se donne pas, cela se prend »¹⁰⁷. Ainsi, bien que le propos de Rancière soit globalement plus radical que ceux des théories étudiées précédemment, sa justification normative apparaît néanmoins compatible avec un module politique libéral, valorisant semblablement l'égalité et la liberté. Ce que Rancière et Jacotot reprochent à Condorcet est en fait de n'être pas conséquent avec ses propres visées égalitaires : sous couvert de poursuite de l'égalité, il continuerait en fait de consacrer l'inégalité. Leur défense de l'enseignement universel présente celui-ci comme le seul enseignement qui demeure conséquent avec une double visée égalitaire et libertaire : « Jacotot, écrit Rancière, fut le seul égalitaire à percevoir la représentation et l'institutionnalisation du progrès comme le renoncement à l'aventure intellectuelle et morale de l'égalité, l'instruction publique comme le travail de deuil de l'émancipation »¹⁰⁸.

Si la critique de Rancière est pertinente, il nous semble toutefois qu'elle débouche sur une conclusion hâtive. Comme Barry qui concluait à l'impossibilité d'une éducation normativement

¹⁰⁷ *Idem.*, p. 177.

¹⁰⁸ *Idem.*, pp. 222-223.

neutre après avoir critiqué non pas l'éducation même, mais son caractère curriculaire et intentionnel, Rancière condamne l'ensemble de l'éducation de Condorcet alors même que ses arguments ne portent en réalité que sur son caractère curriculaire, qu'il échoue à isoler de ses autres caractéristiques. Plus précisément, les critiques de Rancière portent sur ce que nous qualifions de « verticalité ». S'attaquant tantôt à l'éducation « traditionnelle » et tantôt à l'éducation publique, il décrit des caractéristiques qui sont plus proprement celles d'une éducation curriculaire, laquelle est nécessairement une éducation « verticale ». Dès lors, sa critique justifie le rejet de l'éducation curriculaire, mais non nécessairement de toute forme d'éducation publique.

L'enseignement curriculaire est vertical dans la mesure où il descend depuis une partie savante vers une partie ignorante. La partie savante, maîtrisant le contenu du curriculum, doit l'expliquer à la partie ignorante suivant des méthodes pédagogiques bien définies, et cela dans le but d'élever la partie ignorante au niveau de la partie savante. Le curriculum est un contenu devant être transféré vers un contenant qui en est privé, en quelque sorte par un phénomène de ruissellement, supposant nécessairement une inégalité de niveau. Il présuppose l'inégalité de connaissance : il est lui-même une somme de connaissance que l'on suppose ignorée des élèves et que l'on souhaite leur transmettre. Il présuppose également l'inégalité des capacités autonomes de compréhension, sa planification des méthodes pédagogiques devant remédier au défaut d'apprentissage des élèves. Le curriculum répond de la sorte à un double problème : c'est parce que les élèves ne possèdent pas un contenu et ne l'acquerraient probablement pas autrement qu'il intervient par sa planification.

Ainsi, l'« enseignement traditionnel » que critique tout d'abord Rancière peut être identifié à cet enseignement curriculaire et vertical. L'enseignement traditionnel est cet enseignement qui suppose à la fois l'inégalité des volontés et des intelligences, et procède en soumettant la volonté et l'intelligence des élèves à la volonté et l'intelligence supérieures des maîtres. Or, le curriculum existe précisément parce que les connaissances et compétences des élèves sont supposées inférieures à celles des maîtres ; sa raison d'être est d'assurer la transmission d'un contenu qu'autrement les élèves ne pourraient acquérir. L'« intelligence » et la « volonté » de Jacotot finissent d'ailleurs par se confondre avec les deux dimensions du curriculum que sont son contenu et ses méthodes. Le contenu du curriculum est le lieu de l'inégalité d'intelligence entre maîtres et élèves ; il contient la différence de connaissances et de compétences entre les deux parties. Transmettant ce contenu, l'éducation curriculaire égalise la connaissance et les compétences des

maîtres et des élèves. De plus, les méthodes pédagogiques prescrites par le curriculum doivent remédier au défaut de volonté et de capacité autonome d'apprentissage des élèves ; elles définissent la façon optimale dont la volonté des maîtres doit pallier celles des élèves. C'est de cette prise en charge que résulte l'« abrutissement » dont fait état Jacotot. En effet, le curriculum suppose l'inégalité des connaissances et aptitudes d'apprentissage ; et c'est parce qu'il suppose cette inégalité qu'il place les élèves sous la tutelle de l'intelligence des maîtres, empêchant ainsi leur autonomisation.

Le second aspect de la critique de Rancière porte sur l'enseignement public, supposé nécessairement inégalitaire et liberticide. Mais tout l'argument de Rancière suppose que l'enseignement public puisse être une prise de parole institutionnelle, l'institution s'exprimant et s'expliquant à travers son enseignement. Cette critique recoupe quelque peu les critiques de la section précédente, qui montraient essentiellement que c'est le caractère curriculaire d'une éducation qui rend celle-ci structurellement disponible, susceptible d'être saisie et détournée par l'institution en charge. Le curriculum est ce par quoi l'institution soumet l'enseignement à ses fins, détermine son contenu conformément à celles-ci et à sa conception du bien. Mais le curriculum est aussi ce qui explique que, chez Rancière, l'éducation institutionnelle ait pour conséquence un abrutissement : la parole intentionnelle de l'institution est par ailleurs nécessairement une autoexplication de l'inégalité. Rancière associe en fait au contrôle intentionnel de l'institution un contenu spécifique : l'explication de l'inégalité. Et l'explication de cette inégalité doit s'effectuer suivant la méthode verticale du curriculum qui s'applique à tout autre contenu. Ici encore, l'on remarque qu'une éducation non-curriculaire ne serait pas touchée par cette critique, puisqu'alors l'institution serait privée des moyens d'imposer ses fins, contenus et méthodes à l'enseignement. L'éducation non-curriculaire ne deviendrait pas si facilement une prise de parole institutionnelle, ni donc une autoexplication de l'ordre social inégalitaire.

La juste conclusion de la critique de Rancière, ou plus largement de toute critique s'attaquant à la verticalité d'un enseignement, devrait ainsi être le rejet de l'éducation curriculaire. C'est ce que fait Rancière en défendant un « enseignement universel » qui suppose l'égalité des capacités, mais le rejet de l'enseignement public qui s'ensuit est injustifié. Rancière échoue à considérer le rôle du curriculum, qui en effet est un concept appartenant plutôt à la littérature analytique de langue anglaise. L'on pourrait pourtant concevoir une éducation publique « ranciérienne », qui demeure

conséquence avec ses visées normatives égalitaires et émancipatrices en retirant l'enseignement du contrôle de l'institution et l'organisant de manière non-curriculaire ni verticale. Plusieurs modèles d'éducation pourraient satisfaire à ces critères, à condition seulement de substituer la recherche personnelle et l'enrichissement mutuel à la transmission infantilissante d'un contenu prédéterminé.

Conclusion : rejet du modèle d'éducation curriculaire

Nous en venons donc à une conclusion en deux parties. La première concerne les théories de Condorcet et de Waldren, qui voyaient dans une éducation normativement silencieuse le moyen de concilier des fins émancipatrices et égalitaires avec le respect de la liberté individuelle des élèves. À l'échelle de ce mémoire, ces théories semblaient les plus susceptibles de constituer une éducation émancipatrice libérale et cohérente. Au contraire des théories précédentes, elles traitaient même directement de notre problématique, cherchant à limiter et moduler leur usage de la contrainte pédagogique afin que celui-ci demeure compatible avec leur valorisation de la liberté individuelle, de l'égalité et du pluralisme. Ces théories sont cependant fragilisées par un problème conceptuel, lié au curriculum et plus spécifiquement à sa nature intentionnelle. En effet, leurs propositions de curriculums factuels et exclusivement neutres ignoraient que le curriculum, en tant que planification d'une éducation résultant des valeurs et des fins de l'institution en charge, est d'emblée normativement motivée, même dans le cas d'un enseignement normativement silencieux. Ainsi, bien que satisfaisant aux critiques avancées aux précédents chapitres, les théories de Condorcet et de Waldren présentaient encore un inconvénient majeur : elles présupposaient un modèle curriculaire qui rendait irréalisable l'atteinte de leurs propres objectifs, à savoir respecter l'indépendance d'opinion et l'autonomie des élèves grâce à une posture de neutralité normative.

Une seconde conclusion porte sur le rapport entre curriculum et éducation émancipatrice. Il nous est apparu, aussi bien en analysant l'intentionnalité que la verticalité du curriculum, que ce dernier est incompatible avec des fins émancipatrices. Cela, d'une part, parce qu'il procède par l'imposition de ses fins : il contraint les élèves à se plier à sa volonté émancipatrice, ce qui constitue une contradiction. Et, d'autre part, la verticalité du curriculum fait en sorte qu'une éducation curriculaire est en pratique plutôt une éducation abrutissante qu'une éducation émancipatrice, suivant le vocabulaire de Rancière. L'éducation curriculaire verticale est l'éducation qui maintient les élèves dans une relation intellectuelle inégalitaire, prévenant l'autonomisation de leur

intelligence et se révélant plus propice à diverses entreprises de sujétion intellectuelle et politique. Même en poursuivant des fins émancipatrices, l'éducation curriculaire aurait ainsi pour effet de nuire à l'émancipation des élèves.

Conclusion

Les trois chapitres de ce mémoire ont tour à tour cherché à écarter des théories libérales de l'éducation qui ne semblaient pas adéquatement prendre en compte les problèmes soulevés dans notre introduction. Pour des raisons diverses, ces théories échouaient chaque fois à concilier visée émancipatrice et intervention pédagogique contraignante. Ce travail d'éliminations successives devait permettre à terme d'identifier une théorie libérale de l'éducation apte à répondre à notre problématique, c'est-à-dire à produire une éducation susceptible d'œuvrer véritablement à l'émancipation de l'élève. L'objet de cette conclusion sera d'esquisser une telle théorie à l'aide des analyses et critiques élaborées dans notre développement.

Le premier chapitre a tout d'abord montré que les théories libérales contemporaines de l'éducation devaient se détourner du modèle « classique » de l'éducation libérale. Certains éléments de ce modèle apparaissaient pourtant compatibles avec le libéralisme, notamment la fin que lui prêtait d'abord Peters : contribuer à l'atteinte, chez l'élève, d'un état amélioré et valorisé. L'éducation « libérale », dans sa plus simple expression, est une entreprise visant à améliorer les élèves, à les mettre sur la voie d'une croissance bénéfique. En cela, elle se distingue d'« éducations » spécialisées ou instrumentalisées visant plutôt l'acquisition de compétences spécifiques ou le profit d'autres personnes ou institutions que celui des élèves. Cette éducation devait de plus libérer les élèves en les guidant vers un plus haut degré de perfection et de maîtrise de soi, augmentant ainsi leurs possibilités d'action. Toutefois, la notion de liberté qui est ici à l'œuvre est une notion fortement définie de « liberté positive », identifiant liberté et maîtrise rationnelle de soi. L'éducation libérale classique se révélait en réalité peu soucieuse de liberté individuelle ou « négative », imposant une discipline et la transmission d'un important bagage de connaissances dans le but de développer une autonomie rationnelle valorisée et ciblée d'avance. La poursuite d'une conception forte et rationaliste de la liberté justifiait en somme une privation bien peu libérale de liberté individuelle

Par ailleurs, les théories « classiques » faisaient appel à certaines thèses d'inspirations plutôt conservatrices que libérales. Cela résultait de leur valorisation de la connaissance « pour la connaissance », qui se trouvait bientôt déplacée vers la connaissance en tant qu'acquis civilisationnel, fruit d'un travail humain historiquement et culturellement situé. La transmission

d'un bagage de connaissance devait dès lors non seulement libérer les élèves, mais faire en sorte que ces connaissances survivent au passage des générations. L'éducation acquérait un rôle social et politique, devant intégrer la génération nouvelle au monde bâti par les générations précédentes, et de cette manière garantir la perpétuation de ce monde. La visée émancipatrice laissait donc place à une visée intégratrice, imposant à l'enfant un héritage historique et un bagage de connaissance assimilé à un bagage culturel. De même, la valorisation d'un état de fait historique donné prenait le pas sur la valorisation plus typiquement libérale de la liberté individuelle. Les élèves devaient donc non seulement se conformer à une conception prédéfinie de la liberté, mais assumer un héritage culturel. Hormis leur souci initial d'amélioration et de croissance, les théories libérales de l'éducation tendaient ainsi à incorporer des thèses requérant un usage de l'autorité et de la contrainte incompatible avec une visée émancipatrice.

Le deuxième chapitre étudiait un ensemble de théories libérales de l'éducation relevant plus explicitement et plus justement du libéralisme contemporain. Il montrait cependant que ces théories de l'éducation se rapportaient au libéralisme de façon instrumentale, offrant aux institutions politiques un outil commode pour diffuser leurs valeurs et mettre en œuvre des changements sociaux. L'éducation était cette fois libérale dans la mesure où elle servait le libéralisme, se prêtait à ses fins comme un moyen. Une théorie libérale pouvait par exemple confier à l'éducation publique la tâche d'inculquer aux enfants la valeur d'égal respect de la diversité, afin que ces enfants forment plus tard une société respectueuse de la liberté individuelle de chaque personne. Le défaut de ces théories, relativement à notre problématique, était cependant qu'elles privilégiaient la transformation sociale au détriment du respect de la liberté individuelle et de l'autonomie des élèves. Ces éducations procédaient en imposant des valeurs, compétences et normes de comportement ; elles allaient à l'encontre de la libre détermination par les élèves de leurs propres conceptions du bien et doctrines compréhensives. Loin d'émanciper, ou même plus simplement de ménager la liberté individuelle des élèves, cette éducation se révélait contraire aux valeurs mêmes qu'elle défendait, imposant certaines valeurs au nom de l'égal respect et privant de liberté au nom d'une garantie future de liberté. Une éducation libérale conséquente, souhaitant mettre en place une éducation compatible avec sa valorisation de la liberté individuelle, devait ainsi abandonner ce type de détournements instrumentaux qui l'éloignait de sa mission première.

Le troisième chapitre, pour sa part, étudiait un ensemble de théories plus prometteuses, qui

cherchaient à échapper aux critiques précédemment identifiées en se conformant plus strictement aux principes normatifs du libéralisme et en appliquant notamment le principe de neutralité au domaine de l'éducation. L'enseignement issu de ces théories devait donc être exclusivement factuel, dispensant des connaissances mais demeurant silencieux en matière de religion, d'éthique ou de politique. Il évitait en somme tout enseignement normativement teinté qui eût risqué d'entraver l'autodétermination morale des élèves et de heurter leurs doctrines compréhensives. Suivant Condorcet, cette éducation était émancipatrice pour deux raisons. Tout d'abord, elle permettait un développement égal des connaissances et des compétences, menant chaque élève vers un certain degré d'élévation indépendamment de sa condition sociale. L'école poursuivait de la sorte une mission positive d'émancipation, cherchant à éliminer les entraves à la croissance et à l'action résultant de discriminations économiques, voire raciales et genrées. De plus, le cantonnement à l'ordre du factuel devait garantir le respect de la liberté individuelle des élèves, c'est-à-dire de leur « indépendance d'opinion », et plus largement de leur possibilité propre de poursuivre une conception personnelle de la vie bonne.

Cet exposé nous a cependant amené à critiquer le modèle d'éducation curriculaire. Ce modèle n'est d'ailleurs pas réservé au dernier ensemble de théories adoptant le principe de neutralité normative. L'on constate en fait que, depuis les théories de l'éducation présentées au premier chapitre jusqu'aux derniers exemples donnés au troisième, toutes sous-entendaient un modèle curriculaire, présupposant un enseignement qui obéisse à une prédétermination de ses fins, contenus et méthodes. Peters et Hirst souhaitaient initier les élèves à chacun des domaines de connaissance distingués par la compréhension du monde occidentale et contemporaine. L'ambition de Nussbaum et de Kymlicka était semblablement de façonner un curriculum qui serve leurs objectifs politiques, inculquant certaines valeurs et habiletés afin de produire un état de fait ciblé. La critique du modèle curriculaire est ainsi la critique centrale de ce mémoire. En effet, si les théories présentées aux chapitres 1 et 2 présentaient des défauts supplémentaires, elles avaient en commun avec les théories du chapitre 3 d'adopter un modèle curriculaire. Les critiques formulées au dernier chapitre s'appliquent donc à l'ensemble des théories étudiées. Des plus problématiques jusqu'aux plus conséquentes, les théories libérales de l'éducation partagent en somme un même défaut majeur.

Notre argument cherchait essentiellement à montrer qu'une éducation curriculaire opère

nécessairement de telle manière qu'elle se révèle incompatible à la fois avec un module éthique libéral et une visée émancipatrice. Le curriculum est ce par quoi une éducation impose aux élèves des fins ne correspondant pas forcément aux leurs et entravant leur autodétermination. Plus précisément, il nous paraît exercer deux formes de contrainte. D'une part, le curriculum est « intentionnel », résultant d'une organisation, d'une planification détaillée de l'éducation mise en œuvre pour réaliser certains objectifs. Le curriculum n'est pas le fruit du hasard, mais des intentions de l'institution planificatrice, laquelle organise l'éducation suivant sa conception propre d'un « état amélioré » de l'élève ou de la société. Or, l'intentionnalité du curriculum fait en sorte que celui-ci ne puisse être normativement neutre, même en ne dispensant qu'un enseignement factuel : la détermination de son contenu répond à des objectifs précis. La détermination de ce contenu résulte également plus directement de la conception du bien de l'institution en charge, qui privilégie certains contenus selon qu'elle les valorise plus que d'autres, selon que ces contenus soient plus ou moins en adéquation avec ses valeurs. L'enseignement curriculaire, même factuel, impose donc indirectement une conception du bien aux élèves, puisque c'est encore une conception du bien qui sélectionne les fins ainsi que le contenu factuel de l'enseignement curriculaire. La nature intentionnelle d'une éducation curriculaire fait en sorte qu'elle ne peut en aucun cas se conformer au principe de neutralité libérale. Et surtout, en orientant les élèves vers des fins prédéterminées et leur imposant une certaine conception du bien, elle se révèle incompatible avec une valorisation de la liberté individuelle ou une visée émancipatrice.

D'autre part, nous avons qualifié l'éducation curriculaire de « verticale ». Cela signifie que l'éducation curriculaire procède en imposant un contenu depuis une partie savante vers une partie ignorante, supposant une inégalité de moyens et de compétences. Le « verticalité » tient à la différence de niveau entre corps professoral et élèves, l'un étant intellectuellement supérieur aux autres. C'est à ce stade de la discussion que nous avons fait intervenir Jacques Rancière, lequel montre selon nous l'incompatibilité d'une éducation verticale et d'une visée émancipatrice. Ce n'est pas, en effet, le simple fait qu'une différence de compétences intellectuelles entre corps professoral et élèves soit présumée qui fait l'objet de nos critiques. L'on imagine bien, surtout dans le cas d'enfants en plus bas âge, qu'il existe une importante différence d'érudition et d'habileté intellectuelle entre la partie enseignante et la partie apprenante. Mais le concept rancien d'« abrutissement » révèle que le recours constant à ce modèle vertical a pour conséquence néfaste de déposséder les élèves de leurs moyens d'apprentissage. Jusqu'à l'enseignement curriculaire le

plus bienveillant ignorerait en fait que l'émancipation véritable des élèves doit passer par une saisie propre et individuelle de leur apprentissage, en somme par une autonomisation intellectuelle, et non par le recours permanent à la tutelle de « maîtres » savants et explicateurs. Le défaut du curriculum est d'empêcher cette autonomisation, de placer les élèves dans une situation passive où leur apport se limite à acquérir des mains du corps professoral les contenus souhaités par l'institution éducative. Ces élèves acquièrent certes des connaissances, mais n'apprennent pas qu'il leur serait possible d'acquérir sans aide les connaissances de leur choix, et donc de progresser de manière autonome dans une direction personnelle. Le curriculum prévoit même les méthodes de l'enseignement, fixant les modalités de l'explication, confondant efficacité pédagogique et émancipation véritable.

Le modèle curriculaire n'est heureusement pas nécessaire à une théorie libérale de l'éducation. L'on pourrait parfaitement concevoir des éducations libérales adoptant des modèles alternatifs tout en demeurant cohérentes avec leur module normatif. Ce dernier, en fait, ne prescrit aucunement la prédétermination des fins, contenus et méthodes de l'éducation libérale ; il s'agit d'une modalité surajoutée. Au contraire, une éducation libérale cohérente devrait se tourner vers des modèles d'éducation favorisant le développement autonome des élèves. En pratique, pourtant, la quasi-totalité des théories libérales de l'éducation prennent la forme de propositions curriculaires, ou supposent du moins le recours à un curriculum. C'est notamment pour cette raison que l'apport de Rancière nous semblait pertinent au chapitre 3. Alors que les critiques précédentes étaient en quelque sorte internes au débat libéral, et trouvaient un écho chez certaines théories se réclamant du libéralisme, les critiques à l'égard du curriculum restaient étrangères à ce débat.

La rareté des théories libérales satisfaisant aux critiques avancées dans ce mémoire ne signifie pas pour autant qu'une éducation libérale émancipatrice et conséquente soit inconcevable. Tel qu'énoncé plus haut, les acquis successifs des différents chapitres devaient justement servir à esquisser une telle théorie, capable à la fois de s'inscrire dans la tradition des éducations émancipatrices, de se conformer aux principes normatifs d'un module politique libéral et de pratiquer une éducation interventionniste et contraignante qui contribue véritablement à l'amélioration des élèves. Définie négativement, une telle théorie se devrait d'éviter tout détournement de son éducation qui impose aux élèves une progression prédéterminée. Elle ne devrait pas mettre l'élève sur une voie tracée d'avance qui réponde à des ambitions politiques ou

conceptions du bien autres que les siennes propres. L'émancipation devrait parvenir à améliorer les élèves tout en laissant place à l'adoption personnelle de contenus éthiques et politiques, de telle sorte que l'amélioration soit fonction de ces contenus et de la conception du bien qui en découle. Plutôt que de définir l'amélioration en ciblant et valorisation d'emblée un objectif, cette éducation laisserait en somme la possibilité aux élèves de déterminer leur propre progression.

Le danger qui menace une telle éducation est de se laisser aller à une sorte de confort libertarien, accordant à l'autodétermination individuelle une telle importance qu'elle n'ose plus faire un quelconque effort afin d'influer positivement sur les élèves, sous prétexte de ne pas les heurter. La tension normative que nous avons identifiée en introduction résulte bien de la rencontre d'une visée émancipatrice positive et d'un souci de liberté individuelle. L'éducation qui laisserait entièrement aux élèves le soin de s'instruire, sans agir à l'égard de leur instruction ni comme guide ni comme moteur, respecterait certes la liberté individuelle des élèves, mais abandonnerait en fait ses visées émancipatrices plus positives. Pour paraphraser Péguy à propos du kantisme, cette éducation aurait certes les mains pures, mais elle n'aurait pas de mains. La solution la plus simple et efficace qui s'offrirait à une éducation souhaitant ménager la liberté individuelle serait en fait de s'effacer complètement, de préférer l'autoinstruction sur une base volontaire au modèle de la scolarisation publique. Il lui suffirait de n'être pas ; alors elle serait certaine de respecter en effet la liberté individuelle et l'indépendance d'opinion de chaque personne. Mais elle échouerait également à exercer une influence positive, améliorante, et ne saurait définitivement plus réaliser ses ambitions émancipatrices. Et suivant la définition classique de l'éducation libérale, faisant de l'éducation un processus visant à l'atteinte d'un état amélioré des élèves, il ne s'agirait même plus d'éducation.

Or, la critique du modèle curriculaire nous semble justement désigner une alternative à la position libertarienne. Si cette critique touche la quasi-totalité des théories libérales de l'éducation, elle nous paraît aussi dégager la possibilité d'une éducation libérale émancipatrice conséquente. En effet, elle permet premièrement de montrer que les défauts minant les éducations libérales sont largement attribuables à leur adoption d'un modèle curriculaire. Ainsi, cette adoption n'étant pas nécessaire, identifier ce problème est en même temps identifier une solution : adopter des modèles d'éducation alternatifs.

La critique du curriculum a entre autres permis de désamorcer tout un ensemble de critiques parfois adressées aux éducations libérales qui considèrent plutôt que la nature publique et étatique

de cette éducation est responsable de son échec. C'est ce que nous avons voulu montrer en proposant à notre tour une brève critique de Rancière : s'il assimile nécessairement une éducation publique à une éducation abrutissante, c'est parce qu'il conçoit l'éducation publique comme une prise de parole de l'institution publique, comme une autoexplication et une intervention égoïste menées par un pouvoir ayant des intérêts à défendre. Or, cela ignore qu'une institution voulant s'exprimer à travers son éducation doit recourir à l'intermédiaire d'une planification curriculaire ; que l'on élimine la planification curriculaire de l'éducation, et cette dernière restera largement silencieuse, même administrée par une institution publique. Suissa, dans son esquisse d'une éducation libertaire, condamne semblablement l'éducation publique, avançant que le contrôle d'une éducation par un État mène forcément à des détournements du type de ceux identifiés au chapitre 2, l'État hiérarchique poursuivant des intérêts propres indépendants de son module éthique et politique¹⁰⁹. La critique de l'État mène toutefois ici encore à une conclusion trop forte. En effet, même si cette critique s'avérait fondée, il ne s'ensuivrait pas qu'une éducation doive être non-étatique ni opérée dans une société sans État. Il suffit seulement de rendre l'éducation imperméable aux intérêts de l'État ; c'est-à-dire, suivant nos analyses, de l'organiser de façon non-curriculaire. Le rejet du modèle curriculaire permet ainsi de satisfaire aux critiques de ce type tout en ne proposant que des ajustements relativement mineurs ne requérant pas d'importantes modifications au module politique libéral. En d'autres mots, l'on peut encore concevoir une éducation conséquente au sein même du modèle théorique libéral traditionnel, lequel suppose l'existence d'un État centralisé et une scolarisation publique placée sous son contrôle.

À quoi ressemblerait donc une scolarisation non-curriculaire? Tout d'abord, elle conserverait l'ambition libérale, empruntée à l'humanisme, d'œuvrer à l'amélioration des élèves. C'est cette volonté interventionniste visant un développement positif qui distinguerait cette éducation libérale d'une non-éducation libertarienne et l'ouvrirait à des fins émancipatrices. L'on pourrait rapporter cette volonté interventionniste à ce que Rancière qualifie tout simplement de « volonté » : une pression exercée par le maître, sorte de motivation ou de moteur propulsant les élèves et les mettant sur la voie d'un apprentissage. Cette intervention serait donc bien contraignante : il s'agirait d'une interférence active dans la vie de l'élève, supposée contribuer à son amélioration.

Cette sujétion de « volontés » ne pourrait toutefois être accompagnée d'une sujétion

¹⁰⁹ Suissa (2010), *op. cit.*, pp. 120-121 et 130.

d' « intelligences ». Suivant notre interprétation de Rancière, cette condition se trouverait réalisée par une intervention professorale n'opérant plus en fonction d'un curriculum dictant d'avance fins, contenus et moyens de l'apprentissage. Concrètement, l'éducation mettrait en mouvement, mais sans imposer une quelconque direction. Elle viserait une amélioration, mais sans prêter un sens positif à cette notion d' « amélioration », sans la définir d'emblée. Elle se garderait par exemple d'identifier amélioration et atteinte d'un statut d'autonomie rationnelle, ou encore amélioration et acquisition d'un ensemble de valeurs et compétences favorisant des interactions sociales respectueuses. Bien sûr, cette éducation pourrait prendre plusieurs formes. Plusieurs modèles d'éducation alternatifs et non-curriculaires existent, et l'objet de ce mémoire n'est pas de défendre un modèle substantiel d'éducation. Il s'agit plutôt de souligner qu'une éducation pourrait œuvrer à la croissance des élèves, les encourageant dans une recherche propre, stimulant leurs activités sociales et intellectuelles, tout en ne leur imposant pas un itinéraire prédéterminé. Alors les élèves s'amélioreraient, mais d'une amélioration indéfinie, d'une amélioration dont le sens se trouverait chaque fois individuellement et personnellement rempli par l'élève.

Cette éducation serait émancipatrice de deux façons. Premièrement, de façon négative en se gardant d'interférer dans la libre adoption d'une conception de la vie bonne ou doctrine compréhensive par les élèves. Elle constituerait tout de même une forme de privation de liberté, étant par nature une intervention contraignante dans la vie d'autrui, mais serait en quelque sorte une contrainte vide, ne contraignant seulement qu'à l'action mais non à des actions particulières. Ce premier élément doit satisfaire aux critiques relatives au principe de neutralité normative libérale qui ont été soulevées au chapitre 2. Deuxièmement, cette éducation serait émancipatrice en un sens plus positif et plus important, en favorisant une croissance personnelle et une autonomisation intellectuelle. Chez Rancière, l'on permettrait ici une véritable « émancipation », les élèves découvrant et exerçant leurs capacités propres d'apprentissage. Cette éducation n'imposerait pas l'explication des maîtres, mais mettrait ceux-ci à la disposition des élèves comme une ressource précieuse, à la manière, par exemple, d'une bibliothèque. L'émancipation, en un sens moins spécifiquement ranciérien, donnerait lieu à une autonomisation individuelle que l'on pourrait rapporter à la notion controversée de maîtrise de soi. Cependant, contrairement à la plupart des éducations faisant appel aux notions d'autonomie et de maîtrise de soi, ces notions seraient ici laissées indéfinies, permettant une pluralité d'autonomisations et prévenant ainsi l'objection de Berlin, qui faisait de la liberté positive une menace d'uniformisation et un danger pesant sur la

liberté négative. Concrètement, « autonomie » ne signifierait pas d'emblée « autonomie rationnelle », non plus que « maîtrise de soi » ne signifierait « maîtrise rationnelle de soi ». L'élève s'autonomisant pourrait tout aussi bien faire le choix de poursuivre une conception non-rationaliste de la vie bonne, faisant appel au religieux ou encore à une notion politique de solidarité. L'autonomie en question se rapprocherait de la notion d'autonomie mise de l'avant par le libéralisme politique, valorisant l'autodétermination personnelle, notamment en ce qui a trait à l'adoption et à la poursuite d'une conception propre de la vie bonne.

L'éducation émancipatrice se définit d'abord par une préoccupation éthique, portant sur l'individualité et l'autonomie de l'élève. Si les théories libérales de l'éducation étudiées dans ce mémoire semblent délaissier cette préoccupation, on la trouve néanmoins bien vivante au sein d'une tradition parallèle : celle de la pensée libertaire. Noam Chomsky, esquissant ce qui devrait selon lui être les fins d'une éducation, partage ainsi le double objectif de dispenser une éducation stimulante favorisant la croissance de l'enfant tout en respectant son développement autonome. D'une part, s'inspirant des Lumières et d'une conception de l'éducation qu'il qualifie d'« humaniste », laquelle adopterait une attitude de prudence lorsqu'il s'agit d'interférer dans la vie d'autrui, il s'oppose à Ivan Illich et autres partisans de la déscolarisation :

Personnellement, je ne suis pas tout à fait d'accord avec les critiques les plus radicaux [...] qui suggèrent que la solution serait de supprimer pour ainsi dire les écoles. La conception humaniste de l'éducation, en effet, veut que l'on garantisse aux enfants l'environnement le plus riche et le plus stimulant qui soit, laissant libre cours à l'impulsion créatrice : une école bien conçue devrait en donner les moyens.¹¹⁰

D'autre part, il s'oppose sans les nommer aux planifications curriculaires de l'éducation qui ne se contentent pas de stimuler la croissance des enfants, mais cherchent à la modeler. Rendant hommage à Bertrand Russell, lui aussi d'inspiration libertaire, il tient un discours qui n'est pas sans rappeler notre propos :

l'éducation ne saurait [...] avoir pour fonction de contrôler la croissance de l'enfant et de l'orienter vers telle ou telle fin, fixée d'avance dans un geste arbitraire et autoritariste. Au contraire, elle doit laisser libre cours au principe vital et en favoriser l'épanouissement en faisant acte de bienveillance, d'encouragement et de stimulation, dans un environnement riche

¹¹⁰ Noam Chomsky (2010). *Pour une éducation humaniste*. Paris : L'Herne, p. 27.

et diversifié.¹¹¹

Cette éducation fait en somme le pari de concilier une volonté interventionniste avec une fin émancipatrice, mais sans se risquer de manière contradictoire à imposer une fin quelconque aux élèves : l'émancipation en question n'est autre qu'un développement valorisé par les élèves mêmes.

Cette caractérisation d'une éducation émancipatrice et conséquente ne nous éclaire toutefois pas sur ses contenus et ses méthodes. En effet, le rejet du curriculum ainsi que le souci porté à l'autonomisation de l'élève, par lesquels nous avons pour l'instant défini cette éducation, ne la situent pas même d'emblée dans le débat opposant éducation progressiste et éducation traditionaliste, éducation centrée sur l'enfant et éducation centrée sur l'enseignement, éducation valorisant les compétences et éducation valorisant la connaissance, etc. L'on pourrait tout à fait concevoir une éducation qui soit à la fois non-curriculaire et traditionnelle quant à ses méthodes : il suffirait simplement qu'une telle éducation soit pratiquée par un ou une professeur-e et offerte aux élèves sans forcer leur participation. Peut-être l'enseignement traditionnel demeure-t-il la meilleure méthode pour enseigner une langue étrangère ; mais il ne s'ensuit pas que l'enseignement magistral de cette langue doive être obligatoire. Ce qui disparaît de cette éducation est sa planification institutionnelle et la prédétermination de ses fins, contenus et méthodes ; et cela, justement, laisse aux soins conjoints des élèves et du corps professoral d'adopter les fins, contenus et méthodes de leur choix. Tout le débat entre traditionalisme et progressisme pédagogique suppose en fait un modèle d'éducation curriculaire, la planification minutieuse d'un enseignement obligeant à trancher en faveur d'un des camps. Les nombreux débats opposants progressistes et traditionalistes se concentrent ainsi autour d'une même question : que faut-il donc faire figurer au curriculum? Une éducation non-curriculaire peut quant à elle naviguer entre les deux méthodes de façon plus spontanée, en fonction des préférences personnelles et des besoins des professeur-es et élèves. Elle pourrait par exemple consister en un mélange d'accompagnement individuel et de cours magistraux divers et optionnels. Elle pourrait tout aussi bien procéder par projets personnels et interdisciplinaires que par des méthodes traditionnelles favorisant l'accumulation de contenus et la mémorisation. Seulement, l'école ne pourrait plus être le lieu d'une transmission culturelle, morale ou même factuelle planifiée indépendamment des souhaits des élèves.

Afin de montrer quel genre de contenus et méthodes pareille éducation est susceptible d'adopter,

¹¹¹ *Idem.*, p. 15.

nous concluons ce mémoire en présentant succinctement une théorie qui nous paraît satisfaire aux critères énoncés. Celle-ci n'est bien sûr qu'un exemple parmi une pluralité de théories envisageables : d'autres éducations émancipatrices, partageant les mêmes fins et préoccupations éthiques, pourraient préférer des méthodes différentes. Elle présente par ailleurs certains inconvénients, et ne constitue pas nécessairement une proposition que nous défendrions dans son intégralité. Son mérite est avant tout de démontrer la possibilité pratique d'une éducation non-curriculaire partageant les préoccupations normatives de cette étude. Tout comme Chomsky et Russell, cette théorie est issue de la tradition libertaire, qui nous paraît ici concilier avec succès la valorisation par le libéralisme de la liberté individuelle ainsi que son attachement aux thèses « humanistes » ou « classiques » souhaitant favoriser la croissance de l'enfant et l'atteinte d'un état « amélioré ».

Paul Robin est connu en philosophie de l'éducation pour avoir prolongé la réflexion sur la notion libertaire d'« éducation intégrale » et, surtout, pour l'avoir mis en pratique lors d'une vaste expérience pédagogique à l'orphelinat Prévost de Cempuis, dont il fut directeur entre 1880 et 1894¹¹². Il y mit en place une éducation dont les fins étaient explicitement émancipatrices, partageant le double souci de respect de la liberté de l'enfant, en un sens négatif, et d'émancipation plus positive. Il avançait ainsi que le corps professoral ne devait abuser ni de sa supériorité physique ni de sa supériorité intellectuelle, et renoncer à imposer une quelconque autorité aux élèves. Cela, un peu comme chez Jacotot d'ailleurs, devait donner à l'enfant « la notion pratique de liberté véritable », et en somme lui ménager une expérience réelle de la liberté¹¹³.

Robin pensait son école émancipatrice sur le modèle du « musée ». Il souhaitait que son établissement contienne des salles thématiques consacrées aux arts et aux sciences, afin que les élèves s'initient volontairement et naturellement aux différents domaines de connaissances. Mais ce concept de « musée » ne devait pas se limiter à des collections d'objets exposés : il laissait également place à des « laboratoires-ateliers », bibliothèques et salles d'études¹¹⁴. Plus qu'un musée, l'école de Robin se voulait un espace de découverte et de travail, mettant toutes les ressources nécessaires à la disposition de la curiosité des élèves. Dans une discussion subséquente

¹¹² Normand Baillargeon (2016). *Anarchisme et éducation : Anthologie*, Tome 1. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur, p. 40.

¹¹³ Paul Robin (c1992, éd. originale 1895-1896). « L'éducation intégrale ». Dans Normand Baillargeon (2016). *Anarchisme et éducation : Anthologie*, Tome 1. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur, pp. 223-224.

¹¹⁴ *Idem.*, pp. 237-240.

portant sur l'internat, Robin écrit que celui-ci doit présenter « les meilleures garanties comme milieu propre à développer les qualités naturelles de l'enfant »¹¹⁵. Il nous semble justement que cette phrase résume parfaitement son projet pédagogique : créer une école qui soit véritablement un environnement optimal de développement personnel, stimulant l'élève et mettant à sa dispositions les ressources utiles à sa croissance intellectuelle et sociale. Cette école, dès lors, ne dirige pas l'élève vers une direction prédéterminée, mais encourage simplement un développement que Robin qualifie de « naturel » et que nous pourrions qualifier de « personnel », voire d' « autonome ». C'est-à-dire que l'élève poursuit une voie propre, sans que l'autorité du corps professoral ne cherche à lui en imposer une autre.

Le corps professoral, au sein d'une telle école, constituait d'ailleurs une ressource parmi d'autres. Il appartenait aux enfants de régler les modalités de leurs recherches personnelles ou de leurs groupes d'étude, et d'inviter ou non un adulte à se joindre à ces processus. Le corps professoral pouvait également organiser des activités, mais la participation des enfants y était alors facultative, et ce toujours afin de stimuler sans diriger. Robin attendait en fait de son corps professoral qu'il exerce une « influence morale » sur les élèves, œuvrant à leur développement mais sans invoquer son autorité¹¹⁶. Contrairement à ce que Jacotot préconise, il n'y a donc pas ici de complète sujétion de « volontés ». Le corps professoral de Robin cherche bien à mettre en mouvement la volonté des élèves, c'est-à-dire à encourager l'exercice de leurs capacités intellectuelles, mais ne peut imposer sa volonté.

Un changement intervient cependant dans l'éducation de Robin, lorsque les enfants atteignent entre douze et quatorze ans : commence alors l' « enseignement dogmatique »¹¹⁷. Cet enseignement entreprend d'initier les élèves aux sciences « abstraites », dont les mathématiques, l'astronomie, la physique, la chimie, la biologie et la sociologie. Robin détermine ainsi quelles sciences seront étudiées, et associe à chacune un certain nombre d'années d'étude. Cette nouvelle phase de son éducation le rapproche donc du modèle curriculaire dont il semblait pourtant distancié. Dogmatique, cet enseignement se rapporte à des sciences factuelles et ne laisse plus aux élèves le choix des contenus à apprendre. L'éducation de Robin demeure néanmoins majoritairement non-curriculaire : en effet, il précise que l'enseignement dogmatique ne doit

¹¹⁵ *Idem.*, p. 247.

¹¹⁶ *Idem.*, p. 229.

¹¹⁷ *Idem.*, p. 212.

occuper qu'une portion mineure du temps des élèves, à savoir deux heures par semaine, le reste du temps demeurant consacré aux activités libres.

Encore une fois, l'objet de ce dernier développement n'est pas de défendre une théorie de l'éducation. Le modèle du « musée » nous présente une alternative intéressante au modèle curriculaire, qui œuvre à la croissance des élèves en les plaçant dans un environnement intellectuellement et socialement stimulant, leur donnant les moyens de réaliser de manière autonome leur développement individuel. De cette manière, ce modèle est également émancipateur, encourageant la saisie propre par les élèves de leurs moyens intellectuels et leurs poursuites personnelles d'une conception du bien. Robin nous semble proposer une éducation qui dans l'ensemble apparaisse cohérente et normativement satisfaisante du point de vue du module éthique et politique libéral.

Ce mémoire ne visait d'ailleurs aucunement à porter un jugement définitif sur les théories libérales de l'éducation. Depuis les hypothèses posées en introduction jusqu'au chapitre 3, nous avons souhaité que notre argumentaire repose exclusivement sur le point de vue propre d'une théorie libérale conforme au module éthique du libéralisme et soucieuse de cohérence interne. Nous n'avons pas voulu, pour cela, introduire des considérations normatives personnelles qui aient été extérieures ou étrangères à la pensée libérale même. Dans la mesure du possible, ce travail se voulait un travail d'autocritique.

Nous avons en effet proposé une avenue pour élaborer une théorie de l'éducation libérale et conséquente. Il nous faut toutefois remarquer que toutes les théories libérales étudiées ont échoué, d'une façon ou d'une autre, au test de la critique. Aussi, l'exemple de la théorie de Robin appartient à une tradition politique plus libertaire que libérale, bien que son contenu nous paraisse tout à fait compatible avec un module éthique libéral : son éducation valorise la liberté, l'égalité, et favorise la poursuite d'une pluralité de conceptions de la vie bonne. Ainsi, s'il nous paraît possible de concilier visée émancipatrice et interventionnisme pédagogique au sein du cadre théorique libéral, il nous est apparu que la majorité des théories libérales de l'éducation n'y parvenaient pas.

Un élément au moins nous semble pouvoir rendre ce constat plus plausible. Après tout, dès l'introduction, nous avons souligné que l'éducation est un domaine de réflexion traversé par des tensions importantes. L'éducation, si elle doit être conçue comme une intervention positive visant à influencer bénéfiquement sur la vie des élèves, est nécessairement une entreprise contraignante

posant, à tout le moins, un défi théorique à un projet politique valorisant la liberté. Et ce qu'il ressort peut-être de nos analyses est que l'engagement des théories libérales contemporaines en faveur de la liberté est souvent insuffisant : l'éducation devient rapidement un lieu de compromission où la valeur de liberté se trouve mise en retrait au profit d'autres considérations relatives notamment à l'ordre et à la cohésion sociale. L'éducation, dans son ensemble, fait en quelque sorte figure d'angle mort dans la pensée libérale, qui, si elle s'empresse de défendre la liberté individuelle et l'autonomie des adultes, abandonne ce soin lorsqu'il est question d'élèves ou de personnes mineures. La nécessité de la contrainte et les possibilités politiques que celle-ci ouvre, de même que le statut particulier des sujets concernés, font en sorte que le libéralisme s'éloigne d'un souci normatif qui pourtant nous paraît essentiel à son module éthique et politique. La valeur d'égal respect, tout comme le principe de neutralité normative, ne visent en effet à terme qu'à ménager la possibilité d'une autodétermination individuelle, ou encore, suivant le vocabulaire rawlsien, à donner à chaque personne l'occasion d'adopter et de poursuivre une conception propre de la vie bonne. Mais les éducations libérales curriculaires, imposant aux élèves une direction prédéterminée, nuisent précisément à cette autodétermination.

Si certaines théories libertaires paraissent réussir là où échouent des théories libérales, c'est sans doute en raison d'un attachement plus grand à la valeur de liberté. Il nous semble cependant que les éducations libérales et libertaires étudiées dans ce texte ne diffèrent pas par nature, mais par degré seulement. L'éducation de Robin et, dans une moindre mesure, l'éducation de Rancière, répondent aux mêmes préoccupations normatives que les théories libérales, mais se refusent à compromettre leur visée initiale lorsque confrontées aux difficultés particulières du domaine de l'éducation. Elles nous paraissent, en somme, mieux tenir compte de ces difficultés et présenter des théories libérales non pas une version concurrente, mais une révision plus cohérente.

Bibliographie

ARENDRT, Hannah (2006, c1954). « The Crisis in Education ». Dans *Between Past and Future*. Londres : Penguin Books, pp. 170-193.

BAILLARGEON, Normand (2013). *Turbulences : Essais de philosophie de l'éducation*. Québec : PUL, 135 p.

BAILLARGEON, Normand (2016). *Anarchisme et éducation : Anthologie, Tome I*. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur, 366 p.

BARRY, Brian (1996). *Justice as Impartiality*. Oxford : Oxford University Press, 315 p.

BERLIN, Isaiah (c1958). « Two Concepts of Liberty ». Dans Isaiah BERLIN (2002). *Liberty*. Oxford : Oxford University Press, pp. 166-217.

BRIGHOUSE, Harry (1998). « Civic Education and Liberal Legitimacy ». *Ethics*, Vol. 108, No. 4, pp. 719-745.

CHOMSKY, Noam (2010). *Pour une éducation humaniste*. Paris : L'Herne, 87 p.

CONDORCET (1988, éd. originale 1795). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris : Flammarion, 350 p.

CONDORCET (1994, éd. originale 1791). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion, 377 p.

CONSTANT, Benjamin (1819). *De la liberté des anciens comparée à celle des modernes*. Ressource en ligne, http://classiques.uqac.ca/classiques/constant_benjamin/constant_benjamin.html, consultée le 10 octobre 2017.

DEWEY, John (1938). *Experience and Education*. New-York : Kappa Delta Pi, 91 p.

DEWEY (2009, c1916). *Democracy and Education*. New-York : Feather Trail Press, 194 p.

ENSLIN, Penny (1985). « Are Hirst and Peters Liberal Philosophers of Education? ». *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2, pp. 211-222.

FINKEL, Donald L., et William Ray ARNEY (1995). *Educating for Freedom : The Paradox of Pedagogy*. New Brunswick : Rutgers University Press, 250 p.

FREIRE, Paulo (2017, c1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Londres : Penguin, 156 p.

GALSTON, William A. (1995). « Two Concepts of Liberalism ». *Ethics*, Vol. 105, No. 3, pp. 516-534.

GARIN, Eugenio (1968). *L'éducation de l'homme moderne : Pédagogie de la Renaissance 1400-1600*. Paris : Fayard, 264 p.

GAUS, Gerald F. (2004). « The Diversity of Comprehensive Liberalisms ». Dans Gerald F. GAUS et Chandran KUKATHAS (coll.) (2004). *Handbook of Political Theory*. Londres : Sage Publications, pp. 100-114.

HIRST, Paul H. (1965). « Liberal Education and the Nature of Knowledge ». Dans Reginald D. ARCHAMBAULT (coll.) (1965). *Philosophical Analysis and Education*. Londres : Routledge, pp. 76-93.

HIRST, Paul H. (1974). « Philosophy and Curriculum Planning ». Dans Paul H. HIRST (1974). *Knowledge and the Curriculum*. Londres : Routledge, pp. 1-11.

ILLICH, Ivan (1972 ; édition originale 1970). *Deschooling Society*. New-York : Harrow Books, 181 p.

KYMLICKA, Will (2003). « Multicultural States and Intercultural Citizens ». *Theory and Research in Education*, Vol. 1, No. 2, pp. 147-169.

LEVINSON, Meira (1999). *The Demands of Liberal Education*. Oxford : Oxford University Press, 237 p.

NUSSBAUM, Martha (2006). « Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education ». *Journal of Human Development*, Vol. 7, No. 3, pp. 385-395.

NUSSBAUM, Martha (2006). « Political Soul-Making and the Imminent Demise of Liberal Education ». *Journal of Social Philosophy*, Vol. 37, No. 2, pp. 301-313.

PETERS, Richard Stanley (c1963). « Education as Initiation ». Dans Reginald D. ARCHAMBAULT (coll.) (1965). *Philosophical Analysis and Education*. Londres : Routledge, pp.

59-75.

PETERS, Richard Stanley (1973). « Freedom and the Development of the Free Man ». Dans James F. DOYLE (coll.) (1973). *Educational Judgments*. Londres : Routledge, pp. 86-103.

PETERS, Richard Stanley (1978). « Ambiguities in Liberal Education and the Problem of its Content ». Dans Kenneth A. STRIKE et Kieran EGAN (coll.). (2010, c1978). *Ethics and Educational Policy*. Londres : Routledge, pp. 2-14.

RANCIÈRE, Jacques (1987). *Le Maître ignorant*. Paris : Fayard, 234 p.

ROBIN, Paul (c1992, éd. originale 1895-1896). « L'éducation intégrale ». Dans Normand BAILLARGEON (2016). *Anarchisme et éducation : Anthologie, Tome I*. Saint-Joseph-du-Lac : M Éditeur, pp. 223-224.

STEINGER, Charles S. (1970). « Condorcet's Report on Public Education ». *The Social Studies*, Vol. 61, No. 1, pp. 20-25.

SUISSA, Judith (2010, c2006). *Anarchism and Education : A Philosophical Perspective*. Oakland : PM Press, 164 p.

WALDREN, Matt Sensat (2013). « Why Liberal Neutralists Should Accept Educational Neutrality ». *Ethical Theory and Moral Practice*, Vol. 16, No. 1, pp. 71-93.

WHITE, John (1984). « Compulsion and the Curriculum ». *British Journal of Educational Studies*, Vol. 32, No. 2, pp. 148-157.