



HAL
open science

Négation et Diffraction de la volonté en éducation

Jean Praz

► **To cite this version:**

Jean Praz. Négation et Diffraction de la volonté en éducation. Education. Université de Lyon, 2017. Français. NNT : 2017LYSE2025 . tel-01643673

HAL Id: tel-01643673

<https://theses.hal.science/tel-01643673>

Submitted on 21 Nov 2017

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

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



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE
LYON 2

N° d'ordre NNT : 2017LYSE2025

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

**École Doctorale : ED 485 Éducation Psychologie Information
Communication**

Discipline : Sciences de l'éducation

Soutenue publiquement le 27/avril 2017, par :

Jean PRAZ

NÉGATION ET DIFFRACTION DE LA VOLONTÉ EN ÉDUCATION

Devant le jury composé de :

Dominique OTTAVI, Professeure des universités, Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Présidente

Brigitte FRELAT-KAHN, Professeure émérite, Université d'Amiens, Rapporteur

Michel FABRE, Professeur des universités, Université de Nantes, Rapporteur

Alain KERLAN, Professeur émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

Ecole doctorale EPIC (Education - Psychologie - Information et Communication - Histoire, Epistémologie et Philosophie des Sciences, des Techniques et des Technologies)

Thèse pour l'obtention du grade de docteur en Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Jean Praz

NÉGATION ET DIFFRACTION DE LA VOLONTÉ EN ÉDUCATION

Directeur de thèse

Monsieur le Professeur émérite Alain Kerlan

Composition du jury

Monsieur Michel FABRE, Professeur émérite à l'Université de Nantes

Madame Brigitte FRELAT KAHN, Professeur émérite à l'Université de Picardie Jules Verne

Monsieur Alain KERLAN, Professeur émérite à l'Université Lumière Lyon 2

Madame Dominique OTTAVI, Professeur à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense

Date de soutenance : jeudi 27 avril 2017

Je remercie chaleureusement monsieur le Professeur émérite Alain KERLAN.

Il m'a guidé judicieusement, suivi avec attention et encouragé généreusement

lors de la recherche et pendant la rédaction de cette thèse.

Un programme de recherche philosophique est une aventure conceptuelle, une expérience de pensée, une invitation à quitter les rails posés sur l'inchoatif par les générations précédentes.

Daniel Andler

La Silhouette de l'humain

En philosophie, tout effort pour rendre clair ce qui est obscur risque de demeurer peu attrayant, car la peine, en cas d'échec, est la confusion, alors que la récompense en cas de succès est la banalité.

Nelson Goodman

La Structure de l'apparence

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	8
PARCOURS	8
CENTRE DE GRAVITÉ	10
ORDO ESSENDI, ORDO COGNOSCENDI	10
DÉLIMITATIONS ET REGRETS	11
ETAPES DE LA NARRATION	13
QUESTIONS ET HYPOTHÈSES	14
OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES	15
SEPT QUESTIONS	18
DELIMITATIONS	19
HYPOTHESES	19
POSTURE PHILOSOPHIQUE	21
ENQUÊTE	24
DE LA VOLONTÉ COMME ÉDUCATION À L'ÉDUCATION DÉVOLONTARISÉE	24
"LA VOLONTE, AME DE L'EDUCATION"	26
DISPARITION ET METAMORPHOSE	32
ETAT DES LIEUX	40
LA VOLONTÉ : MOT, CONCEPT ET ETRE	41
1. ANALYSE DU MOT VOLONTE	41
1.1. LE MOT ET SA POLYSEMIE	41
1.1.1. L'analyse synchronique	42
1.1.2. Les périls de l'étymologie	42
1.1.3. De quelques dictionnaires	45
Furetière	45
Richelet	46
L'Encyclopédie	47
Littré	48
Larousse	49
1.1.4. En somme	50
1.2. VOLUNTAS: CICERON ET BURGONDIO DE PISE	51
1.2.1. Des Tusculanes à l'Ethique à Nicomaque	51
1.2.2. D'une autre traduction et d'une transposition	57
1.3. QUID DE LA SYNTAXE ?	64
2. ANALYSE CONCEPTUELLE	66
2.1.1. Du « gré » au « vouloir vouloir »	66
2.1.2. La volonté et ses modalités	71
3. EVALUATION ONTOLOGIQUE	72
4. TOUT COMPTE FAIT	74
LES TROIS HYPOTHÈSES : SITUATION I	76
VOLONTÉ ET CONCEPTION DE L'HOMME	77
1. Le sujet, soit, mais lequel ?	77
2. Un sujet : intériorité et physicalité	80
2.1. Contenu de l'intériorité, ou de son ameublement	82
2.1.1. Le sujet organique	82
2.1.2. Le sujet comme individu	86
2.1.2.1. Sujet avec intériorité matérielle	87
2.1.2.2. Sujet dont l'intériorité est formelle	94
2.2. D'un tableau pour résumer	97
3. De l'enfance	101
3.1. Chemins rousseauistes vers l'enfance	101
3.2. Claparède, lecteur de Rousseau	105
3.3. L'Éducation nouvelle : une enfance rousseauiste	107

3.4.	Temps et enfance.....	109
3.5.	Et alors ?.....	110
4.	<i>Les images</i>	111
	LES TROIS HYPOTHÈSES : SITUATION II.....	113
	VOLONTÉ ET LES VERTUS ÉPISTÉMIQUES.....	115
1.	<i>POURQUOI TRAITER DES VERTUS ÉPISTÉMIQUES</i>	115
2.	<i>DÉFINITION DE LA VERTU</i>	115
3.	<i>LES VERTUS ET LEUR PLACE DANS LA SCÈNE DE LA VOLONTÉ</i>	116
4.	<i>LES VERTUS INTELLECTUELLES OU ÉPISTÉMIQUES CHEZ QUELQUES AUTEURS</i>	118
4.1.	Aristote.....	118
4.2.	Et la reprise par Thomas d'Aquin.....	120
4.3.	Peirce et la logique.....	122
4.4.	Les trois dispositions d'une situation réflexive réussie.....	124
4.5.	Du vice à la vertu ou les sept vertus capitales.....	125
4.6.	L'épistémologie des vertus.....	128
4.7.	Qu'en retenir ?.....	131
5.	<i>LES ÉMOTIONS ET LEURS INCIDENCES ÉDUCATIVES</i>	133
5.1.	Esquisse d'une carte des états mentaux.....	133
5.2.	Définir l'émotion.....	134
5.3.	Quels sont les rapports entre « vertu » et « émotion » ?.....	134
5.4.	Rôle et typologie des émotions cognitives ou épistémiques.....	135
6.	<i>ONTOLOGIE DE LA VERTU ET SES SUPPORTS</i>	138
7.	<i>TOUT REPRENDRE TOUT A REPRENDRE</i>	140
	PARESSE, EFFORT ET METAPHYSIQUE.....	142
	LES TROIS HYPOTHÈSES : SITUATIONS III.....	145
	VOLONTÉ ET THÉORIES ÉDUCATIVES.....	146
	<i>DU FAUTEUIL À LA SALLE DE CLASSE ET RETOUR</i>	146
	<i>CINQ PARCOURS</i>	151
	Célestin Freinet et la volonté.....	151
	Les textes.....	151
	La volonté récusée.....	152
	Vie et Besoins.....	158
	1. LA VIE OU LA VRAIE VOLONTÉ.....	158
	2. Détermination des besoins.....	159
	3. Travail comme activité, peut-être comme Émancipation.....	160
	Par conséquent.....	163
	Piaget ou la volonté comme ligne de résistance.....	164
	La volonté : une régulation à la seconde puissance.....	164
	« Le Développement mental de l'enfant ».....	165
	« Les trois Structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement » (1942),	169
	« Will and action ».....	172
	« Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant ».....	173
	Ainsi la volonté chez Piaget.....	177
	Deux mots sur Claparède et la volonté.....	177
	L'indéfinissable intérêt intrinsèque.....	178
	Volonté comme conflit.....	181
	Volonté et intelligence.....	182
	L'éducation de la volonté.....	183
	Retour à l'École des Petits.....	184
	Utopie ? Exception ?.....	184
	Piaget et Claparède : la volonté toujours présente ou la volonté en sursis.....	185
	Maine de Biran et Pestalozzi.....	186
	L'école de Bergerac.....	187
	Quelques remarques sur l'éducation selon Maine de Biran.....	189
	Fait primitif, force, effort et volonté.....	190
	Les deux psychologies et la morale.....	191
	Et l'éducation.....	192
	Voici Pestalozzi.....	194

Tout se tient	194
Pestalozzi : quelques arguments pour confirmer l'hypothèse	195
Nature et Education.....	195
Rousseau éducateur, d'après Maine de Biran	199
Le péché originel et la question du mal selon Soëtar.....	203
Le point de vue de Germaine de Stael	207
Convergences.....	208
Faut-il revenir aux hypothèses ?	210
Descartes ou l'éducation de la volonté	211
Définition et rôle de la volonté	211
Excursus sur une interprétation	212
Reprenons les cours de notre exploration du rôle de la volonté	213
Les Règles pour la direction de l'esprit : une première logique ?	216
La liberté de jugement, infinité prétendue de la volonté et raison des erreurs à travers « Les Principes de Philosophie », dans leur première partie.....	220
La Générosité.....	222
Conséquences ÉDUCATIVES.....	225
1. UNE LOGIQUE CARTÉSIENNE.....	225
2. De quelques pédagogues cartésiens.....	232
Eduquer à la générosité.....	237
Dewey et Kilpatrick, ou de l'intérêt.....	240
Dewey et l'intérêt	240
Faillite des partisans de l'effort et des tenants d'un certain intérêt	241
Définition de l'intérêt	242
Economie de l'intérêt	244
Intérêt et Education.....	244
Au tour de William James	246
Il faut en venir à Norbert Johann Friedrich Herbart.....	248
Où Dewey critique Herbart, mais moins que l'on croit.....	250
Pour finir, n'oublions pas Kilpatrick.....	252
Etat des lieux.....	253
« The Project Method » ou la parousie de l'intérêt	255
De quelques questions : intérêt et volonté, nature de l'intérêt, et tentative de typologie.....	258
Dix options	262
Dix options en un tableau.....	264
TABLEAU 20: LES DIX OPTIONS	264
... Par quatre entrées atteintes	265
... En un congrès réunies.....	267
HYPOTHESES ET REPONSES AUX QUESTIONS.....	272
CONCLUSION.....	275
REPRENDRE LE CHEMIN.....	282
PRECAUTIONS	282
URGENCES	283
<i>D'une étude et des quelques présupposés.....</i>	<i>284</i>
CATÉGORIE, TRAITS SÉMANTIQUES ET ÉTHIQUE	286
PRECAUTIONS, URGENCES, TACHES.....	287
BIBLIOGRAPHIE.....	288
BIBLIOGRAPHIE PAR CHAPITRES.....	289
INTRODUCTION.....	289
QUESTIONS ET HYPOTHÈSES.....	289
ENQUÊTE	289
DE LA VOLONTE COMME EDUCATION A L'EDUCATION DEVOLONTARISEE	289
ANALYSE DU MOT VOLONTE.....	291
ANALYSE CONCEPTUELLE.....	292
VOLONTÉ ET CONCEPTION DE L'HOMME.....	293
VOLONTÉ ET LES VERTUS ÉPISTÉMIQUES.....	295
PARESSE, EFFORT ET METAPHYSIQUE.....	297

VOLONTE ET THEORIES EDUCATIVES	297
CINQ PARCOURS	297
Célestin Freinet et la volonté	297
Piaget.....	298
Maine de Biran et Pestalozzi	299
Descartes ou l'éducation de la volonté.....	301
Dewey et Kilpatrick, ou de l'intérêt	302
CONCLUSION.....	304
BIBLIOGRAPHIE GENERALE	305
ANNEXES.....	319
VOLONTE	319
EMOTION.....	322
INDEX DES NOMS PROPRES.....	323
TABLEAUX.....	327

INTRODUCTION

Cette question de la volonté nous aura mis au rouet quelques années durant, tant elle se ramifie. Le parcours de recherche et ses sinuosités ont permis de délimiter le sujet creusant ainsi un sillon autour du centre de gravité.

PARCOURS

Deux points de départ, et cette dualité se poursuivra tout au long du travail : la philosophie d'Israel Scheffler¹ sans qu'on le suive cependant ni qu'on s'interdise d'autres approches, d'autre part l'observation quotidienne des luttes intérieures que mènent les élèves contre les divertissements, pour ne rien dire de nos combats passés et présents.

La pensée d'Israel Scheffler présente l'intérêt de se développer en épistémologie des sciences et en philosophie de l'éducation, explorations qu'unifie la recherche de la vérité : l'une analyse la vérité qui se constitue, l'autre définit son accessibilité. Pragmatiste et philosophe du langage, Scheffler fonde ses réflexions sur une vision continuitiste en ontologie et fiabiliste en théorie de la connaissance, vision que nous pouvions suivre à quelques écarts près.

Cette volonté, nous la voyions aussi dans le combat des Titans que mènent certains élèves contre l'inertie de leur trajectoire et qui culmine dans l'acrasie puisque s'y entrelacent la conscience de l'effort à fournir et la sourde impossibilité d'y répondre. Observer ce nœud, à défaut de le défaire, renvoie à une élucidation où se croisent philosophie de l'esprit, conception de l'action, réflexion peut-être métaphysique sur les raisons de cette union du nécessaire et de l'impossible.

¹ Israel Scheffler (1923 – 2014) présente la double particularité d'être à la charnière du pragmatisme et de la philosophie analytique d'une part, et, d'autre part, d'avoir travaillé, comme nous l'avons dit, aussi bien épistémologie et en philosophie de l'éducation. Pour aborder sa pensée, on se reportera à : *Le Langage de l'Education* (1960), *Les Conditions de la connaissance* (1965), les deux ouvrages étant accompagnés d'un préface éclairante de Michel Le Du et *Anatomie de la science Etudes philosophiques de l'explication et de la confirmation* (1963).

Nous en étions arrivés à ce point de notre recherche qu'une observation fut portée à notre connaissance : la notion de volonté, voire le mot même de volonté, n'apparaît pas dans l'Education nouvelle. Pourquoi ?

Et l'enquête s'en trouvait ainsi relancée. Elle sera menée, avec des errements inouïs et des impasses malgré tout empruntées, et pour peu que l'on reconstruise son cheminement dans l'illusion rétrospective du vrai. Elle prit la guise pragmatiste² où l'on perçoit un problème, à moins que, étymologie oblige, il ne vienne à vous. Suivent étude de ce qui s'est ainsi projeté au-devant de vous et esquisse de solutions que l'on éprouvera. Du moins est-ce l'idéal, mais vieilli en sa conceptualisation. Importe seulement l'effritement de la notion de volonté alors que sa phénoménologie restait intacte. Il fallait aussi rendre raison d'une disparition. Le parcours ne pouvait être que chaotique.

Parti d'une certaine philosophie, d'une situation scolaire et d'une question, bref d'une expérience, nous sommes arrivés à mieux en voir les strates, parfois à prolonger leur histoire en les dévoilant un peu, à proposer une réponse à la question, sans que l'on puisse dire le problème résolu. L'expérience initiale s'est enrichie seulement, d'autant qu'emportée par le cours du temps, elle s'est modifiée.

Se pose la question de la vérité des propositions avancées. Peut-on se retrancher derrière l'exercice de vertus épistémiques ? Encore faut-il admettre leur rôle constitutif dans la justification des propositions ? Et les a-t-on exercées avec l'excellence requise par l'idée de vertu³ ? D'autre part, la plupart de nos propositions ne sont pas analytiques. Elles supposent un corrélat empirique, qui très souvent n'est ni répétable parce qu'expérimental ni observationnel. On ne peut non plus se revendiquer d'une quelconque autorité. Enfin peut-on se reposer sur la consistance de l'objet ? Un objet ou plusieurs objets ? De nature identique ou différente ? Est donc vain le retour à l'objet.

² On pourrait se reporter aux étapes de l'enquête telles que Michel Fabre les définit : « 1) perception du problème ; 2) sa détermination ou construction ; 3) la suggestion de solutions possibles ; 4) l'examen raisonné des suggestions et de leurs conséquences ; 5) le test des hypothèses. » p. 23 in FABRE Michel *Philosophie et Pédagogie du problème* Philosophie de l'éducation Librairie philosophique J.Vrin 2009 Du moins est-ce l'idéal, le cheminement de la méthode ayant été pour notre compte des plus chaotiques.

³ Pour un aperçu de cette notion de vertu : n°98 *Vertu* p. 120-121 et bien d'autres articles in PRAIRAT Eirick, *Les Mots pour penser l'éthique*, Coll. Questions d'éducation et de formation, Editions universitaires de Lorraine, 2014

Reste la cohérence, mais ici très lâche, à cause de la nature ambiguë des propositions de sorte que nous ne pourrions viser que le vraisemblable.

CENTRE DE GRAVITÉ

Comme un cercle a son origine en son centre, notre réflexion partait et revenait constamment sur ce moment où la volonté de l'élève s'affirme ou se dérobe en paresse, apathie, nolonté, aboulie, velléité, en un mot devient pathologie comme le disait Théodule Ribot⁴. Cette circulation était possible parce que les régions du monde ne sont pas clivées, mais continues : entre la connaissance intellectuelle et la connaissance pratique, la différence est nuance, non pas rupture essentielle; entre la théorie impliquée dans l'action en éducation et la théorie de la pédagogie, le passage est praticable.

De ce centre, il a fallu s'en éloigner pour comprendre en quels éléments consiste la volonté et pour en déterminer une des conditions de possibilité, puis y revenir de sorte à lire l'expérience première dans ses plis. Puis vint le moment où il était possible d'aborder des expériences ou des réflexions qui tendaient à corroborer et à rectifier les premières analyses.

D'autre part, on ne pouvait se passer d'un autre centre de gravité, situé, non plus dans l'objet, mais dans la connaissance de l'objet. Nous nous sommes placés en philosophie de l'éducation dans ses liens avec les autres domaines de la philosophie comme l'ontologie, l'épistémologie, l'éthique, en somme dans une conception de la philosophie où tout se tient, fait système, mais à ceci près qu'il est en mouvement. Vœu pieux sans doute tant la tâche pour repérer ces liaisons et en déceler les conséquences dépasse nos forces.

ORDO ESSENDI, ORDO COGNOSCENDI

Deux possibilités d'exposition : décrire la situation ou raconter l'enquête.

⁴ RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan, 1888, ftp.bnf.fr/020/N0200995_PDF_1_-1DM.pdf

Prendre le premier parti, c'était encourir le risque de laisser entendre que l'on traiterait d'essences, de natures achevées. Ou tout se figerait alors que la volonté déroulerait à l'infini ses volutes. On aurait pu donner à croire, troisièmement, que la question de la volonté était désormais dissoute. La volonté en éducation aurait été emprisonnée comme ces coléoptères définitivement englués dans leur bloc de plastique.

La narration, ou plus exactement les résultats de l'enquête placés dans l'ordre de leur découverte, gardait au sujet traité un simulacre de mouvement, correspondait à la conception générale où l'on part d'une expérience pour la retrouver mieux articulée, mais changée par l'évolution qui sous-tend toute activité.

Non essentialisme, inachèvement nécessaire de l'enquête doublé de fiabilisme, mouvement comme élément premier de l'ontologie et comme justification du fiabilisme, continuité par application d'une seule raison, tous ces points conduisent à adopter une exposition proche de la narration, ce qui assure une homologie entre l'objet étudié et son étude.

DÉLIMITATIONS ET REGRETS

Fendre la terre du soc de la charrue fondatrice, c'est reverser de la terre vers l'intérieur où s'édifiera la cité, mais aussi en rejeter vers l'extérieur. Ainsi en va-t-il de toute recherche. Exclusions parfois injustifiées, mais raisonnables, d'autres fois justifiées parce que raisonnées, enfin certaines planent comme de coupables non-dits.

Nombre de philosophes ont étudié la volonté. Nous n'avons pas retenu celle de Schopenhauer, parce que le peu de connaissances que nous en avons tend à dire qu'elle ne s'étend pas à la philosophie de l'éducation, ni celle de Duns Scot parce qu'elle ne semble pas avoir inspiré l'éducation franciscaine alors qu'il appartenait à cet ordre, dont la dimension sociale nous attirait pourtant.

A l'époque contemporaine peu de livres sur l'éducation ont été aussi importants que celui de Paul Ricoeur : *Philosophie de la volonté*⁵. Nous en avons étudié surtout le premier tome : *Le Volontaire et l'Involontaire*, où ont été importantes la position du problème de la volonté, ses déterminations linguistiques, ses descriptions très fines des

⁵ RICOEUR Paul, *Philosophie de la volonté*, Tome I 1949 Tome II, 1960, Collection Essais, Gallimard, 2009

situations où la volonté s'actualise, mais nous nous sommes arrêtés en ce point précis de l'intuition phénoménologique parce que toute intuition des essences nous paraît fallacieuse. Un autre texte⁶⁷ de Ricœur a fait date : son cours sur le concept de volonté. Il y parcourt l'histoire de ce concept avec une rigueur et une finesse propres à emporter la conviction. Autrement dit, Ricœur nous a permis d'entrer en matière et de comprendre, entre autres, pourquoi la volonté a été absente de l'antiquité.

Troisième type d'exclusion ou l'esquive coupable : Rousseau. Certes, il enthousiasme et en même temps irrite profondément. Chacun a goûté à l'ambivalence de sa figure : versé dans les mathématiques et les sciences naturelles, mais aussi perdu dans les irrationnelles broutilles de la vie, forgeant des fictions à peine lestées d'un savoir anthropologique balbutiant tout en déduisant rigoureusement sa philosophie politique, recherchant la bonne société et ne supportant pas les mondanités, dissertant sur les affaires de la cité alors qu'il n'y pouvait vivre, faisant de la sensibilité l'un des ressorts de l'homme tout en cherchant querelle même au généreux Hume. Est-ce suffisant pour éviter Rousseau ? Non.

Mais, après tout, nous voulions ancrer notre travail dans des pratiques éducatives ou du moins dans des réflexions liées à des pratiques éducatives. Or, Rousseau, s'il a été un court moment précepteur, n'a pas ouvert ni dirigé un établissement scolaire. L'« *Emile* » ne s'enracine pas dans une expérience. Certes, Rousseau a beaucoup lu. Mais, il n'a pas tenté une action éducative. Il faudrait remonter à ses sources pour évaluer le poids du réel. On pourrait objecter que c'est précisément parce que l'*Emile* ignore superbement les contraintes du réel qu'il est intéressant nous donnant ainsi une pensée inentamée de l'éducation et définissant le rôle de la volonté dans sa pureté. Mais nous serions dans une conception essentialiste. Dernier argument : notre propos ne consiste pas à recenser les conceptions de la volonté en éducation, mais à partir

6

⁷ RICOEUR Paul, *Le Concept philosophique de volonté*, Cours professé à l'Université de Montréal 18 septembre – 31 octobre 1967, Edition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi, Fonds Ricoeur, 2014, <http://www.fondsriceur.fr/fr/pages/editions-digitales.html>

d'un point critique, par exemple l'absence du concept de volonté dans l'Education nouvelle, pour remonter à ses raisons afin de comprendre ce qu'est aujourd'hui la volonté en éducation et afin d'entrevoir ce qu'elle adviendra.

ETAPES DE LA NARRATION

Une première partie : « Questions et Hypothèses » dressera l'inventaire des obstacles, définira les questions auxquelles correspondront des hypothèses, autant de voies pour élucider les relations entre volonté et éducation. Puis, commence l'enquête qui comportera six étapes. D'abord, l'opposition entre un moment éducatif où la volonté s'impose et celui où elle a déjà disparu, ensuite l'analyse du mot et du concept de sorte à éprouver l'univocité de la volonté, puis trois développements : condition anthropologique d'une théorie de l'éducation avec ou sans la volonté, épistémologie des vertus comme l'un des feuillets de la volonté, enfin la volonté happée par une sorte de méditation de philosophie première. A ce stade les questions initiales auront été abordées et les hypothèses évaluées. Sixième étape : la volonté ainsi élaborée sera confrontée à cinq théories éducatives de sorte à définir notre conception et à la justifier. Arrivés au terme de notre enquête, on évoquera comment la volonté s'insérera dans les processus éducatifs.

QUESTIONS ET HYPOTHÈSES

Volonté, attention, liberté, beauté, vérité, idée affolent les esprits, qui d'ailleurs en partagent les caractéristiques floues, de sorte qu'il est tentant soit de les éliminer du discours sous prétexte d'usure, d'ambiguïté ou d'évanescence sémantique, soit de les cantonner à une acception, pensant ainsi par une discipline rigoureuse dissiper le halo qui les nimbe ou en lequel elles consistent peut-être.

A chaque fois se perdra un filon d'interrogation et il n'est pas sûr qu'élimination et spécification atteignent leurs fins. L'expérience en tout cas en est énervée.

Cette imprécision, inévitable puisqu'elle tient à la nature même de l'état mental appelé idée, concept, notion, quelles que soient les différences que l'on trace entre eux, s'annonce par un malaise, en l'occurrence aux formes multiples. A peine se penche-t-on sur le mot volonté qu'il roule hors de nos mains, que des implications idéologiques le voilent, qu'il étonne par sa disparition du discours pédagogique contemporain et de la réflexion philosophique.

Autant d'obstacles épistémologiques qu'il faut analyser. En appeler à l'obstacle épistémologique n'est pas attirer la commisération du lecteur ni sa bienveillance, mais entrer dans le sujet par le problème qui le constitue, pensant que réfléchir n'est pas dresser le tableau d'une situation sereine, immobile et souveraine en sa vérité qu'il suffirait de contempler, mais agir sur une configuration qui se propose à soi dans son mouvement forcément heurté et singulier.

Bref, dès que l'on s'interroge sur la volonté, des émotions nous saisissent. L'on sent une force joyeuse se développer en soi comme les muscles se bandent. Une inquiétude ne tardera pas à l'assombrir lorsqu'apparaîtront à l'horizon tel épisode de l'histoire. Puis, les parfums compliqués des souvenirs et de son éducation s'insinueront. Et l'on s'étonnera que cette volonté, qui souvent s'affirme en des statues, non plus dans la douceur de l'airain, mais dans un acier altier, ait disparu au même moment des discours savants alors qu'elle proliférait dans les propos de circonstances ou les objurgations disciplinaires.

Obstacles épistémologique ou émotions, autant de symptômes, autant d'accès à ce mot de volonté, autant de voies qu'il faut interroger pour en tirer des questions, puis des hypothèses de réponse.

OBSTACLES ÉPISTÉMOLOGIQUES

Se discernent sur cette voie impossible de l'idée claire et distincte sept obstacles au moins, sans tenir compte de leur probable interférence.

D'abord, l'image triomphante de la volonté. Chaque pays se nourrit d'une épopée. Roland à Roncevaux, Enée voguant vers Latium, Agamemnon conduisant les Grecs à la victoire, Guillaume Tell affrontant le bailli Gessler. La volonté, comme l'être chez Parménide, n'a pas de contraire. Elle affirme. Elle pose. Elle se dresse. Elle est statue. Or, le tournant philologique, cher à Renan, ramènera l'héroïsme à un combat d'arrière-garde, à la fuite de vaincus, à un impérialisme des plus intéressés et à un mythe romantique. Et pourtant cette volonté magnifiée passionne encore. Elle devient volonté de puissance, exaltation de la force. Elle passe de la reconnaissance de l'accomplissement de l'essence à l'écrasement de l'autre. Elle menace à l'horizon de nos réflexions et tout à la fois nous emplit d'être.

D'autre part, dès que l'on ouvre la réflexion sur la volonté, que l'on interroge son statut ontologique, tout s'effrite. Nous savions il y a quelques secondes ce qu'était la volonté. Nous en identifions les attitudes corporelles, fussent-elles caricaturales : poings refermés, mâchoires serrées, lèvres pincées, muscles roidis, sueur qui perle, regard acéré. Mais, qu'est-elle ? Une faculté ? Mais une faculté, où se trouve-t-elle ? Un influx nerveux ? Une intention obnubilée ? Une illusion aussi ? Deuxième disruption entre une phénoménologie somme toute assez précise et une évaluation ontologique vacillante. Peut-être cela tient-il au fait qu'une volonté est mouvement et que du mouvement nous peinons à en parler, ce qui pose la question de l'expression et non du phénomène.

La volonté traîne en son sillage quelques pans de l'histoire contemporaine dont les images habitent notre imaginaire. La statuaire stalinienne, qu'elle affirme la volonté comme puissance dans les statues de Dzerjinski ou la volonté comme élan dans ces groupes tendant leur regard limpide vers l'électrification ou la victoire patriotique, raconte une autre histoire des sentiments que le fox trot et *Blue Moon* de Glenn Miller.

Et la figure prognathe de Mussolini brandissait la volonté sur les collines de Rome dont l'histoire avait oublié la mélancolie de Lucrèce et les rires de Plaute. Désormais, la volonté sera entachée de ces horreurs et il sera difficile de la penser comme Buisson l'envisageait à partir de son protestantisme libéral ou Maine de Biran dans son souci de dessiner les figures de l'âme. « Les Hommes de bonne volonté » sombreront dans l'ingénuité. Et on ne saurait dénier toute volonté à Churchill.

Tout chercheur, plus simplement et plus justement, toute personne ne peut purifier son esprit en parcourant les quatre étapes platoniciennes ni en empruntant je ne sais quel chemin mystique. Nous n'y croyons plus. Nous sommes condamnés à reconnaître notre expérience, dont l'une des composantes est notre éducation et le moment en lequel elle s'est faite. L'appel à la volonté les aura habités. Ni l'École ni la famille n'auront failli à leur rôle. Explication de texte et dissertation sur le devoir chez Corneille, sur Turenne et Condé. Thèmes et versions à propos de Caton l'Ancien, de la décadence de l'Empire romain. Ordre dorique contre ordre corinthien dont nous ignorions les suites idéologiques. C'était aussi l'époque des « Ames vaillantes »⁸, des récits de Norbert Casteret dont on ne voyait que l'obstination du spéléologue, quitte à passer par des siphons dont le « p » et le « h » nous en disaient long sur la difficulté de l'exploration qui s'annonçait dans la spirale du « s ». L'esprit en est resté divisé, hésitant.

Il est aussi une autre volonté. Elle ne triomphe pas celle-ci. Elle est recroquevillée. Elle sent la macération. Elle est acceptation de la misère. Face au destin, à la prédestination, l'échine se courbe. C'est le Rimbaud élève, premier de classe. Ce sont les bigotes de Jouhandeau avec leur mélange de résignation et de révolte sourde. La volonté comme morale, morale comme rappel à l'ordre. La diffuseront la famille, la société,

⁸ On retrouvera sur le même thème les « Ames vaillantes » chez Annie Ernaux : « Publique, privée, l'école se ressemblait, lieu de transmission d'un savoir immuable dans le silence, l'ordre et le respect des hiérarchies, la soumission absolue : porter une blouse, se mettre en rang à la cloche, se lever à l'entrée de la directrice mais non d'une surveillante... (...) Le travail, l'effort et la volonté évaluaient les comportements. Le jour des prix on recevait des livres exaltant l'héroïsme des pionniers de l'aviation, des généraux et des colonisateurs, Mermoz, Leclerc, de Lattre de Tassigny, Lyauté. Le courage quotidien n'était pas oublié, il fallait admirer le père de famille, « cet aventurier du monde moderne » (Péguy), « la vie humble aux travaux ennuyeux et faciles » (Verlaine), commenter en rédaction des sentences de Georges Duhamel et Saint-Exupéry, « la leçon d'énergie des héros de Corneille », montrer « comment l'amour de la famille conduit à l'amour de la patrie » et que « le travail éloigne de nous trois grands maux, l'ennui, la vice et le besoin » (Voltaire). On lisait *Vaillant* et *Ames vaillantes*. » p.49 et 50 in ERNAUX Annie, *Les Années*, Coll. Folio 5000, Editions Gallimard, 2008

l'école dans sa morale religieuse comme dans son avatar laïque. Règlements, fouet à cinq lanières ou à trois, catalogue des sanctions pour s'en tenir à l'institution scolaire, diront bien que cette volonté réduite à un précepte ne vaincra jamais, mais que toujours elle sera réitérée, moyennant quelques rustines.

Sixièmement : la volonté comme survivance d'une notion scientifique. Il n'est pas rare que l'on se réfère encore aux facultés de l'esprit de la même manière que la médecine des humeurs subsiste dans le « Est-il de bonne humeur? » de nos conversations quotidiennes. On a oublié d'ailleurs qu'elle était apparue à un moment de l'histoire des idées : absente de l'antiquité, la volonté émergera avec le christianisme naissant. Le mot même a presque disparu, du moins de la philosophie française. Seuls André Darbon⁹ et Le Senne¹⁰ publient à ce sujet dans les années cinquante. Puis viendra la thèse de Paul Ricœur. Interruption jusqu'au condensé de Joëlle Proust¹¹ et aux notes de cours de Marion¹². Le concept de conscience ne sera pas loin de vivre la même histoire d'objet laissé sur le rivage et un jour repris par un promeneur.

Enfin, une revue des textes de pédagogie montre que cette notion de volonté atteint son acmé dans les années 1900, puis s'évanouit dans les années cinquante jusqu'à aujourd'hui. Entre-temps, la psychanalyse aura expliqué que l'inconscient prévalait. La sociologie aura porté l'accent sur les déterminismes en tous genres. La philosophie dissoudra le sujet dans les structures ou le langage. L'École nouvelle concevra l'enfant comme un être qui épanouit ses potentialités, à moins qu'il ne soit un organisme mû par ses intérêts. Mais, comme une ritournelle, les commentaires des enseignants, les discours de remise des prix, les remontrances ou les félicitations des parents, des directeurs d'école, des inspecteurs d'académie, des ministres et sous-ministres se précipitent en un mot : volonté. Il faut faire preuve de volonté. On ne réussit qu'à force de

⁹ DARBON André, *Philosophie de la volonté*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, 1951 où sont étudiées les positions de William James, Wilhelm Wundt et de Port Royal.

¹⁰ LE SENNE René, *Traité de caractériologie*, 1945, quelque peu suranné, il est vrai, mais avec une intéressante étude d'Alfred de Vigny http://classiques.uqac.ca/classiques/le_senne_rene/traité_de_caracterologie/le_senne_caracterologie.pdf

¹¹ PROUST Joëlle, *La Nature de la volonté*, Folio Essais inédit, 2005

¹² MARION Jean-Luc *Cours sur la volonté* Christophe Perrin (Ed.), UCL Presses universitaires de Louvain, 2014 qui passe en revue les théories classiques de la volonté de Saint Augustin à Kant.

volonté : le panthéon de la république scolaire le montre chaque jour. Peu importe les méandres synonymiques : ténacité, obstination, persévérance, effort, application, toujours la volonté est convoquée. Mana aurait-on dit en d'autres peuples. Nouvelle dis-crépance : les savants n'en parlent plus et le vulgaire n'a d'yeux que pour elle.

Sept déséquilibres : la volonté comme joie souveraine mais infondée, la volonté insaisissable par concepts et dans son phénomène toujours perçue, la volonté habitée par la tyrannie, mais nécessaire à l'action juste, la volonté prégnante en nous alors que intellectuellement refusée, la volonté imposée comme résignation, la volonté vide de sens et toujours active en rhétorique, enfin la volonté effacée chez les pédagogues et constamment rappelée chez le profane institutionnel, journalistique ou parental.

SEPT QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'une volonté comme affirmation ? Qu'est-ce qu'une essence dont les éléments en puissance sont actualisés ?
2. De deux choses l'une : ou la volonté est une avec des effectuations locales ou elle est un mot qui nomme équivoquement des notions, des réalités qui sont désormais reconnues comme autonomes.
3. Comment travailler la notion de volonté en éducation en exorcisant l'histoire ?
4. Comment travailler la notion de volonté en éducation en contrôlant sa propre histoire et l'histoire de son éducation ?
5. Qu'est-ce que la volonté dans une théorie de l'action, en l'occurrence éducative, et qui plus est dans une action évaluée ?
6. Faut-il rendre la notion de volonté à nouveau opérante en philosophie ?
7. Pourquoi la volonté a-t-elle disparu du discours de la pédagogie et est-elle restée dans le discours profane ? et subsidiairement, qu'en est-il de la pratique ?

DELIMITATIONS

Relèvent de l'éthique de la recherche les questions 3 et 4, dépassent pour le moins nos compétences les questions 1 et 6, relèvent de notre travail les questions 2, 5 et 7. Il se peut que des réponses aux questions 1, 6 s'esquissent et que la pratique de notre travail réponde aux questions 3 et 4, comme l'on prouve le mouvement en marchant, ce qui vaudrait peut-être aussi pour la question 1 où il est aussi question de mouvement.

HYPOTHESES

Hypothèse 1 : la volonté est un être de raison ; intention, décision, effort, force désignent seuls des phénomènes réels.

1. Enoncé : la notion de volonté laisse place à celles d'intention, de décision, d'effort, de force, notions qui s'inscrivent dans une théorie de l'action.
2. Corollaires :
 - 2.1. La notion de volonté n'est pas le genre dont l'intention, la décision, l'effort et la force seraient les espèces.
 - 2.2. La notion de volonté a, depuis son apparition, recouvert des phénomènes, désignant, selon les auteurs, selon les époques, l'un d'entre eux.
 - 2.3. Ces phénomènes appartiennent au dispositif de l'action.
3. Moyens de preuves :
 - 3.1. Esquisse de l'histoire de l'apparition de cette notion
 - 3.2. Analyse conceptuelle de la notion de volonté
 - 3.3. Schéma du dispositif de l'action

Hypothèse 2 : la volonté désigne aussi certaines vertus épistémiques : ténacité, attention, application, ...

1. Enoncé : l'écart entre la théorie de l'action en éducation et sa pratique est en partie comblé par l'action des vertus épistémiques.

2. Corollaires :

2.1. Toutes les actions ne supposent pas un apprentissage explicite

2.2. Seules nous intéressent, parmi celles qui supposent un apprentissage explicite, celles qui occupent l'éducation.

3. Moyens de preuve :

3.1. Une description des vertus épistémiques : définition, fonction et exemples.

Hypothèse 3 : une théorie de l'éducation qui se passe de la notion de volonté conçoit l'enfant comme doté de propriétés qui s'épanouiront toutes seules.

1. Enoncé : une théorie de l'éducation d'où la volonté est absente suppose un sujet doté d'une intériorité ; a contrario, une théorie de l'éducation où la volonté joue un rôle n'a pas besoin d'un sujet constitué.

2. Corollaire :

2.1. Nécessaire distinction entre intériorité, intériorité matérielle et intériorité instrumentale.

2.2. La question du péché originel



3. Moyen de preuve :

3.1. Il est argumentatif

3.2. Recours à l'anthropologie

Travailler ces hypothèses suppose que des partis ont été pris dès leur formulation. Sans doute faut-il, sinon les expliciter, du moins les commenter, ce qui revient à nous situer dans les options philosophiques possibles.

TABLEAU 1: OBSTACLES EPISTEMOLOGIQUES, QUESTIONS ET HYPOTHESES

OBSTACLES EPISTEMOLOGIQUES						
Volonté triomphante	Volonté sans statut	Volonté dévoyée	Volonté instillée	Volonté recroquevillée	Volonté fossilisée	Volonté en éducation
						
Volonté comme affirmation	Phénoménologie sans concepts	Ambivalence de l'Histoire	Habitus	Morale ou morale	Objet de recherche oublié ou retrouvé	Inutile, déniée ou insue ?
						
Question 1 : qu'est-ce que la volonté ?	Question 2 : concept et ses subsomptions / polysémie	Question 3 : exorciser l'histoire ?	Question 4 : quelle discipline de recherche ?	Question 5 : une volonté évaluée ?	Question 6 : retour de la volonté ?	Question 7 : pourquoi a-t-elle disparu en pédagogie ?
Au-delà de nos compétences	HYPOTHESE 1	Ethique de la recherche	Ethique de la recherche	HYPOTHESE 2	Au-delà de nos compétences	HYPOTHESE 3

POSTURE PHILOSOPHIQUE

Déterminer sa position en philosophie, c'est énoncer des assertions sur le monde, sur la connaissance et sur la philosophie elle-même. C'est sous-entendre que presque tout est arrêté, du moins l'essentiel.

Il n'est pas certain que l'on choisisse une philosophie, ni même que le mot choisi soit adéquat. Parfois, nous ne pouvons qu'espérer une philosophie, faute de connaissances adéquates : l'hégélianisme me séduit, mais « *La Phénoménologie de l'Esprit* » me laisse coi, bien plus m'est littéralement incompréhensible ; Hintikka a sans doute

raison, mais je me perds dans les symboles et les formules. D'autre part, notre situation historique et géographique nous limite. Et l'on peut changer : Russell n'a pas toujours été empiriste.

Adopter une philosophie induit une manière de vivre, non au sens d'une morale, ce qui serait dans notre propos restrictif, mais d'une explication du monde que l'on expérimente en étant attentif aussi bien à ce qui pourrait lui échapper qu'à ce qu'elle élucide. Le fil des jours la confortera ou des événements l'invalideront.

Le naturalisme est l'explication que nous expérimentons. Il se définit très sommairement par la reconnaissance d'un seul monde, d'une seule rationalité, et en cela il est moniste. Il est évolutionniste, ce qui implique mouvement, liberté au sens d'un avenir constitué de possibles non équiprobables, il est vrai. Son ontologie ne peut être parméniennienne, ce qui n'implique pas pour autant une irrationalité foncière. Hors du monde, il n'y a pas de non être ; hors de la raison, il n'y a pas une irrationalité positive.

La connaissance ne peut trouver son point d'orgue dans l'intuition, sauf si l'intuition est en définitive purement perceptive. C'est un processus biologique et mental, sans qu'il y ait de solution de continuité entre l'un et l'autre et sans qu'il soit impossible de découvrir des structures mathématiques ou logiques nécessaires.

Une philosophie naturaliste tend à expliquer l'ensemble du réel, humain et non humain, de la même manière que les sciences sur lesquelles elle s'appuie et qu'elle conforte par ses analyses en épistémologie ou en ontologie, par exemple. Partant du principe pragmatiste que toute action, et la réflexion en est une, s'efforce de résoudre des problèmes, la philosophie contribue à l'adaptation de l'homme à la nature en lui disant ce qu'est le monde, quelles sont les valeurs, quelle méthode il est préférable d'employer. Avec deux réserves cependant : ni la connaissance ni le monde ne sont clos, l'une parce qu'elle est faillible et son objet jamais achevé, l'autre parce qu'il ne cesse de se mouvoir sans que son chemin soit en totalité prévisible ; deuxième restriction : le refus, vain mais irrécusable, de l'adaptation toujours veule et repue une fois son confort obtenu, mais au prix tu.

Vivre, c'est enquêter à partir de l'expérience. La philosophie sera dès lors une enquête, des enquêtes. Elles prendront leur point d'appui sur l'expérience spontanée, qu'elles élaboreront et qui déterminera des questions, elles-mêmes épurées en hypothèses.

Nous avons commencé par une expérience dont les dimensions étaient révélées par les émotions, ce qui suscitait des questions qui ont engendré des hypothèses auxquelles on tentera de donner des réponses dans le cadre des partis pris philosophiques évoqués.

ENQUÊTE

Nous sommes partis d'une expérience individuelle de la volonté en général pour en tirer des hypothèses. Il convient maintenant de reconstruire une expérience historique, puisqu'elle ne saurait être ici introspective ni perceptive. Plus encore, elle est expérience d'expérience réfléchie, les situations pédagogiques s'étant évanouies dans le silence des salles de classe comme à chaque vacances ou restant dans tels Mémoires, chez Mauriac par exemple. Il faut choisir un moment critique, celui où la volonté en éducation s'affirme dans sa toute-puissance et, presque de façon concomitante, s'efface : d'un côté Ferdinand Buisson, de l'autre Gilbert Ryle, et entre les deux, Alfred Fouillée, par exemple.

En découlera la nécessité de remonter l'histoire de la notion de volonté, puis de procéder à une analyse conceptuelle de la volonté. Quatre phénomènes subsumés par le concept de volonté apparaîtront.

Se posera alors la question de l'éducable : toutes ces dimensions sont-elles matière à éducation ? lesquelles ? et quelle éducation ? Enfin, puisqu'il n'est de volonté qu'humaine, du moins dans notre propos, quelle relation entre la définition de l'homme et la volonté conçue comme mot recouvrant par commodité quatre phénomènes appartenant à l'action.

Nous aurons à ce stade-là examiné les hypothèses : volonté concept ou flatus vocis, possibilité de l'éducation de la volonté, raisons et réalité de son effacement.

Cinq moments de la pédagogie permettront, à un titre ou à un autre, d'amplifier ou de restreindre ces hypothèses, « valider » étant ici un peu exagéré.

DE LA VOLONTÉ COMME ÉDUCATION À L'ÉDUCATION DÉVOLONTARISÉE

Fin du XIXème et début du XXème, le champ philosophique en France voit s'émanciper la psychologie, la sociologie, et la pédagogie commence à s'enseigner, des chaires lui seront petit à petit consacrées. On s'intéresse à l'acquisition du langage par les

enfants, l'indo-européanisme s'établit, la phonétique expérimentale s'installe dans un laboratoire au Collège de France.

Les kantien s'adaptent, les spiritualistes persistent, le pragmatisme fait sa première incursion, la philosophie des sciences est illustrée par Léon Brunschvicg, Ignace Meyerson et Henri Poincaré, entre autres.

Le catholicisme défend ses terres avec Mgr Dupanloup dont on connaît les positions politiques et l'intérêt pour la pédagogie¹³, incidemment contribue à l'Olympisme et à l'éducation sportive avec Henri Didon¹⁴ pendant que Léon Bloy vitupère. Le protestantisme, en particulier sa branche issue du Réveil, s'infiltré avec Steeg, Buisson et Pécaut¹⁵ dans l'Education nationale, qui était alors l'Instruction publique, au plus grand dam de Jules Ferry et des traditionalistes.

Pendant ce temps, s'activent à Genève quelques bourgeois, d'une certaine originalité, polyglottes, avertis de tout ce qui se passe en Europe, férus de sciences, de médecine surtout. On correspond beaucoup. On voyage. On polémique aussi. On s'intéresse à l'école et on en crée.

De cette scène à peine dessinée émergent Ferdinand Buisson et ceux que l'on appellera les spiritualistes pour qui « Je veux, donc je suis », puis Edouard Claparède et quelques autres qui « dévolontariseront » l'éducation, puis la philosophie, ultime estocade.

¹³ Cf. *La Pédagogie de Mgr Dupanloup. L'Instruction des femmes* p.171- 188 in FAGUET Emile, *Mgr Dupanloup Un grand Evêque*, Librairie Hachette, 1914 où Faguet tente une conciliation entre Rousseau et Mgr Dupanloup quand il ne le corrige pas, par exemple au sujet de l'éducation nationale.

¹⁴ DIDON Henri, *Influence morale des sports athlétiques discours prononcé au Congrès olympique du Havre le 29 juillet 1897*, Paris, J. Mersch, 1897, *Lettres du R.P.Didon à Mademoiselle Th.V.*, Librairie Plon, 1901 et *Lettres du R.P.Didon à madame Caroline Commanville 1874-1883*, Librairie Plon, 1930

¹⁵ Cf. GAUTHERIN Jacqueline, *Une Polyphonie protestante dans le concert de la « Science de l'éducation » (1882-1914)*, Histoire de l'éducation, 110 | 2006, 91-110. [En ligne], 110 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 23 septembre 2016, [URL : http://histoire-education.revues.org/1347](http://histoire-education.revues.org/1347) ; DOI : [10.4000/histoire-education.1347](https://doi.org/10.4000/histoire-education.1347)

"LA VOLONTE, AME DE L'EDUCATION"

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*¹⁶ prévoit un article consacré à la « Volonté¹⁷ ». Ferdinand Buisson le confie à Gabriel Compayré. Cependant, il rédige une sorte d'addendum: « *L'Education de la volonté*¹⁸ ».

Compayré énonce les trois éléments de tout acte de volonté : délibération, conscience des raisons du choix et jugement. « Vouloir, c'est se déterminer avec réflexion pour des motifs que l'on connaît et que l'on juge bons. » Mais, cette conception de la volonté s'ancre sur l'obéissance de sorte qu'elle est plus l'acceptation de ce qui est imposé que l'exercice libre de la volonté. Je veux ce que l'on me demande de vouloir. C'est le nec plus ultra de l'obéissance ! Et il faut s'y livrer très tôt. « L'éducation de la volonté commence avec les premières années. ». Rien de mieux que l'éducation publique parce qu'elle garantit de la constance dans ce qui est demandé à l'élève. On attirera son attention sur les bonnes raisons d'obéir, de vouloir obéir ; on lui laissera une liberté conditionnelle lors des récréations pour qu'il apprenne « à se diriger lui-même » ; on développera son intelligence parce que la volonté est « une pensée qui agit. » ; on lui inculquera quelques vertus intellectuelles : ne pas se précipiter, ne pas céder aux passions, peser le pour et le contre. En somme, Compayré a moins traité de la volonté en éducation que de l'éducation de la volonté cantonnée au champ moral et apprivoisée en vue de l'obéissance, pour ne pas dire soumise.

Ferdinand Buisson a-t-il jugé les propos de Compayré trop sommaires ? En tout cas, il reprend la question de l'éducation de la volonté en un long article fortement charpenté et constitué pour sa partie finale par de larges extraits de sa *Leçon de*

¹⁶ Nous nous référons à la première édition qui date de 1887 pour le tome 1 et de 1888 pour le tome 2. Ferdinand Buisson avait en outre conçu ce dictionnaire en deux parties. La première théorique, la deuxième pratique. Sauf indication contraire, nous nous appuyons sur la première édition de la première partie. BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, 1887/8, Editions électronique : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h> pour la première édition, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> pour la deuxième édition.

¹⁷p.2979- 2980. Les autres citations renvoient au même article.

¹⁸Article ajouté dans la deuxième édition 1911

*clôture du cours de pédagogie du 22 juin 1899*¹⁹.

Il commence sa réflexion en écartant la volonté comme faculté ou comme puissance accomplie, et s'en tient à cette multitude de faits psychologiques ténus qui se rapportent à l'activité de l'homme. Il ne les spécifie pas, sinon par l'implicite de l'article. Il s'intéresse moins à la volonté en soi qu'aux étapes de son développement qu'il met en correspondance avec les périodes de la vie de l'enfant et avec les théories de l'éducation

Il faut en effet reconnaître l'apport de la psychologie qui distingue quatre types d'activités. Elles sont de l'ordre de la matière, des sensations, puis de l'intelligence et enfin de la morale. Elles traversent trois stades définis par le degré de conscience et le couple volontaire-involontaire. L'activité physique part du réflexe, passe par l'effort et en arrive à l'habitude par l'entraînement. L'activité sensitive lorsqu'elle est sensation se réduit à l'involontaire de l'activité corporelle, puis le regard est porté sur les choses et enfin se crée une habitude de sentir, de voir, d'entendre, de humer, de toucher. Lorsqu'elle est émotion, elle s'efface dans la fugacité de l'événement pour être ensuite ressentie réellement et aboutira par une sorte de sédimentation à un caractère, à une deuxième nature. L'activité intellectuelle chez le nourrisson est spontanée, puis l'âge venant et la personnalité se déterminant, elle est réfléchie jusqu'au moment où l'école avec Descartes lui apprendra la méthode. Enfin, se dessine l'histoire de la moralité en trois stations : instinct confus, instinct stabilisé, instinct transfiguré en un Etat moral que Kant et ses épigones français ne désavoueraient pas.

¹⁹Texte précédemment paru dans *La Revue pédagogique* le 15 octobre 1899 et intitulé : *L'Éducation de la volonté*, p.90-100 in BUISSON Ferdinand, *La Foi laïque Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Librairie Hachette, 3^{ème} édition, 1911

TABLEAU 2: FERDINAND BUISSON ARTICLE VOLONTÉ IN DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE

	ACTIVITE PHYSIQUE	ACTIVITE SENSITIVE		ACTIVITE INTELLECTUELLE	ACTIVITE MORALE
		Sensations	Sentiments		
PHASE 1	Mouvements réflexes APPETITION	Sensation rudimentaire	Emotion fugace	Attention spontanée	Instincts moraux confus
PHASE 2	Mouvements volontaires EFFORT (tension)	Sensation active (regarder)	Emotion avec conscience	Attention réfléchie	Instincts moraux plus stables
PHASE 3	Mouvements habituels ENTRAINEMENT	Sensation active HABITUDE	Sentiment permanent SECONDE NATURE	Attention méthodique	Etat moral

Ces étapes de la volonté croisées avec les types d'activité s'appliqueront ainsi à l'enfant.

D'abord, il n'est que nature. Il possède des instincts. Il s'épanouira de sorte à être ce qu'il est. Seule la mère, avec les attentions qui lui sont propres, infléchira ces instincts vers le bien.

Suivra la période de l'effort auquel on soumettra l'enfant, mais avec mesure et selon un plan bien gradué. L'effort, par essence rugueux, sera joyeux parce que justifié, parce que analogue à celui déployé dans le jeu. Les éducateurs prêteront attention aux moindres incidents, aux événements les plus ténus : la vie psychique est constituée d'innombrables faits, infinitésimaux, qu'on ne saurait négliger.

Enfin, l'élève entre dans la période finale, celle de l'habitude constituée, celle de la vertu confirmée, celle qui se passe de récompenses et de louanges. Il a acquis une seconde nature : il ne sent plus l'effort physique, il actionne les sens sans s'en rendre compte, il éprouve des sentiments constants et réfléchis, son intelligence se confond avec les lois de la pensée et sa vie morale est toute de vertu.

L'éducation aura atteint sa fin, qui ne peut être que morale, et elle aura consisté en

une éducation de la volonté : « Toute éducation est une éducation de la volonté ou elle n'est rien. »

Ce privilège de la volonté ou de la morale, ce qui revient ici au même, découle d'une conception de l'homme où le vouloir est premier. L'homme est avant tout une volonté, une « énergie volontaire ». Dans sa *Leçon d'ouverture, le 3 décembre 1896*²⁰, de son cours de science de l'éducation, Buisson l'affirmait en reprenant les propos d'Henri Marion auquel il succédait : « A la formule cartésienne toujours vraie : *Je pense, donc je suis*, Marion ajoutait volontiers avec ses maîtres Renouvier et Secrétan : *Je veux, donc je suis*. »²¹ Et cette volonté, une fois sortie des limbes de l'instinct, saura choisir le bien. Nulle « défiance à l'égard de la nature humaine. » L'enseignement n'est pas une tutelle, mais elle donnera à l'enfant les moyens d'user de sa volonté propre. C'est une œuvre « non seulement morale et philosophique, mais une œuvre profondément religieuse » qui éveillera au fond de l'âme des enfants « l'étincelle sacrée ».

En outre, Buisson voyait dans l'enfant un « être mobile et plastique, une matière fuyante et changeante, qui de jour en jour, d'heure en heure, s'agrège quelque atome nouveau ». Le monde est aussi composé d'une myriade de faits changeants et virevoltants.²²

Toute la tâche de l'éducation est de faire de cet enfant un « dur granit » grâce à cette infinité d'efforts qui construiront une habitude de sorte que la « bonne volonté chancelante » sera renforcée. Et cette tâche passe par une activité hebdomadaire : la leçon de morale. La vingt-deuxième s'intitule : *Veux-tu apprendre à vouloir ?*²³ L'instituteur apprendra à ses élèves, en dialoguant avec eux, la différence entre vouloir

²⁰ Ferdinand Buisson, *Cours de science de l'éducation. Leçon d'ouverture faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896*, extrait de la Revue pédagogique du 15 décembre 1896, Librairie Charles Delagrave, 1896

²¹ p. 20 in *ibidem*

²² Se reporter à l'analyse de Daniel Hameline : « On sent Buisson pris entre deux conceptions de l'enfant actif. La première est dominée par l'idée d'action volontaire. Elle impose, d'une manière ou d'une autre, que l'enfant actif soit, en définitive, confronté à un « gouvernement », fût-ce le *self-goverment*. La seconde, plus qu'une conceptualisation, un plaidoyer. Un plaidoyer pour l'enfant mobile, aux humeurs variables, aux intérêts fugaces, aux engouements inattendus. » p.23 HAMELINE Daniel, JORNOD Arielle, BELKAÏD Malika, *L'Ecole active : textes fondateurs*, Pédagogues et pédagogies PUF, 1995

²³ p.103-107 in BUISSON Ferdinand, *Leçons de morale à l'usage de l'enseignement primaire*, Librairie Hachette, 1926

et désirer, comment l'on passe de *je veux bien*, à *je ne demande pas mieux* pour en arriver à *je veux* après avoir écarté le perfide *je voudrais*. Suit une lecture édifiante sur le drame d'une mère écartelée entre son devoir de gardienne de phare et son mari qui se meurt, mais l'héroïsme moral l'emportera. De cette leçon, cinq maximes en seront tirées et rehaussées pour la plupart par la grandeur de leur auteur :

106. *Apprends à vouloir ce que tu dois vouloir (Léonard de Vinci)*

107. *Ce qu'il y a de plus rare dans la société humaine, ce sont les gens qui savent vouloir. (Vinet)*

108. *C'est l'effort qui donne à l'individu la volonté, sans quoi il n'est rien. (Laboulaye)*

109. *Qui veut, peut.*

110. *La volonté ne peut être appelée volonté que si elle dure. (Payot)²⁴*

Et, en bonne pédagogie, la leçon sera revue et complétée par la vingt-cinquième²⁵ où il sera question d'effort et d'héroïsme. L'intitulé le marquait fortement : « Sais-tu que l'effort doit aller, s'il le faut, jusqu'au courage et le courage jusqu'à l'héroïsme ? »²⁶

Certes, l'éducation n'est jamais finie. Chacun ira de progrès en progrès. Le monde est mouvement, la vie morale aussi. Et petit à petit, la volonté individuelle se pliera « devant la volonté universelle qui s'énonce sous tous ces noms, de sens voisin : Raison, Devoir, Vérité, Justice. »²⁷

Cette conception de la volonté se retrouve dans d'autres articles du dictionnaire : *Activité, Attention, Caractère, Distraction, Emulation*, de façon plus lâche dans : *Education, Morale et Raison*.

Dans *Activité*²⁸, Ferdinand Buisson précise que l'enfant n'est pas une tablette de cire

²⁴p.107 in ibidem

²⁵ p.117-121 in ibidem

²⁶ p.117 in ibidem

²⁷ p. 98 in *L'Éducation de la volonté*, p.90-100 in BUISSON Ferdinand, *La Foi laïque Extraits de discours et d'écrits (1878-1911, Librairie Hachette, 3^{ème} édition, 1911*

²⁸ p.16-18 et dans la partie 2 tome 1 p.24-25 in ibidem

où aucun caractère ne serait tracé, mais qu'un besoin inné d'activité est en lui. C'est le ressort de l'éducation. Il faut partir de ce besoin, qui engendrera l'attention aussi bien dans les activités physiques, intellectuelles que morales, activités en lesquelles les écoles anglaises excellent parce qu'elles exercent moins de contrôle et que la volonté des élèves est ainsi contrainte à s'entraîner, à s'activer.

Cette attention est avant toute chose une tension vers un objet précis et l'enseignant doit l'entretenir, non pas en admonestant l'élève, mais en l'intéressant. Comment ? Sans doute pas, Michel Bréal le précise dans l'article *Attention*²⁹, par l'amusement, cette école attrayante que l'Education nouvelle repoussera, mais par l'implication du maître, par une alternance des matières, par des dispositions pédagogiques.

Et il faudra respecter le caractère de l'élève. Il serait vain et injuste de viser une uniformité des conduites. Chaque élève est une volonté libre dotée d'une personnalité propre. Il doit être lui-même. Rien de pire que la dissimulation, affirme Buisson dans l'article *Caractère*³⁰. Certes, tel ou tel trait de son caractère sera mauvais. Mais l'instituteur lui aura appris à combattre ses défauts. Cette volonté s'épanouit, mais disciplinée par les impératifs moraux intériorisés et rappelés par l'enseignant.

Mais cette volonté peut s'évanouir et la distraction s'installer. Rien de grave si elle est passagère. Lorsqu'elle est indolence, la patience s'impose. Il faut compter « sur la fécondité relative du sol même le plus ingrat. »³¹ La nature est, sinon bonne, du moins généreuse à qui sait ne pas la brusquer ni en désespérer.

L'émulation permettra d'aiguiser les volontés en les frottant les unes aux autres. Point de rivalité ou de désir de dépasser l'autre, mais la joie de déployer davantage ses forces, « le bonheur d'avoir bien fait, d'avoir réussi, d'avoir mérité, d'être louable et loué, d'être aimable et aimé. »³²

Cette analyse, rapide, de la notion de volonté et de son usage par Ferdinand Buisson

²⁹ p.138-9 in ibidem

³⁰p.333-335 in ibidem

³¹p.723-724 in ibidem

³²p.827-832 in ibidem

montre qu'elle s'ancre dans le biologique qui lui sert en quelque sorte d'ontologie, que son anthropologie définit l'homme comme un individu doté d'un besoin inné d'activité et capable du bien, s'appuyant sur un déisme abstrait où Dieu, Raison, Justice, Vérité et Devoir s'équivalent, que sa pédagogie vise un épanouissement discipliné et que son épistémologie se réduit aux vertus intellectuelles. Dès lors, la volonté est parfois puissance, surtout effort, attention aussi, mais avant tout instance morale en quoi se réduit tout homme, et, plus profondément mouvement, sans que ces aspects soient reliés ni même renvoyés à leur propre plan.

DISPARITION ET METAMORPHOSE

Ferdinand Buisson n'était pas le seul à parler de la volonté. En cette fin du XIX^{ème} siècle en France, même durant toute la III^{ème} République, la notion de volonté se retrouvait aussi bien dans des textes très répandus comme celui de Jules Payot³³ ou dans les travaux de Théodule Ribot³⁴ ou encore dans certaines thèses, celle de Pierre Lapie³⁵ par exemple. Et les discours de circonstances ne manquaient pas de s'y référer. Pourtant le pouvoir explicatif en restait d'autant plus faible que chacun développait telle ou telle acception, que le lecteur surimposait la sienne et que chacun pensait comprendre et être compris.

Or, aujourd'hui, cette volonté, alors omniprésente et si disparate, a disparu des écrits de pédagogie sans que s'y soit substitué un autre mot, moins usé, au sens plus précis. Ce que le terme visait a été réputé une chimère ou il est sorti des intérêts des pédagogues, comme on sort d'un paradigme par lassitude.

Et pourtant, cette volonté a subsisté, nous l'avons déjà dit, dans les commentaires des enseignants, dans les prises de parole des responsables institutionnels et dans les

³³ PAYOT Jules, *L'Education de la volonté* Alcan, (1895), 1906 <https://archive.org/details/lducationde-lavo00payogooq>

³⁴ RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, (1882), Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan. 1888 ftp.bnf.fr/020/N0200995_PDF_1_-1DM.pdf

³⁵ LAPIE Paul, *La logique de la volonté*, Thèse, Alcan, 1902 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k743455.r=La-pie%20Paul> et TERRAL Hervé, *Paul Lapie (1869-1927): universitaire et bâtisseur de l'école laïque*, CARREFOURS DE L'ÉDUCATION 1/2005 (n° 19) , p. 121-137 URL : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-1-page-121.htm. DOI : [10.3917/cdle.019.0121.LA VOLONTÉ : MOT, CONCEPT ET ETRE](https://doi.org/10.3917/cdle.019.0121.LA_VOLONTÉ_MOT_CONCEPT_ET_ETRE)

propos des parents, parce qu'elle leur permet, faute de mieux, d'analyser les situations pédagogiques et qu'elle correspond à leur conception de l'homme puisée dans une philosophie réduite à des bribes de discours. Quel enseignant n'a pas vu le désarroi des parents se réfugier dans l'invocation à la volonté ? Quel parent n'a-t-il pas lu l'impuissance de l'enseignant dans ce recours à cet idole ou compris qu'il les abandonnait dans les territoires inconnus des monts volonté, motivation, intérêt, ... On ne peut exclure aussi que cette notion de volonté provienne du langage de la gestion transféré de l'univers de l'organisation vers le scolaire : l'école comme entreprise, mais ici on ne peut licencier le sujet, tout juste le délaissier.

Sans doute des données empiriques sont-elles visées par le discours de la volonté, habit mal taillé ou passé de mode. Un réel chaque jour observé ou ressenti se dit confusément à travers cette théorie disloquée de la volonté. Enseignants, parents, élèves trouvent une intelligibilité suffisante grâce ces concepts surannés. Ils se servent d'une carte dont le monde a changé, et la navigation se poursuit tout de même.

Quand cette disparition s'est-elle produite ? Quand cette survie a-t-elle débuté ?

La disparition a été lente, entre 1880 et 1940, et la volonté s'est transformée avant de quitter la scène savante pour subsister fossilisée dans le discours ordinaire.

En 1892, Alfred Fouillée³⁶ s'en prend aux psychologues qui déjà réduisaient la volonté à la sensation accompagnée de souvenirs et leur oppose sa conception des idées-forces. Il n'est pas d'idée sans volitions, ni de volitions sans idées. Toute idée est dirigée vers l'extérieur, toute idée est action. Fouillée passera même comme l'initiateur des pragmatistes³⁷ avec qui il s'entretient, mais dont il se différencie par l'affirmation d'une volonté-vouloir, une force interne d'affirmation de soi. La volonté n'est donc plus une faculté. Elle traduit en physiologie et en psychologie l'élément essentiel, le mouvement en métaphysique.

³⁶ FOUILLEE Alfred, *Existence et développement de la volonté* in Revue philosophique de France et de l'Étranger [file:///C:/Users/Jean/Downloads/Existence et d%C3%A9veloppement de la volonté%C3%A9.pdf](file:///C:/Users/Jean/Downloads/Existence%20et%20d%C3%A9veloppement%20de%20la%20volont%C3%A9.pdf)

³⁷ CHEVALIER Jean-Marie, *Pragmatisme et idées-forces. Alfred Fouillée fut-il une source du pragmatisme américain ?* Dialogue 50 (2011) p.633-668, Association canadienne de philosophie 2012 [http://www.academia.edu/1558541/Pragmatisme et id%C3%A9es-forces. Alfred Fouill%C3%A9 fut-il une source du pragmatisme am%C3%A9ricain](http://www.academia.edu/1558541/Pragmatisme_et_id%C3%A9es-forces._Alfred_Fouill%C3%A9_fut-il_une_source_du_pragmatisme_am%C3%A9ricain)

Quelques années plus tard, en 1909, Alfred Binet étudie la paresse³⁸, le contradictoire de la volonté, l'aboulie étant sa négation. Dès les premières lignes, la volonté comme énergie, comme instance indépendante, est renvoyée à la métaphysique. Elle n'est rien. En fait, « la volonté n'est qu'une résultante³⁹ ». Notre conduite trouve ces causes en ces actions qui « sont déterminées par un grand nombre d'influences corporelles et mentales, des habitudes, des pensées, des manières de sentir, des dispositions inconscientes, des antécédents héréditaires, etc. »⁴⁰ Et Binet de renvoyer l'imputation de paresse à des causes qui échappent à la volonté: chétivité ou altération des sens, de la mémoire, de l'intelligence. Et pourtant il reste un 2% d'élèves paresseux qui se répartissent en deux groupes: les paresseux d'occasion qui auront tôt fait de retrouver la voie de l'effort et les paresseux de naissance où « l'enfant se montre mou, indolent, indécis, peu actif. »⁴¹ En outre, il ne connaît pas le plaisir de l'effort et le but à atteindre ne l'émeut guère. Binet ajoute: « ... il ne trouve pas en lui la volonté qui serait suffisante pour se dominer, faire l'effort. »⁴² Ajout étonnant puisqu'il paraît réintroduire une instance mystérieuse alors que lui avait été substitué un faisceau de causes.

Autre sujet d'étonnement à la lecture de Binet. Il poursuit son analyse en assignant à l'éducation morale de changer les conduites de l'élève. Il n'est d'autre moyen que de partir de l'enfant même. William James, dit-il, le prône en effet : « ... (James) a montré qu'on ne peut rien construire de nouveau dans une âme d'enfant, sans tenir compte de ce qui y existe déjà. Un enfant a des tendances, il a des curiosités, il est sensible à certains excitants. »⁴³ Il faut donc connaître chaque enfant. Utopie! A respecter cette règle, l'éducateur n'en finirait jamais. Mais l'enfant comme l'adulte obéit à une loi morale: la recherche du plaisir et la fuite devant la douleur. En toute logique, Binet proposera des sanctions, des récompenses ou prônera l'abstention. C'est un revirement. Il s'en est fallu de peu et Binet délaissait la volonté coercitive pour l'intérêt,

³⁸ *La Paresse et l'Education morale* Chapitre VIII p.200-224 in BINET Alfred, *Les Idées modernes sur les enfants*, (1909), Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, 1973

³⁹ p.200 in ibidem

⁴⁰ p.201 in ibidem

⁴¹ p.204 in ibidem

⁴² p.204 in ibidem

⁴³ p.207-208 in ibidem

pour la motivation.

Et dans le même esprit, Binet défend l'autorité du maître, qui est volonté en ce sens de « force, puissance, coordination »⁴⁴. Il exercera son ascendant sur ses élèves grâce à « une volonté calme, qui réfléchit, qui ne s'emporte pas, qui ne se contredit pas, qui ne menace jamais en vain. »⁴⁵ Et cette notion de la volonté s'enracine dans celle de puissance occulte, celle qui fonde toute autorité.

La volonté, avec Alfred Binet a frôlé sa transformation en déterminisme et en intérêt, mais très vite elle en est revenue à l'effort et à la puissance.

Entre-temps, André Lalande s'était attaché à clarifier la notion de volonté et à créer un accord dans la communauté philosophique à son sujet. L'article *Volonté*⁴⁶ du *Vocabulaire technique et critique de la philosophie* discuté dans la séance du 2 mars 1922 de la Société française de philosophie, distingue trois acceptions et en ses notes mentionne l'intervention d'Edouard Claparède.

La volonté est une action qui comporte cinq étapes : (1) représentation de l'acte, (2) un arrêt, (3) l'examen des raisons pour l'accomplir ou non, (4) l'évaluation de ces raisons, (5) prise de décision, (6) exécution ou abstention. Ou, deuxième acception, la volonté qui appartient au caractère d'un individu et qui est dite aussi énergie. Enfin, la volonté comme devoir.

Claparède précise que le conflit est essentiel et qu'il concerne la fin de l'action. L'acte de volonté s'attachera à résoudre ce conflit. Définition qui semble découler de l'évolutionnisme, qui se rapproche du mécanisme de l'adaptation.

Enfin, il y eut discussion : faut-il relier volonté et effort ? Certains, dont Léon Brunschvicg, refusaient de les relier au contraire d'Etienne Gilson et de quelques autres. Lalande obtient un consensus en mettant en évidence que toute volonté suppose une « conscience réfléchie » et une résistance à ce qui était spontané.

⁴⁴ p.209 in ibidem

⁴⁵ p.209 in ibidem

⁴⁶ p.1217-1222 in LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1902-1923, Quadrige, PUF, 3^{ème} édition, 2010, article complété des remarques et des observations d'Edouard Claparède, Léon Brunschvicg, Etienne Gilson, Maurice Blondel, Emile Bréhier, entre autres.

En somme, Lalande rappelle Aristote et son analyse de l'action, souligne cet élan de base propre aux Stoïciens et n'oublie pas Kant. Pointe à la faveur des discussions une volonté biologique. On écarte aussi Maine de Biran qui ramenait la volonté à l'effort. L'état des lieux est dressé.

Quelques années auparavant, Edouard Claparède, le 14 mai 1898, présentait à l'Athénée de Genève la future école « Töpffer »⁴⁷. A cette occasion, il tint à réfuter les critiques qu'une nouvelle école active suscitait. On prétendait que les enfants y faisaient ce qu'ils voulaient. Claparède objecta que les enfants, dans ce type d'école, veulent ce qu'ils font. Ils sont « mus par des forces qui sourdent des profondeurs de leur être », commentera Samuel Roller qui rapporte les propos de Claparède. La loi de l'intérêt est première. Jean Starobinski fut élève à L'Ecole des petits, autre école active: « Nous étions heureux parce que nous ne faisons rien qui ne fût animé et soutenu par notre intérêt actuel. La Maison des Petits, c'était l'ouverture d'un espace d'intérêt, où se proposait à nous des objets et des activités que nous pouvions nous approprier au prix d'un effort agréable. »⁴⁸

Claparède passe ainsi de la volonté comme effort à la volonté comme intérêt, comme motivation. Il n'en restera pas là. En 1924, deux après la séance de la Société de philosophie, il définit à nouveau la volonté en se référant à la notion d'obstacle. L'action est arrêtée. Les désirs s'opposent. L'emportera le plus improbable, le plus coûteux, le plus douloureux. La volonté est ici dépassement. Le supérieur l'emporte sur les tendances inférieures. Piaget le traduira en ses termes de sorte à vider cette volonté de toute référence morale ou spirituelle.

Or, Claparède, dit Samuel Roller, ne peut se satisfaire d'une telle équivalence. Il faut dissiper tout obstacle avant même qu'il n'apparaisse. Un enfant habité par une bonne volonté foncière et innée, tout orienté vers le bien, n'aurait cure de la volonté. « L'éducation de la volonté donc – qui consiste à munir l'enfant ou l'adolescent d'un

⁴⁷ ROLLER Samuel, *Edouard Claparède et l'éducation de la volonté* p.in DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE, <http://archive-ouverte.unig.ch>

⁴⁸ STAROBINSKI Jean, *Un Espace d'intérêt* p.46-49 in DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE, <http://archive-ouverte.unig.ch>

idéal qui soit assez vivant pour triompher des tendances inférieures – aboutit nécessairement, si elle réussit pleinement, à dévolontariser la conduite de celui chez qui elle a été couronnée de succès. » La volonté n'est plus austère, elle n'est même plus de l'ordre des causes, elle est dissoute dans un épanouissement bien conduit.

Dernier jalon: François Châtelain.⁴⁹ Avec Roger Cousinet, il fondera l'Ecole nouvelle de la Source à Meudon. Auparavant, il avait soutenu en 1922 une thèse de psychologie portant sur: « *La philosophie affective de Théodule Ribot* »⁵⁰ et en 1927 une deuxième thèse, de théologie cette fois où il étudie « *Le rôle de la volonté dans la foi*⁵¹ ». Il enseigne de 1932 à 1940 la pédagogie à l'Institut catholique de Paris, puis de 1940 à 1955 à celui de Lille. Et il rédige « *Les Principes de l'Education nouvelle* »⁵². Le terme volonté n'y apparaît qu'une fois: « Maintenant, sa volonté (celle de l'enfant) se tend vers un vrai but. » pour dire que l'école favorise les intérêts profonds de l'enfant. L'école dite traditionnelle organisait tout, et imposait ainsi ses intérêts à l'enfant qui ne pouvait qu'obéir, sous peine de sanctions, à moins qu'il ne fût mû par des récompenses. Son attention au travail en devenait superficielle dans un monde scolaire artificiel. En somme, une malheureuse parenthèse, entre l'enfance qui répondait aux besoins profonds de l'enfant et l'entrée dans la vie où le réel s'imposait à des jeunes gens impréparés. Loin de l'école attrayante qui gomme les aspérités scolaires et qui, par conséquent, est stérile et immorale, l'école nouvelle part des besoins profonds, de cette force de vie, de ces poussées vitales qui sont au fond de l'enfance. L'élève sait que toutes les activités scolaires correspondent à ses élans profonds et qu'elles tendent à les traduire dans la réalité présente et future, certes au prix d'efforts renouvelés, mais qui ont acquis du sens.

⁴⁹ GUTTIEREZ Laurent, *François Châtelain (1896-1978)* in *Histoire de l'Education nouvelle en France 1899-1939*, site animé par Laurent Gutierrez, http://hmenf.free.fr/article.php3?Id_article=202

⁵⁰ CHÂTELAIN François, *La philosophie de Théodule Ribot*, Université de Fribourg, Imprimerie Charles Aymon, Fils Sion, 1922

⁵¹ La thèse, manuscrite et inachevée ou incomplète, de théologie est consultable à la Bibliothèque du Centre d'études du Saulchoir à Paris : <http://centredusaulchoir.over-blog.com/>

⁵² CHÂTELAIN François, COUSINET Roger, *L'Etat présent de l'Education nouvelle Position de l'Ecole nouvelle française* in *L'Ecole nouvelle française*, n°19, octobre 1953, CHÂTELAIN François, COUSINET Roger, *Initiation à l'Education nouvelle* Editions les Cahiers de l'enfance, 1969 et CHÂTELAIN François, *Les principes de l'éducation nouvelle* www.ecolelasource.org/La_Source_Ecole_nouvelle_actu.php?...

François Châtelain en arrive à dévolontariser les activités de l'élève. L'intérêt occupera la place hégémonique de la volonté, réduite à un moyen. Il en va presque de même en théologie⁵³. L'on croit en Dieu parce que l'on reconnaît sa toute-puissance, parce qu'on s'accomplit ainsi et que l'on est conduit vers le bonheur, mais aussi parce que l'on est poussé par un élan premier, une secrète inclination, une première complaisance, un premier attachement, un vague désir de croire, qui se transformeront en une volonté arrêtée de croire. La volonté est deuxième, la poussée surnaturelle première et ineffable comme les intérêts profonds chez l'élève et sa volonté instrumentalisée.

D'Alfred Fouillée à François Châtelain, de l'école traditionnelle à l'Ecole nouvelle, la volonté dominante, premier moteur, a laissé place à la motivation, à l'intérêt, au besoin profond. Elle subsiste comme instrument, elle se survit à elle-même en tant qu'effort.

Pourquoi cette disparition et cette survie ?

Le concept de volonté était gangrené par le moralisme qu'il véhiculait ou par une irrationalité foncière pour ceux qui la définissaient comme puissance. Au moment où la pédagogie se veut science, avec Binet par exemple, et où le mesurable devient le critère du scientifique, une volonté aussi floue et ainsi connotée ne peut être acceptée : elle n'explique rien ou trop.

La psychologie au même moment devenait expérimentale et les facultés comme la volonté vivaient leurs derniers jours. Par ailleurs, et de façon très différente, émerge une conception de l'enfant et de l'homme où la volonté n'a pas sa place : l'enfant deviendra l'homme qu'il est en soi et il ne faudra pas entraver cet épanouissement.

Quelques années plus tard, en 1949, Gilbert Ryle dans « *La Notion d'esprit* »⁵⁴ ratifie cette éviction de la volonté : un fantôme, et ce pour quatre raisons. La faculté de volonté, « un organe immatériel ou un centre correspondant à ce qui est décrit comme *volonté* »⁵⁵, n'a jamais été observé et ses fondements empiriques sont nuls. D'autre part, la relation entre les volitions et l'actes qu'elles sont supposées déclencher est

⁵³ Reprise de l'un des derniers thèmes de la thèse théologie.

⁵⁴ RYLE Gilbert, *La Notion d'esprit*, (1949), Petite bibliothèque Payot, 2005

⁵⁵ p.142 in ibidem

mystérieuse. De façon plus générale, il est difficile de passer du corps à l'esprit, parce qu'en principe aucun intermédiaire n'assurerait le passage, mille et un philosophes s'étant échiné en vain à découvrir ce passage du nord-ouest. Enfin, une volition est-elle volontaire ? Une réponse positive nous entraînerait dans une régression à l'infini alors qu'une réponse négative nous plongerait dans une contradiction ou reconnaîtrait à toute volition un statut particulier, transcendant. Ryle réfute ainsi l'existence de cette volonté et ne garde que les notions de volontaire et d'involontaire qui ne supposent ni introspection ni un compte rendu de prétendues données de la conscience. La question de savoir si un acte est volontaire ou involontaire se pose à propos d'un insuccès dont on peut imputer la responsabilité à son auteur : a-t-il appliqué ses connaissances ? a-t-il fait les efforts nécessaires ? a-t-il manifesté la constance qui s'imposait ? Ainsi la notion de volonté réapparaît-elle sous la forme d'effort et de ténacité. « Par un « effort de volonté », on entend un exercice de ténacité dans la poursuite d'un but lorsque les obstacles sont particulièrement grands ou les tentations particulièrement fortes. »⁵⁶ La volonté avait perdu avec Ryle ses mystères⁵⁷.

Mais, au même moment, elle allait les retrouver puisque le désir ne tardait pas à submerger tout recours au volontaire : la volonté se résoudra en pulsions et en sublimation. La volonté n'est plus du ressort de la science et vit dans ses marges à peine supportées. L'involontaire tenait le haut du pavé. Mais, c'est une autre histoire à laquelle la pédagogie allait être mêlée, pour ne pas dire dans laquelle elle s'emmêlera et se fourvoiera.

C'en était fini de la volonté toute-puissante de la fin du XIXème. Cependant, de même que tous les concepts savants lorsqu'ils se retirent dans l'histoire de leur discipline abandonnent au premier venu des représentations et des lambeaux de conceptualité, la volonté continuera à habiter le discours ordinaire qui s'en servira pour bricoler les compréhensions de tous les jours.

⁵⁶ p.155 in ibidem

⁵⁷ Nous aurions pu reprendre les analyses d'Austin. En l'occurrence, à l'hypothèse behavioriste près, nous serions arrivé au même résultat, mais avec l'assertion supplémentaire que la vérité se découvre avec le seul usage des mots, ce que nous récusons. PERRIN Denis, *La Question de la volonté à l'épreuve du langage ordinaire. Wittgenstein, Ryle et Austin*, p.23 – 44 in PHILOSOPHIQUE, *La Volonté*, Faculté des lettres Besançon, Editions Kimé, 2003

ETAT DES LIEUX

Avec Buisson, la volonté avait volé en éclats : puissance, effort, attention, instance morale, mouvement. Claparède introduira dans la réflexion la théorie de l'évolution, la loi de l'intérêt, la notion de résistance. L'Education nouvelle parlera d'épanouissement s'en tenant à l'enfant, alors que, la philosophie de l'esprit envisagera le volontaire et l'involontaire dans l'action, le volontaire se définissant par l'exercice de la ténacité et de l'effort.

La volonté est à rude épreuve. Chacun lui en veut. On la dépouille, on la fragmente, on l'exile. Rien n'y fait. Son ancrage au réel la sauve. C'est donc que les phénomènes auxquels elle prête son nom et ses spires existent. Ils sont de trois ordres : les premiers ressortissent de l'action et une analyse conceptuelle les définira, les deuxièmes appartiennent à la conception de l'homme, autrement dit concernent l'anthropologie philosophique et, dernier ordre, celui des vertus épistémiques qui incluent entre autres la ténacité, l'application.

La réflexion première partira des mots mêmes parce qu'ils sont les seuls matériaux dont nous disposons, puis elle en tracera leur généalogie et arrivera aux abords de l'antéprédicatif dont elle décrira quelques éléments.

LA VOLONTÉ : MOT, CONCEPT ET ETRE

Le mot d'abord, le concept ensuite, l'être enfin. Ce que l'expérience contient sans le donner spontanément, ce que l'analyse fournit. Le refus de l'intuition, la mise à l'écart de la recherche de l'essence, la défiance à l'égard de la nature de l'idée nous laissent face au mot.

Que faire ?

Observer son sémantisme, parcourir son histoire, revenir sur son étude, observer sa traduction, puis l'analyser en ces éléments pour en dessiner la géographie sémantique et son histoire. Un pays se découvre en l'arpentant et en étudiant sa géologie.

1. ANALYSE DU MOT VOLONTE

Ni les mots et leurs usages, ni même les propositions, ne donneront accès à la vérité. Ils indiqueront dans la nébuleuse du réel ce qui mérite attention, d'autant qu'eux-mêmes tissent une nappe de sens avec ses plis et ses replis.

L'analyse portera, non sur l'éducation, mais sur la volonté qui est le foyer de notre réflexion. L'examen du mot⁵⁸ même et le récit de deux traductions précéderont l'analyse conceptuelle.

1.1. LE MOT ET SA POLYSEMIE⁵⁹

Le mot « volonté » recèle une polysémie qui pousse à en rechercher la raison dans l'étymologie. Il souffre de cette polysémie parce qu'elle entrave la réflexion et d'une impossible analogie avec les langues antiques, analogie qui séduit les amateurs de

⁵⁸ Privilégier le sémantique au détriment du morphosyntaxique est une décision d'opportunité.

⁵⁹<http://dico.isc.cnrs.fr> cité in JEANNEROD Marc, *Leçons sur la volonté James et Ribot* in DEBRU Claude, CHAUVIRÉ Christiane, GIREL Mathias (Eds), *William James Psychologie et cognition*, Editions Petra, 2008. En annexe, on trouvera une rapide analyse des mots « volonté » et « vouloir » selon les méthodes du CNTRL. Quelques considérations la suivront.

vérités étymologiques⁶⁰.

L'analyse sémantique automatique⁶¹ lève la première difficulté et la prudence nous protège de la deuxième. Le recours aux dictionnaires ne visera pas au dévoilement d'une essence de la volonté, mais permettra d'étudier le reflet des débats qui leur sont contemporains ou de prendre acte d'un consensus.

1.1.1. L'ANALYSE SYNCHRONIQUE

Quatre regroupements : intention, décision, effort, force dessinent l'espace de la « volonté » que pavent pas moins de 74 synonymes. Encore faut-il en garder le point commun : action qui s'esquisse.

Se déclineront sur « l'effort » *la constance, la persévérance* si chère aux commentaires de l'enseignant, *la ténacité, l'entêtement, l'obstination, l'opiniâtreté*. Temps long et force d'âme s'y conjuguent. Par contre, la « décision » tiendra de l'éclair parce qu'elle intervient dans l'instant et qu'elle départage: c'est *un choix, une détermination, une résolution, voire un caprice ou un parti pris*. Mais auparavant l'intention aura poussé à élire telle possibilité en la ceignant de rêves: *projet, but, fin, désir, souhait, vœu, mâtinée d'un besoin exprès : soif de, exigence*. Et avec « force », « puissance » paraît sourdre une intériorité énigmatique dotée de *fermeté, de solidité* et qui annonce un homme de *caractère qui piquera son cran*.

La volonté joue ainsi sur le théâtre de l'action et s'incarne en ses instances: corps mus, coulisses entrouvertes, paroles performatives, durée. Quatre dimensions constituent la volonté: l'imaginaire du dessein et de la raison, le tranchant de la coupure électorale, le temps comme durée ou instant, enfin la puissance éclatante de l'élan et lourde de la force.

1.1.2. LES PÉRILS DE L'ÉTYMOLOGIE

Enchevêtré dans les lacets de la polysémie, le lettré par réflexe se réfugiera dans l'étymologie, réceptacle supposé de toutes les vérités lorsque l'on confond histoire et

⁶⁰Article *Volonté* p. 1375-1379 in CASSIN Barbara, (Ed.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Editions Le Robert et Seuil, 2004

⁶¹ Quelques indications à ce sujet seront données dans les Annexes.

logique.

Bloch et von Wartburg⁶² ne laissent pourtant aucune illusion. A peine quatre lignes pour le mot volonté. Le temps de nous dire qu'il est apparu en français vers 1400 et qu'il a été recréé sur le modèle de voluntas. « Vouloir », « volontaire » ni « volontiers » ne seront plus diserts.

Clédat n'en disait pas plus vingt ans plus tôt. Une conjecture retient cependant notre attention : « On rattache au même verbe (vouloir), avec quelque hésitation, le latin *vultum*, devenu le vieux français *vout*, visage (expression de la volonté), d'où envoûter... »⁶³ Le visage exprimerait *cette force intérieure*.

Et en latin ? « Velle » d'où vient « voluntas » signifie « avoir la volonté de », « vouloir bien », « avoir l'intention de », « consentir à » et « se velle » « se proposer, avoir un dessein ». Il joue aussi le rôle d'auxiliaire remplaçant un futur. Apparaissent ici les sémantèmes d'*intention*, de *projet* et de *futur*.

« Voluntas » signifiait d'abord, selon Ernout et Meillet⁶⁴, la bonne volonté: « (mea, tua) voluntate, volontairement, de plein gré », puis bienveillance au sens de *studium* qui est zèle, attention, enfin volonté exprimée par un testament. L'emploi en philosophie sera dû à Cicéron et *Les Tusculanes* seront citées. Apparaissent ainsi la strate éthique : *l'attention* et la liberté comme *spontanéité*.

Et les auteurs de remonter à l'indo-européen *wel- qui n'existe que pour les langues slaves et italiques. Est mentionnée le rapport avec *vis*, *force* ou *violence*.

Ces glanures étymologiques rappellent que la volonté est liée à l'intention, au futur bien sûr, à l'attention et à la force, voire à la violence. En estompé aussi une fragile intériorité et son mouvement libre.

⁶² P.677-678 in BLOCH Oscar et WARTBURG Walther von, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, (1932), Quadriga, PUF, 3^{ème} édition, 2002

⁶³ P.681 in CLÉDAT Léon, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Librairie Hachette, 1912

⁶⁴ P.1129-1130 pour *volo*, et p.1115 pour *vis* in ERNOUT Alfred et MEILLET Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latin Histoire des mots*, Librairie C. Klincksieck, 1939

Et comme « voluntas » a été employé par Cicéron pour traduire « βούλησις », il faut en étudier l'étymologie. L'affaire tournera court. Boisacq⁶⁵ dans son article « βούλομαι » ne nous dit rien qui éclaire le sens de ce mot. Ni pour « θέλω ou ἐθέλω », autre mot signifiant vouloir. Le Bally⁶⁶, sans être un dictionnaire étymologique, en dit un peu plus. D'abord, « βούλομαι » signifie plutôt « désirer », « vouloir bien », « préférer » et « avoir l'intention de ». Le vouloir proprement dit serait réservé à « θέλω » ou « ἐθέλω » dont la nuance future est plus marquée et qui se rapproche de pouvoir : « Les sentiments des vaincus ne veulent pas rester les mêmes, ne peuvent pas rester les mêmes. »

Ce parcours à travers les époques et les langues ne donne pas une origine ferme et absolue. Peut-être une idée de force, de violence, et encore ne fallait-il pas remonter à l'indo-européen pour le trouver. Intention, futur, projet, d'une part et d'autre part attention et zèle constituent les dimensions de sens repérées à travers le grec et le latin, mais elles ne sont pas constituées en une structure de sens. N'oublions ni le plein gré ni la force intérieure, notions sujettes à des illusions rétrospectives.

Parcours périlleux que cette remontée étymologique parce que le sens « vrai » est reconstruit par les lexicographes ou les philologues, du dix-neuvième le plus souvent, et que l'identité sémantique entre le vouloir de l'agora et du forum, des steppes et de l'Eglise donne le vertige. Seuls les sons ont des lois. Et que veut dire « un sens vrai » ? Un sens premier habite-il le mot jusqu'à sa disparition ? Quand on vise à l'universalité d'une réflexion, ce qui est la tâche de la philosophie, encore que la question fasse débat, quelle est la validité d'un recours à l'étymologie, recours cantonné à un groupe de langues, des plus minoritaires dans l'atlas linguistique?⁶⁷ Pourtant, on ne saurait négliger cette voie, sous peine de prétendre que le sens ne naît de rien ou renaît à chaque usage, que les Romains n'ont pu comprendre les Grecs ou les Egyptiens, et

⁶⁵ p.129 pour βούλομαι et p.218 pour ἐθέλω in BOISACQ Emile, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque en ses rapports avec les autres langues indo-européennes*, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung et Librairie C. Klincksieck, 1938

⁶⁶ p.580 pour ἐθέλω et p.372-372 pour βούλομαι in BALLY Anatole, *Dictionnaire grec français*, (1894), Rédigé avec le concours de Emile Egger, Edition revue par L. Séchan et P. Chantraine, (1963), Hachette, 2000

⁶⁷ Pour apprécier la diversité des langues et ce que l'on manque à ne pas en tenir compte : MINAUDIER Jean-Pierre, *La Poésie du gérondif*, Le tripode, 2014

que Socrate n'a jamais parlé avec Phèdre et qu'il s'appelait donc Mr. Smith.⁶⁸

1.1.3. DE QUELQUES DICTIONNAIRES

Le dictionnaire n'accède pas au ciel des idées. Il réfléchit son époque et reprend ses prédécesseurs. Il cartographie sens et emplois. Ainsi Furetière évoquera-t-il les débats de Port-Royal et l'exercice du pouvoir royal ; Richelet renverra à Malebranche et à l'honnête homme ; l'Encyclopédie cherchera la place de la liberté, mais parlera beaucoup de théologie, alors que Littré en dresse une carte apaisée où surabondent les citations et que Larousse hésite entre les matérialistes, Schopenhauer et le spiritualisme.

FURETIÈRE

La volonté se définit dans le *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots français, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*⁶⁹ d'Antoine Furetière comme une faculté, une puissance de l'âme. Elle a pour opération de se déterminer, de poursuivre le bien ou de se détourner du mal vers lequel les passions l'entraînent. La liberté de la volonté est reconnue. Mais, surgit en filigrane le débat entre les volontés : l'homme ne peut s'affirmer contre Dieu, la volonté humaine obéira, Calvin le disait déjà. L'homme courra le risque de l'« indolence » et de l'« inaction ». En quelques mots, sont posés pas moins de quatre sujets de dispute: statut de la volonté, sa liberté, ses rapports avec l'entendement et les passions, le mal comme son objet possible.

Puis, l'article traitera de la volonté divine, qui est aussi « faculté de vouloir », actes de volonté, commandement, le monde divin reflétant presque celui des hommes. Il se termine par le rappel de la querelle du monothélisme⁷⁰ où s'associeront intériorité et

⁶⁸ On se reportera aux propos d'Alain Kerlan : « L'étymologie n'est ni une explication avérée, ni un brevet de véracité herméneutique, et l'on n'a pas tout dit d'une idée quand on en a exhibé les racines étymologiques, ou retracé l'histoire sémantique et lexicale. Sans élever l'étymologie et l'histoire de la langue à une métaphysique, on ne peut toutefois méconnaître ce qui, de la pensée des choses, s'inscrit dans le vocabulaire, dans la langue et les mots. » in KERLAN Alain, *Philosophie pour l'éducation*, Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF Editeur, 2003

⁶⁹ FURETIÈRE Antoine, *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots français, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*, Seconde Edition, Tome 2, p.1098 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5795138h/f11116.image>

⁷⁰ On peut lire FORTHOMME Bernard, *Les Aventures de la volonté perverse*, Coll. Domaine Raison, Ed. Lessius, 2010 qui développe cet aspect et l'histoire de la volonté.

volonté.

La volonté, c'est aussi le « Bon plaisir » du Roi. Il faut s'y soumettre. Elle atteindra son absolu lorsque volonté et pouvoir s'équivaudront. La puissance royale traduira sans résidu ce qu'elle veut. Autre chose est la réalité du pouvoir ou son efficace.

Au début de l'article, rien ne pouvait contraindre la volonté, puis l'obéissance l'asservit et elle tombait sous le commandement divin et le bon plaisir royal. Et les dettes ne sont pas en mon pouvoir, mais dépendent de ma bonne volonté. Le droit réduisait d'un cran le peu de liberté subsistant. Bref, et dernière acception, la libre volonté ne pouvait que s'en remettre à la discrétion d'autrui.

Furetière développe ainsi l'histoire de l'asservissement de la volonté. D'une sommaire caractérisation empruntée à la psychologie philosophique courante, puis à une éthique générale, il la confronte à la théologie, à la politique et au droit.

RICHELET

Richelet ira plus vite et sera plus précis. Certes, la volonté est une faculté, mais elle n'agit qu'à propos de ce que l'intellect a déterminé. D'abord comprendre, ensuite vouloir. Aristote n'est pas loin. Richelet ajoute que la volonté est « un mouvement naturel vers le bien ». La morale et l'inclination au bien ne sont pas affaire d'inculcation. Peut-être d'éducation négative. Et le lecteur est renvoyé à Malebranche, *Recherche de la Vérité*, livre 1, chapitre 1⁷¹ où il est question de la volonté qui ne peut se soustraire au bien. Richelet ajoute que certains lient volonté et désir, comme si elle n'était pas une faculté.

La prééminence de l'acte d'intellection est bien marquée et la volonté n'est pas libre puisque habitée par le bien seul, et une autre instance pourrait évincer l'intellection : le désir. La définition par Richelet de la volonté est économe en mots, mais souligne que la volonté est élan, qu'elle intervient après le bien qu'on ne choisit pas puisqu'il appartient par nature à l'homme, et après la raison. Il ajoute que l'honnête homme est doté d'une volonté « soumise à la raison. »

⁷¹ p.7 à 10 in MALEBRANCHE Nicolas, *La Recherche de la vérité*, (1674), Tome premier, Ernest Flammarion, 1946

Quelques années plus tard, l'Encyclopédie⁷² traitait de la volonté en général et de la volonté en Dieu, la première rangée dans la catégorie de *Grammaire et Philosophie morale*, la seconde relevant de la *Théologie*, la première rédigée par Diderot, la seconde d'auteur inconnu.

L'explication est d'abord philosophique. La volonté est sollicitée par un objet qui impressionne le sujet ou qui interpelle la raison. Le mouvement premier vient de l'objet. Suit la connaissance qui dit si cet objet est bon ou mauvais. La volonté, ainsi interpellée et instruite, en tirera les conséquences nécessaires: accéder au bien ou se détourner du mal. Elle est une puissance qui ratifie. Diderot insiste sur ce que l'on appellera plus tard l'intentionnalité de la volonté : l'objet est nécessaire et indique le moment de l'attention, entre l'impression et l'excitation de la crainte ou du désir. Pas de délibération, mais une reconnaissance.

L'article se poursuit dans le champ moral. La volonté agit pareillement pour chacun parce que la morale est une, pour peu que les conditions soient les mêmes. Et si l'on change d'avis, « c'est qu'il est tombé un atome sur le bras de la balance, qui l'a fait pencher du côté opposé. » Il se pourrait que la balance soit en équilibre, et, alors, la volonté est liberté. Autant dire jamais, puisque causes et effets s'enchevêtrent indéfiniment.

La définition de la volonté reste classique. La teneur éthique des objets est fixée de toute nécessité, la raison l'identifie, et la volonté obéit à la raison. Le sujet ne joue aucun rôle : tout se passe entre l'objet et les effets de l'action permise : crainte et plaisir.

Le traitement théologique, long et à la fois sommaire, renvoie aux querelles vivaces du jansénisme. On y retrouve les termes des Provinciales. L'enjeu est de savoir si Dieu sauve les seuls élus ou tous les hommes, si la grâce suffisante au salut est conférée à tout le monde, enfants compris, ou aux prédestinés. Et il faut respecter une certaine logique : si Dieu n'a de volonté qu'efficace et qu'il est de fait que tous les hommes ne seront pas sauvés, la volonté divine est de signe, c'est-à-dire qu'elle est avertissement ou conseil. Pélagiens, Hugues de Saint-Victor, Duns Scot, Suarez et des théologiens

⁷² p. 454-455 in *Encyclopédie*, Volume 17, selon l'édition en ligne de l'Université de Chicago: <http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.16:854.encyclopedie0513>

modernes alimentent le débat, qui se conclut sur une position janséniste, voire calviniste : ne seront sauvés que les élus ! Dit en d'autres termes, la nature est déterministe.

En cet article, l'Encyclopédie n'aura guère innové. L'atmosphère a cependant changé. Le sujet a été relégué, la nature occupe la première place et les lois exercent leur empire. Les sciences tendent à devenir le référent dernier.

LITTRÉ

Avec Littré⁷³, qui compose son dictionnaire entre 1847 et 1865, la volonté ne pose plus problème. L'époque est au déterminisme.

Cinq angles de définition: la volonté comme puissance intérieure, les volontés posées par la volonté même, puis celles de Dieu, pour en arriver aux dernières volontés et aux caprices. Clôt l'article la volonté comme disposition. La volonté est force qui émane de soi, elle est inconnue en son fond. Sinon, elle est acte verbal puisqu'elle se résout en ordres, ou encore disposition: la bonne volonté, la mauvaise volonté.

Ainsi la liberté allait-elle d'emblée s'affirmer. La volonté, si elle reste une « puissance intérieure », détermine l'homme « à faire ou à ne pas faire ». Rotrou disait que « rien n'est tant à nous que notre volonté. » Mais, les citations hésitent encore. Parfois la raison l'emporte sur la volonté. L'extrait de Voltaire le dit avec la discrétion d'une négation : « Le sage Locke n'ose prononcer le nom de liberté ; une volonté libre ne lui paraît qu'une chimère ; il ne connaît d'autre liberté que la puissance de faire ce que l'on veut. »

Deuxième acception : la volonté comme acte, les volontés, imparfaites ou dernières, les demi-volontés. En somme, toutes ces volontés qui font la vie de l'homme, les romans et les pièces de théâtre. Elles ont la légèreté de la vie, rien d'empesé comme la volonté du théologien ou du philosophe et elles s'expriment ainsi : toucher la volonté, avoir de la volonté, ...

La troisième subdivision concerne les décrets de Dieu. Et Tartuffe ouvre le ban ! Mais Pascal, Bossuet qui en appelle à Saint Augustin y mettront de l'ordre. Soumission à la volonté divine.

⁷³ p.6755 in LITTRÉ Emile, *Dictionnaire de la langue française*, (1859-1872), Tome 4, Le Club du livre, 1957

La liberté de la volonté est oubliée ici. Mais quel lecteur aura la patience d'aller jusqu'au milieu de la deuxième colonne ? On s'arrêtera à la première définition. L'essentiel est sauf. Le sujet est reconnu dans son intériorité : « puissance intérieure » ; l'homme n'occupe plus la première place : « ... l'homme et aussi les animaux... » ; la volonté est libre puisque Littré ne dit pas à quel critère elle obéit, s'il en existe.

LAROUSSE

Peu après, Pierre Larousse entreprenait dès 1864 son *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* qui prit des allures d'encyclopédie. De la volonté, il en donnera deux définitions et il adjoindra un long développement dont il retrace la philosophie.

La volonté est une « faculté de se porter librement vers certains objets, de se déterminer à certains actes. »⁷⁴ Parfois, par raccourci, elle est dite une « énergie », une « fermeté ». Ne pas avoir l'énergie de se battre, ne pas exercer sa faculté pour décider de se battre.

On peut envisager le résultat de l'exercice de la disposition : des actes de volonté ou, plus simplement, des volontés, qui iront jusqu'au caprice, jusqu'à la fantaisie.

Puis Larousse, ou l'un de ses 89 collaborateurs, examine expressions et proverbes, locutions et emplois spécialisés, de la jurisprudence au manège. Il fonde ses analyses sur de nombreuses citations, dont celle-ci : « La volonté nous détermine, Non l'objet ni l'instinct ; je parle et je chemine, Je sens en moi certain agent. » où La Fontaine pose avec justesse la question des rapports entre la volonté et le sujet.

La partie encyclopédique débute avec un recours abrupt à un matérialisme franc. Mais très vite, de peur que le lecteur ne soit rebuté, le spiritualisme imposera ses analyses.

La volition appartient à la faculté de volonté qui n'est ni intellect ni sensibilité ni pouvoir d'agir et elle se résout en effort pour agir. Le moi, synonyme d'âme ou d'homme moral, en est la cause efficiente, mais limitée puisque le vouloir est souverain : rien ni personne ne dicte ce qu'il doit faire. Elle est libre, donc responsable. En elle prend naissance la moralité. Mais Larousse se dérobe à dire d'où elle tient sa validité et réaffirme l'identité entre le moi et la volonté. Il finit par poser la prééminence de

⁷⁴ p.1177 in ibidem

l'intelligence puisqu'il faut savoir ce que l'on veut. Et il réintègre le corps : « La personne humaine, individuelle, concrète, résulte d'un certain rapport entre cette volonté idéale et les puissances organiques qui déterminent, qui circonscrivent, qui mesurent son être. »⁷⁵

La volonté est donc décrite dans les étapes de son processus, l'attention définie comme « l'intervention de la volonté dans l'intelligence », Schopenhauer et sa volonté nouménale évoquée.

Travail lexical et exposé encyclopédique admirables. L'un épaulé l'autre. La doctrine est classique, donc dérivée peu ou prou d'Aristote. Gravitent autour de la volonté l'effort et l'attention. Le kantisme n'est pas encore d'actualité et une perspective expérimentale trop audacieuse.

1.1.4. EN SOMME

Pour Furetière, la volonté est une faculté ; elle est librement contrainte à choisir le bien. Richelet placera la compréhension avant la volonté, qui est donc choix ; elle est aussi élan. Pour l'Encyclopédie, la volonté relève de l'action et suppose connaissance, réflexion, choix ; elle épouse la morale du fléau de la balance ; elle est théologique et plutôt janséniste. Chez Littré, la volonté, c'est le libre choix et elle se disperse en volontés, autrement dit volitions. Enfin, Larousse la dit libre, la rapporte à l'attention et à l'effort.

De siècle en siècle, de dictionnaire en encyclopédie, la volonté se définit au gré des débats qui leur sont contemporains. Elle relève de l'action, de la morale, pas encore du biologique. Elle est libre arbitre, mais aussi force, attention et effort. Si elle est pour tous une faculté, elle tend à perdre son essentialité au profit d'actes de volonté.

L'analyse synchronique a défini la volonté à l'intersection des mots : intention, décision, effort et force, violence. L'étymologie y aura ajouté l'attention, le zèle, tout en insistant sur l'idée de futur. Les dictionnaires seront entrés dans les débats, mais auront insisté sur la volonté comme libre arbitre, donc décision, comme élan, donc force et violence,

⁷⁵ p.1778 in ibidem

comme effort et attention. Les trois perspectives parcourues convergent sur une volonté subsumant violence et force, attention, effort, décision, intention.

1.2. VOLUNTAS: CICERON ET BURGONDIO DE PISE

Traduire d'une langue à une autre suppose au minimum une stabilité du signifié ou du sens visé, sinon les points d'identité ou de ressemblance s'estompent. Si Cicéron reste dans un même univers, certes complexe, lorsqu'il passe de βουλήσις à voluntas, Burgundio de Pise mille ans plus tard, selon l'hypothèse de Claude Romano⁷⁶, lorsqu'il établit une équivalence dans le même foyer sémantique dans sa traduction de Jean Damascène, entérine en fait un changement conceptuel opéré par Maxime le Confesseur dans le sillage du Concile de Chalcédoine. Le premier moment de traduction qui partira de Cicéron pour retourner aux Stoïciens et à Aristote, et le deuxième qui remontera de Burgundio au monothélisme nous conduiront à Saint Augustin. Le périple sera long, peut-être un peu trop long, mais fructueux. Les capitaines au long cours s'exprimaient sans doute ainsi.

1.2.1. DES TUSCULANES À L'ETHIQUE À NICOMAUQUE

Dans les *Tusculanes*, Cicéron, qui forgea la langue philosophique latine à partie du grec, traduit βουλήσις par voluntas. L'événement est important. Il convient de s'y arrêter.

En effet, lors du quatrième entretien en son Académie à Tusculum, en fin d'après-midi, Cicéron se demande avec ses amis si l'âme du sage est exempte de passions (πάθος, perturbatio). Il propose deux méthodes, celle des Stoïciens qui procède par classification et celle des péripatéticiens qui s'attache à déterminer le remède. En accord avec son auditoire, et comment pouvait-il en être autrement?, la voie aristotélicienne sera empruntée, mais très brièvement.

Cicéron expose à ses amis que l'âme est divisée en une partie rationnelle dont l'équilibre assure tranquillité et paix alors que l'autre partie est sujette aux perturbations

⁷⁶ ROMANO Claude, *Volonté*, p. 1375 – 1380 in CASSIN Barbara, (Ed.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Editions Le Robert et Seuil, 2004. Pour l'essentiel nous suivons son analyse qui elle-même s'ancre sur l'étude de P. - A. Gauthier : GAUTHIER P.-A., *Saint Maxime le Confesseur et la psychologie de l'acte humain*, Recherches de théologie ancienne et médiévale, Tome XXI, 1954

hostiles à la raison. Il est en fait deux sortes de perturbations, de passions: celles qui s'attachent aux biens et celles qui concernent les maux. Désir (libido) et joie (laetitia) s'opposent à chagrin (aegritudo) et à crainte (metus). C'est poussé par la nature que l'on tendra (adpetimus) vers ce qui appartient au bien et qu'on s'éloignera des maux. Lorsque cela se fait avec calme et prudence, cet élan (adpetitio) est appelé volonté (voluntas) et se définit comme ce qui désire quelque chose avec la raison. Cette volonté, ce désir s'oppose à l'avidité (cupiditas) effrénée et au désir (libido) sans retenue.

Par conséquent, la volonté est désir, mais pénétré de raison et la nature guide le sujet vers les biens.

Le mot *voluntas* est donc employé par Cicéron pour traduire βουλήσις. Pourtant, il n'apparaît pas que le sujet ait pu intervenir. Il semble que l'on reconnaisse l'action de la volonté à l'état de tranquillité comme si une phénoménologie de la situation morale suffisait à déterminer le bon parti.

Un retour vers les Stoïciens eux-mêmes s'impose. Mais auparavant, il faut s'attarder sur le livre deux où Cicéron parle de l'effort et de l'entraînement développant l'une des acceptions du terme volonté.

Et cet effort s'entend de deux manières, soit comme travail (labor), soit comme tension (contentio, εὐτονία). Le soldat supporte la douleur parce qu'il y est entraîné, et d'ailleurs l'armée se dit « exercitus ». Et cette exposition répétée aux souffrances de la caserne créera une habitude qui fortifie l'endurance à la douleur. Cet effort « est une fonction déterminée soit de l'âme soit du corps qui comporte une activité physique et morale relativement pénible. »⁷⁷D'autre part, la résistance à toute souffrance dépend de la tension (contentio) de l'âme. L'homme courageux exhale parfois un soupir qui signifie, non un découragement ou une plainte, mais une force intérieure poussée à ses extrémités. Les stades, Circus Maximus ou Roland-Garros, sont remplis de ces ananements gutturaux. De façon générale, rien n'existe sans cette tension de l'âme.

Bref, avec la volonté comme désir ordonné à la raison, comme effort, comme tension, le sujet fixe l'horizon de son achèvement, se donne une méthode pour y parvenir et

⁷⁷p.96 *Tusculanes*, livre II <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Ciceron/tusc2.htm>

définit le critère de toute action réussie. Le sujet vit dans un monde dont il sait les bornes déjà posées et il lui appartient d'en occuper tout l'espace.

Cette distance entre ce qu'il est et ce que les flux désordonnés de la vie ont fait de lui ne sera pas réduite par la volonté. Paul Veyne dans *Passion, perfection et âme matérielle dans l'utopie stoïcienne et chez Saint Augustin*⁷⁸, dit que la volonté est inutile, qu'elle n'est chez les Stoïciens qu'un mot, que l'on errerait à doter l'homme d'une volonté de puissance tant l'ego stoïcien est pauvre et il ajoute que les dichotomies volonté et passion, entendement et volonté n'ont rien de stoïcien. Tout est affaire de tension qu'il suffit d'accroître en revenant constamment sur l'empreinte intérieure des sensations de sorte que le dessin se précise de plus en plus: « Il s'agira donc de se faire imprimer profondément la vérité à coups d'exercices répétitifs d'apprentissage de la doctrine. »⁷⁹

Pour les Stoïciens, du moins pour ce que l'on pense être leur pensée, la volonté n'est pas une faculté, puisque les actions de l'âme ne se distinguent pas réellement les unes des autres, mais en sont des manières d'être. Bien plus, elle ne vise pas à lever un obstacle qui lui serait extérieur puisque le processus perceptif commence avec la partie hégémonique de l'âme pour lui revenir. Ainsi de la vision : d'abord un pneuma visuel, sorte de souffle visuel en forme de cône qui passe par la pupille et arrive dans l'air extérieur où il saisit une empreinte de l'objet, puis revient à la pupille qu'il modifie pour constituer une image sensible soumise à une délibération intérieure.⁸⁰ Tout dépendra de l'attention, qui est ici corporelle. Et cette attention dépend de l'exercice de vertus intellectuelles. Elles sont au nombre de quatre, selon Diogène Laërce⁸¹.

D'abord, l'absence de précipitation, qui est donner son assentiment quand il le faut, résister aux représentations non compréhensives et maîtriser ses assentiments. Absence de légèreté aussi : avoir une raison forte permettant de contrer les apparences. Troisième vertu : le sentiment d'irréfutabilité de sorte à ne pas être

⁷⁸pp.684 – 712 in VEYNE Paul, *L'Empire gréco-romain*, Coll. Des travaux, Editions du Seuil, 2005

⁷⁹p.700 in ibidem

⁸⁰ On suit l'analyse d'André-Jean Voelke p.41 et 42 in VOELKE André-Jean, *L'Idée de volonté dans le stoïcisme*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, 1973

⁸¹ p.48 in ibidem

entraîné vers le contraire. Enfin, l'absence de futilité, de frivolité qui détournerait les représentations de la raison.

Certes, la volonté est pour partie attention. Elle comporte aussi un moment de délibération, soit dans la connaissance, soit dans le choix du bien.

Connaître, c'est accueillir une impression d'un objet extérieur que l'âme aura suscitée. L'image remplace l'objet, ou plus exactement, l'envers de l'empreinte constitue une image qui se traduit en discours intérieur ou proposition. Si cette proposition n'est pas en contradiction avec ce qui est déjà connu, si elle correspond à quelque chose qui existe, l'assentiment peut être donné. Cela étant, les interprétations divergent. Il semblerait que Zénon accordait toute liberté à l'assentiment et la délibération était ouverte, alors que Chrysippe établissait un lien de détermination entre la proposition et l'assentiment de sorte qu'il était nécessaire. Question à laquelle Descartes s'affrontera !⁸²

Le choix du bien se fonde sur une tendance foncière à incliner vers le bien, définie à ce stade comme la conservation de soi qui correspond à cette acceptation de soi par l'homme dès sa naissance. Cette tendance première sera remplie grâce à d'autres tendances, pratiques, que Stobée⁸³ énumère dans un certain désordre : dessein, projet, préparation, entreprise, ... Leur appartient l'inclination rationnelle, βουλήσις, que Cicéron avait traduit, comme nous l'avons vu, par voluntas et qui s'oppose à l'inclination irrationnelle, ἐπιθυμία. L'inclination rationnelle comporte deux espèces : le consentement, θέλησις, et le choix fondé sur une analogie ou αἴρεσις, précédé d'un choix préalable, προαίρεσις. Ce choix découle d'un raisonnement : de la force physique, on passera à la force de l'âme, comme de l'enfant à l'adulte, comme d'un être privé de raison à un être raisonnable, indiquant par-là que l'analogie n'est pas quantitative, mais de genre.

Les Stoïciens auront introduit la notion de volonté comme tension, comme attention, comme choix délibéré. Elle n'est pas constitutive de l'homme.

⁸²p.30 à 39 in ibidem

⁸³p.60 in ibidem

Cette volonté délibérante se trouvait développée chez Aristote⁸⁴.

En effet, la volonté, ou désir, tout dépendant de la manière de traduire βουλήσις, relève de l'action (πρᾶξις). Elle fixe les fins, qui ne peuvent que viser immédiatement, ou d'étape en étape, le bien. L'homme n'a pas à choisir le bien ou le mal ; il n'est pas libre de décider du bien et du mal. De sa nature, non plus il est responsable. Par contre, il lui appartient d'user correctement de ses dispositions et par conséquent, dans la contingence du monde, de choisir les bonnes actions. Il délibérera (βουλήσις) sur les moyens et fixera son choix, déterminera ses préférences (προαίρεσις). Le critère de réussite est l'efficacité, la perfectibilité est assurée et l'imputation d'une responsabilité morale reléguée au second plan. Il est vrai qu'Aristote hésite aussi bien dans l'*Ethique à Eudème*⁸⁵ que dans l'*Ethique à Nicomaque*⁸⁶ : théorie de l'action ou éthique de l'action. En tout cas, Aristote ne suppose pas un sujet moral institué, diront Crubellier et Pellegrin, « par une décision fondamentale qui nous fait choisir le bien contre le mal. »⁸⁷ Bref, « aborder la notion de προαίρεσις dans une perspective de la « liberté de la volonté », c'est se condamner à attendre de ces textes aristotéliens ce qui ne s'y trouve pas et à négliger ce qui s'y trouve. Ce qui ne s'y trouve pas, c'est une doctrine de la liberté et de la responsabilité. Ce qui s'y trouve, c'est une nouvelle contribution à une ontologie et à une anthropologie de l'action. »⁸⁸

Cette philosophie de l'action comporte un aspect logique : le syllogisme pratique. Dans *Le Mouvement des animaux*, Aristote oppose le syllogisme théorique dont la

⁸⁴ RICOEUR Paul, *Le Concept philosophique de volonté*, Cours professé à l'Université de Montréal 18 septembre – 31 octobre, 1967, Edition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi, Fonds Ricoeur, 2014, <http://www.fondsriceur.fr/fr/pages/editions-digitales.html>

⁸⁵ Livre II chapitre 6 à 11 (1222b15 – 1228a15) in ARISTOTE, *Œuvres complètes*, sous la direction de Pierre Pellegrin, Flammarion, 2014 ou ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, Traduction, présentation, notes et bibliographie par Richard Bodéüs, GF Flammarion, 2004

⁸⁶ Livre III (1109b30 - 1115a) in ARISTOTE, *Œuvres complètes*, sous la direction de Pierre Pellegrin, Flammarion, 2014

⁸⁷ p.168 in CRUBELLIER Michel, PELLEGRIN Pierre *Aristote, Le Philosophe et les savoirs*, Point Essais, « Philosophie », Editions du Seuil, 2002

⁸⁸ p.125-126 in AUBENQUE Pierre, *La Prudence chez Aristote*, 1963, Quadrige, PUF, 2009. Michel Crubellier et Pierre Pellegrin confirment ce point de vue : « Plusieurs facteurs, en effet, convergent, qui contribuent à éloigner la théorie aristotélienne de la délibération et du choix de ce qui, historiquement, en sortira, à savoir une éthique de la volonté libre. » p.168 in CRUBELLIER Michel, PELLEGRIN Pierre *Aristote, Le Philosophe et les savoirs*, Point Essais, « Philosophie », Editions du Seuil, 2002

conclusion est une proposition au syllogisme pratique qui se conclut par une action, les prémisses étant pour la majeure une opinion universelle et pour la mineure un particulier possible. L'action aura été décidée à la suite d'une délibération portant sur la subsomption du particulier au général et confrontant autant le désir que l'intellect. Ainsi préparée par le désir, il en découle une action : le processus de délibération, affirme Morel, « est d'emblée parce qu'il est d'emblée animé par le désir. »⁸⁹ Thomas d'Aquin, disent Michel Crubellier et Pierre Pellegrin⁹⁰, pensait, à tort, que la décision avait ses règles et que l'intellect, une fois le dossier instruit, était hors-jeu. La décision, autonome, se prononçait. Deux instances, deux facultés : l'intellect et la volonté. Aristote s'éloignait.

La notion de choix (προαίρεσις) venait de Platon qui l'avait employée dans le mythe de l'Er où les âmes choisissent leur destin. Pierre Aubenque⁹¹ rappelle que Jaeger interprétait ce passage comme une libération puisque ce n'est pas un démon qui tire au sort et que l'homme choisit ce qu'il sera. D'où perfectibilité et possibilité de l'éducation. Aubenque lui oppose que ce mythe met en évidence la responsabilité de l'homme et que désormais les ressorts du choix sont enfouis dans les très-fonds de l'âme. La volonté ne dépend plus de délibérations. Elle est libre. Le stoïcisme s'en souviendra.

Cette conception de la volonté ou de ce qui s'en rapproche ne joue aucun rôle dans les chapitres *Des Politiques*⁹² où Aristote traite de l'éducation. On pourrait cependant tirer des conclusions en pédagogie de son analyse de l'acrasie⁹³ qui met en jeu le raisonnement pratique, les notions d'action, de délibération et de choix.

Cicéron voit la volonté comme un désir raisonné, les Stoïciens l'incluent dans une délibération et la soumettent à l'entraînement des vertus intellectuelles. Aristote les y

⁸⁹ p.203 in MOREL Pierre-Marie, *Aristote un philosophe de l'activité*, GF Flammarion, 2003

⁹⁰ p.169 – 170 in CRUBELLIER Michel, PELLEGRIN Pierre Aristote, *Le Philosophe et les savoirs*, Point Essais, « Philosophie », Editions du Seuil, 2002

⁹¹ p. 127 – 129 in Pierre Aubenque, *La Prudence chez Aristote*, 1963, Quadrige, PUF, 2009

⁹² Livre VII fin du chapitre 15 – 17 (1334b – 1337a) et Livre VIII Chapitre 1 – 7 (1337a 10 – 1342a 30) p. 2516 – 2536 in Aristote, *Œuvres complètes*, sous la direction de Pierre Pellegrin, Flammarion, 2014

⁹³ p.270 et sq. in ENGEL Pascal, "[Aristote et la philosophie contemporaine de l'action](#)", on D. Charles, *Aristotle's Philosophy of Action*, p. 266 – 274 in L'Age de la Science, III, 1990 et ENGEL Pascal, [Aristote, Davidson et l'akrasia](#), p.11-20 in Philosophie, 3, 1984

avait précédés puisque l'action englobe ce que l'on vise par l'idée de volonté et qu'il recourt au syllogisme pratique. Platon aurait évoqué un arrière-monde où émerge le sujet, puis son individualité, sa volonté.

1.2.2. D'UNE AUTRE TRADUCTION ET D'UNE TRANSPOSITION

Au XII^{ème} siècle, Burgundio de Pise traduit du grec en latin non seulement l'*Ethique à Nicomaque*, mais surtout le traité de Jean Damascène intitulé : « *L'Exposition de la foi orthodoxe* », sorte de compendium ordonnant tout autant que résumant ce qu'il était bon de croire ou de penser au sujet de l'homme et de Dieu, compendium qui appartenait à une trilogie dont les deux autres livres sont : *Dialectica*, *De Haeresibus*.

Jean Damascène parlera de la volonté. Le traducteur suivra. Au mot *θέλησις* il fera correspondre *voluntas*. Et les lecteurs, qui pour la plupart ignorent encore le grec, prendront le mot et le concept, le vocable et la structure sémantique en lequel il est inséré.

Cette exposition de la foi orthodoxe traitait, en 10 chapitres, de Dieu, de l'homme, du Christ et de l'Eglise. La question de la volonté ne manqua pas d'apparaître au sujet de l'homme, de l'âme, de la double nature du Christ et de ce qui dépend ou non de nous.

En effet, Dieu créa l'homme. Le corps, il le tira de la terre, et de son souffle vint l'âme rationnelle et intellectuelle. Il dota l'homme du libre arbitre. De par son âme, l'homme est à l'image de Dieu et il lui ressemble autant que possible par sa vertu. Il est sans péché et sa volonté (*θέλησις*) est libre (*αὐτεξούσιος*) : il s'autorise de lui-même, le mot le dit bien. Il est par conséquent capable de péché. A lui de choisir. Et l'on sait ce qu'il advint.

Son âme comporte deux groupes de facultés : celles qui concernent la connaissance et celles qui ont trait à la vie. D'un côté, l'intellect, la pensée discursive, l'opinion, l'imagination et la sensibilité ; de l'autre, le désir et le libre choix. Jean Damascène précise comment l'on passe de la sensation à la compréhension, puis au raisonnement de sorte que le mouvement de l'âme soit complètement achevé. Puis il passe aux facultés vitales ou appétitives. Comme la substance, comme tout individu désire être, vivre, se mouvoir et qu'il recherche un bien-être naturel et un état parfait, il n'est pas étonnant qu'il possède une faculté appétitive appelée volonté (*θέλησις*). C'est un vouloir (*θέλημα*), un appétit (*ὄρεξις*) rationnel et vital. A ne pas confondre avec l'intention (*βούλησις*) qui vise tel ou tel objet, qu'il soit possible de l'atteindre ou non.

Accomplir une action suppose le processus suivant. D'abord, l'intention fixe le but. On mène une enquête et on examine la situation. Si cela dépend de nous, on délibère : faut-il s'impliquer ? On envisage les moyens. On juge sur ce qui est le meilleur à faire et on adhère au projet. Le jugement est arrêté, la résolution prise. Viennent enfin le moment de l'action et c'est l'épilogue. Le projet aura été conçu, puis évalué ; les acteurs en auront été convaincus. Il faut franchir le Rubicon, s'élancer. L'action a lieu. La tension baisse. Le désir premier est assouvi.

Cette analyse de l'action fait intervenir tous les éléments qui gravitent autour de la notion de volonté : intention, délibération, appétit, élan, choix, malgré les difficultés de la traduction du grec au latin, puis au français, ou du grec au français. De plus, la volonté est pensée comme faculté, c'est-à-dire comme puissance de ..., comme une des parties de l'âme, comme quelque chose qui subsiste entre l'acte réalisé et le non-être. Jean Damascène semble la localiser dans l'aire frontale puisant l'information chez Galien.

Cicéron a traduit « βούλησις » par « voluntas » : élan calme et prudent impulsé par la nature vers le bien. Burgundio traduit « θέλησις » par « voluntas » : une faculté appétitive.

Reste la question, délicate, de la double nature du Christ, et donc de ces deux volontés. Des conciles se prononcent. Des églises se séparent. L'empereur byzantin prend parti et les papes se succèdent dans l'indécision. Disputes, exils, condamnations ne clarifiaient pourtant pas le problème. Jean Damascène le pose ainsi.

Le Fils de Dieu a une double nature et un double volonté, celle du Père et celle de l'homme. Comme il est unique, il est un seul voulant. Il veut de façon unifiée. Cependant, subsiste à l'état de trace sauvegardée et protégée la différence des volontés. Jean Damascène introduit une distinction entre la volonté comme faculté et la volonté comme acte : « On appelle donc *le vouloir simplement pris* volonté ou bien la puissance rationnelle, laquelle est un appétit rationnel ou un vouloir naturel ; pour *le vouloir de telle façon*, autrement dit ce qui est soumis à la volonté, on l'appelle objet voulu ou vouloir décidé.»⁹⁴ La volonté est une puissance, une faculté et elle s'exerce en tant que volition sur des objets particuliers. Jésus-Christ voudra en tant qu'homme

⁹⁴ p.81 tome 2 in JEAN DAMASCÈNE, *La foi Orthodoxe*, Sources chrétiennes, n°540, Les Editions du Cerf, 2011

ce qui concerne son existence et en tant que Dieu ce que Dieu veut.

Que la volonté appartienne à l'homme par nature ne va pas de soi. Plusieurs arguments tendent cependant à le prouver. D'abord, si la vie végétative suppose les mouvements de nutrition, de croissance et de génération, si l'impulsion caractérise la vie sensitive, le mouvement libre (αὐτεξούσιος) est le propre de la vie rationnelle et intellectuelle. Or, le mouvement libre ou libre arbitre n'est rien d'autre que la volonté. Donc, la volonté ... D'autre part, l'homme dirige la nature : il est donc doté de volonté. Et puis l'homme est à l'image de Dieu : la nature divine comporte libre arbitre et volonté, donc ... Autre argument : la volonté peut être observée chez tous les hommes, or, ce qui est commun définit une nature, donc, ... Et en plus, elle est égale chez tous les hommes. Dernier point, et non des moindres : elle ne s'enseigne pas. Les qualités naturelles sont données. Ainsi, « personne n'apprend à raisonner, à vivre, à avoir faim ou soif ou à dormir. »⁹⁵

D'où vient ce libre arbitre, cette volonté qui s'autorise d'elle-même ?

Il faut distinguer ce qui est dit volontaire de ce qui est réputé involontaire, ce qui dépend de nous de ce qui est indépendant de nous, ce que nous faisons de plein gré ou ce que nous faisons de mauvais gré. Un critère suffit à les distinguer : ce qui est fait de plein gré suscite éloge ou blâme, ce qui ne dépend pas de nous entraîne pitié et indulgence. En outre, agir malgré soi est triste, l'action ayant été forcée, soit par la violence, soit par l'ignorance. A contrario, est action volontaire celle dont l'auteur connaît les éléments : agent, patient, objet de l'action, instrument, lieu, moment, mode de l'action et motif. Et Jean Damascène de distinguer entre ce qui est volontaire et qui a été précédé d'une délibération et ce qui est sans doute volontaire, mais sans pré-délibération. Deux exemples : nous agissons volontairement, mais sans y avoir réfléchi, lorsque nous sommes emportés par nos humeurs ; si un ami arrive à l'improviste, nous n'avons pas suscité cette visite, même si elle nous agréait. Autrement dit, ce que nous faisons de plein gré se répartit en deux groupes : les actions sans choix et les actions précédées d'une décision, et seules celles-ci relèvent de la volonté : « Au sens fort, toutes les opérations psychiques et celles dont nous délibérons relèvent de nous: la délibération porte sur les possibles qui s'équilibrent. Il y a équilibre des possibles en

⁹⁵ p.83 in ibidem

ce que nous pouvons faire une chose aussi bien que son contraire. »⁹⁶

Cette volonté, ce libre choix, est enraciné dans l'être même. Tout ce qui est naît et change. La naissance implique changement. Ce qui est né change. Le changement, c'est passer du non-être à l'être, devenir quelque chose à partir d'une matière sous-jacente. Les êtres dépourvus d'âme subissent des altérations corporelles et les autres, ceux qui sont rationnels, changent au gré de leur délibération. Le rationnel se subdivise en spéculatif qui s'occupe des êtres en soi et pratique qui concerne la délibération. Esprit théorique et sagesse d'un côté, de l'autre délibération pratique et prudence. « Ainsi tout homme qui délibère le fait dans la pensée que le choix de ses actes lui appartient, en vue de choisir ce que sa délibération lui fait se proposer et en vue d'exécuter ce qu'il a choisi. »⁹⁷

Par conséquent, non seulement la volonté est une faculté, mais elle est définie comme le pouvoir de dire oui ou non et elle s'autorise de la structure ontologique de l'homme, qui est mouvement. Jean Damascène joint réflexion sur l'esprit, anthropologie et ontologie.

Il s'était fortement inspiré de Maxime le Confesseur qui avait joué un rôle déterminant dans la querelle de monothélisme et d'Ennius dont le traité: *De la nature de l'Homme*, fondera l'anthropologie chrétienne.

Il doit à Maxime l'ancrage de la décision, non plus dans l'intellect, mais dans la volonté et à Nemésius l'élaboration de l'homme chrétien.

En effet, Maxime distingue le vouloir naturel du vouloir gnomique. Alors qu'Aristote posait le désir d'où émergeront le désir impulsif (θυμός), le désir de convoitise (ἐπιθυμία) et le désir raisonnable (βούλησις), Maxime considère le désir raisonnable qu'il appelle le vouloir naturel comme l'acte d'une faculté (δύναμις) appelée volonté (θέλησις⁹⁸). « Cette faculté, dira P.-A. Gauthier, est une propriété de la nature humaine et c'est naturellement aussi que surgit en elle, dès qu'intervient une représentation simple, exclusive de toute délibération, l'acte qu'est le souhait, élevé ainsi pour la

⁹⁶ p.353 in ibidem

⁹⁷ p.355 in ibidem

⁹⁸ Se reporter à la note 102 qui retrace l'histoire de θέλησις p.78 et 79 in GAUTHIER P.-A., *Saint Maxime le Confesseur et la psychologie de l'acte humain*, Recherches de théologie ancienne et médiévale, Tome XXI, 1954

première fois à la dignité d'acte de volonté. »⁹⁹ Au contraire, le vouloir gnomique est acquis. C'est le fruit de jugements portés librement sur les moyens de réaliser le désir raisonnable. Il est une disposition, une capacité forgée de question en question et qui s'actualise en décisions. On le nommera libre arbitre.

Jean Damascène reprend parfois mot pour mot Némésius et Maxime le Confesseur, chez qui confluent Aristote et ses commentateurs, les Stoïciens dans leur grande diversité, les Néoplatoniciens si proches du christianisme naissant, des courants réputés hérétiques suscitant des controverses qui forcent à la réflexion et la Bible dont les contours ne sont pas encore précisés. Et c'est une époque de Conciles, dont celui de Chalcédoine qui rejette le monothélisme, et donc de schismes qui affinent de dispute en dispute les concepts.

Ni Jean Damascène ni Némésius ni Maxime ne peuvent se penser sans Saint Augustin dont ils diffèrent cependant par leur ancrage en Aristote et, en tout cas pour Némésius, en Galien. Pourtant, Saint Augustin loge sa réflexion sur la volonté au cœur de l'analyse d'Aristote au moment où est posé comme premier le désir (ὄρεξις), distingué en un désir impulsif (θύμος), en un désir de convoitise (ἐπιθυμία) et en un désir raisonnable (βούλησις), sans que la distinction soit réelle. Ce désir raisonnable s'appuie sur un jugement de valeur porté au sujet d'une action possible et met en mouvement l'âme. Il est donc subordonné à l'intellect.¹⁰⁰ Rien de tel chez Saint Augustin qui définit la volonté comme libre arbitre. Dieu l'a octroyée à l'homme. En effet, l'homme a besoin de cette volonté pour manifester son choix de bien vivre. Dit autrement : tout bien vient de Dieu, or l'homme est un bien, donc il vient de Dieu, et l'homme est un bien parce qu'il peut vivre correctement lorsqu'il le veut et parce que pour ce faire il peut vouloir.¹⁰¹

⁹⁹ p.79 in ibidem

¹⁰⁰ « C'est ce qui fait que la réaction anti-intellectualiste d'Aristote tourne court : il a bien pu placer au principe de la délibération l'intellect pratique le désir du souhait et faire résider dans ce désir la force motrice qui fera du jugement qui clôt la délibération un impératif, il n'en a pas moins dû, en définitive, faire de la décision un jugement et l'attribuer à l'intellect. » p. 63 in GAUTHIER P.-A., *Saint Maxime le Confesseur et la psychologie de l'acte humain*, Recherches de théologie ancienne et médiévale, Tome XXI, 1954

¹⁰¹ « Homo enim; quia ipse in quantum homo est, aliquod bonum est; quia recte vivere, cum vult, potest. » in p.210 Saint Augustin, *De libero arbitrio*, in *Œuvres de Saint Augustin*, 1^{ère} série, opuscules VI, dialogues philosophiques III, *De l'âme à Dieu*, Desclée de Brouwer et Cie, 1941

Tout avait commencé au Paradis. Dieu avait tiré l'homme, non de lui-même, mais du néant¹⁰², d'où la possibilité d'y retourner par le péché. Il l'avait créé droit, doté d'une bonne volonté¹⁰³. Il était libre. Or, par orgueil, par désir d'une fausse grandeur, il s'est détaché de Dieu pour tenter de devenir le principe de lui-même¹⁰⁴. « Etre dans soi-même, ou, en d'autres termes, s'y complaire après avoir abandonné Dieu, ce n'est pas encore être un néant, mais c'est approcher du néant. »¹⁰⁵. Cette possibilité du péché provient du néant dont il est issu : le péché entache l'homme. Le péché est corruption, moindre être et comme il advient par le libre arbitre, l'homme peut s'en libérer¹⁰⁶. La réalité du péché est l'orgueil, cette mauvaise volonté originelle. Par conséquent, l'homme, « comme il n'a pas voulu ce qu'il pouvait, veut maintenant ce qu'il ne peut pas. »¹⁰⁷ En outre, il ne fait pas le bien qu'il veut et le mal qu'il ne veut pas, il le fait.¹⁰⁸ Le précepte de Téréncé s'impose : « Ne pouvant faire ce que tu veux, tâche de vouloir ce qui se peut. »¹⁰⁹

Cette volonté est mouvement vers un objet ou répulsion, désir ou crainte. Elle est aussi jouissance de cet objet ou souffrance d'en subir les effets: joie ou tristesse. Ces passions ne sont ni bonnes ni mauvaises. Elles seront qualifiées par la volonté bonne ou la volonté mauvaise qui s'en saisira¹¹⁰. D'autre part, l'homme se résume à ses

¹⁰² p.34 où Ricœur tire trois conséquences de cette création à partir du néant : pas de matière éternelle, l'homme est séparé de Dieu et peut lui faire défection in RICOEUR Paul, *Le Concept philosophique de volonté*, Cours professé à l'Université de Montréal 18 septembre – 31 octobre 1967, Edition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi, Fonds Ricoeur, 2014 <http://www.fondsriceur.fr/uploads/medias/doc/cours/le-concept-philosophique-de-la-volonte-texte-integral.pdf>

¹⁰³ Chapitre XI in Livre 14^{ème} SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/aujustin/citededieu/>

¹⁰⁴ Chapitre XIII in ibidem

¹⁰⁵ Chapitre XIII in ibidem

¹⁰⁶ p.224 in MARION Jean-Luc, *Au lieu de soi L'approche de Saint Augustin*, Epiméthée, PUF, Seconde édition corrigée, 2008

¹⁰⁷ Chapitre XV in SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/aujustin/citededieu/>

¹⁰⁸ p.356 in JERPHAGNON Lucien, *Histoire de la pensée d'Homère à Jeanne d'Arc*, Tallandier, 3^{ème} édition, 2009

¹⁰⁹ Chapitre XXV in SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu*, <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/aujustin/citededieu/>

¹¹⁰ Chapitre VII in ibidem

volontés. Rien n'est plus en sa puissance que sa volonté. Et cette volonté est première¹¹¹. L'homme décide de laisser advenir la vérité et il est animé de bonne volonté ou il retourne son regard sur lui-même et se contemple, ce qui est l'opération de la mauvaise volonté.

Mais d'où vient cette volonté, si ce n'est de ce mouvement qu'est la vie même. La nature est un fleuve et le temps sa dimension première. L'oubli révèle que l'homme est aussi mouvement si bien qu'il échappe à lui-même. Or, il recherche la stabilité et c'est en Dieu qu'il retrouvera cette unité où la lutte cesse désormais sous l'action de la grâce divine. S'y ajoute que l'âme devient son âme.

Avec Némésius nous sommes remontés au plus près de cette divergence fondamentale entre la volonté incluse dans un processus de décision où elle relève de l'intellect et la volonté qui définit la nature de l'homme. La volonté comme calcul ; la volonté comme destin. L'instrumental et le substantiel.

TABLEAU 3: L'APPARITION DU TERME VOLONTÉ DE L'ANTIQUITE À SAINT AUGUSTIN

Cicéron	Βούλησις traduit par voluntas ; désir raisonnable Effort : travail et tension
Stoïciens	Attention et délibération Dessein, projet, ...
Aristote	Βούλησις comme délibération Προαίρεσις comme décision, choix, ...
Platon	Προαίρεσις comme choix libre sans délibération
Burgundio	Θέλησις traduit par voluntas
Jean Damascène	Θέλησις libre αὐτεξούσιος Ἔορεξις appétit rationnel et vital
Maxime le Confesseur	Βούλησις comme désir raisonnable Θέλησις comme faculté

¹¹¹ p.228 in MARION Jean-Luc, *Au lieu de soi L'approche de Saint Augustin*, Epiméthée, PUF, Seconde édition corrigée, 2008

Némésius	Repris par maxime le Confesseur
Saint Augustin	Libre arbitre ; le sujet peut vouloir ; péché originel.

1.3. QUID DE LA SYNTAXE ?

Un article de dictionnaire tient de l'anamorphose en ce sens où il est composé de phonétique descriptive, de phonétique historique, d'étymologie, de morphologie, par exemple. L'on peut épouser le point de vue du mot et c'est le cas des dictionnaires, puis partir des disciplines et de leur logique pour retomber sur le mot.

Arrêtons-nous un instant sur la morphosyntaxe de « vouloir », de « volonté » qui appartient au chapitre des modalités axiologiques, ici bouliques, à côté des modalités déontiques. Nous disions « un instant » parce que nous risquerions de penser que l'étude du mot dans ses relations suffit et tient lieu d'analyse conceptuelle, alors qu'une telle conception se heurte comme l'étymologie à la diversité des langues et qu'on ne saurait accéder au réel à travers les rets de la syntaxe, sauf à suivre Austin dans son impasse.

Nous suivrons l'analyse de Laurent Gosselin¹¹² qui en donne des caractéristiques, qui les modélise, qui les catégorise, qui répertorie les moyens d'expression, qui en définit les valeurs modales et qui dépeint leurs rôles dans les discours. Nous ne nous attacherons pas à la modélisation ni aux différentes expressions.

Cinq caractéristiques : les modalités bouliques expriment des désirs, des volontés, des souhaits ; elles sont subjectives et très souvent émanent d'un individu ; elles portent sur des procès (événements ou états) ou sur des objets ; elles concernent des situations contrôlées par celui qui parle ; elles ont pour objet des événements futurs.

On dénombre cinq catégories bouliques, sans compter les catégories qui découlent du voisinage avec d'autres modalités, appréciatives, déontiques, par exemple. Les modalités bouliques sont ou relatives ou absolues : je veux ceci (relatif/moyen) parce que je veux cela (absolu/but). Elles diffèrent suivant qu'elles peuvent ou non concerner

¹¹² GOSSELIN Laurent, *Les modalités en français La validation des représentations*, Rodopi, Amsterdam, New York, 2010

le passé : « Je souhaite qu'il ait réussi »¹¹³, mais il est impossible de dire. « Je veux qu'il ait réussi ». En principe, ces modalités concernent du réalisable, mais grâce au conditionnel l'impossible peut être visé, et Gosselin de rappeler la distinction aristotélicienne entre la προαίρεσις (volonté qui ne peut affecter que le possible) et la βούλησις (qui peut porter aussi sur l'impossible) ». ¹¹⁴ L'intention d'agir maintenant : elle est présente si l'agent est capable de contrôler le déroulement de l'action, sinon absente : « je veux qu'il pleuve » s'oppose à « je veux sortir »¹¹⁵. Enfin, la volonté peut être individuelle ou collective.

Les valeurs modales se définissent en fonction de leur place sur un gradient qui va du négatif au positif en passant par un point neutre : de l'aversion totale à la passion irrépressible après avoir été refroidies par l'indifférence. Elles supposent un ajustement du monde à soi, sont des actes directifs.

Ces quelques aperçus corroborent la place de la volonté dans le déroulement ou procès de l'action et en donnent les instances : sujet, événement, intention, temps futur, mais il en manque comme le bénéficiaire de l'action. Ils précisent que les actions peuvent s'empiler de moyen en but ultime, insistent sur la nécessité du contrôle exercé par le sujet sur le procès, ce qui est sujet à discussion, et attire notre attention sur la force de la modalité.

Nous sommes au plus proche du conceptuel, presque à la frontière. Les nombreuses références à des distinctions en philosophie (βούλησις/ προαίρεσις ; orientation monde/sujet ; ...) comme le traitement linguistique de l'acrasie¹¹⁶ le disent volontiers.

¹¹³ Exemple pris par Gosselin p. 353

¹¹⁴ p.354 in ibidem

¹¹⁵ Exemple pris par Gosselin p.354 in ibidem

¹¹⁶ p.359 in ibidem

2. ANALYSE CONCEPTUELLE¹¹⁷

La « volonté » en sa synchronie se distribue sur quatre dimensions : intention, décision, effort et force. L'étymologie n'en disait guère plus et les dictionnaires dans leur vision diachronique tendaient à corroborer cette première analyse. A un point près : l'attention, le zèle. Le récit des traductions montraient les deux destins de la « volonté » : action dans la logique de laquelle elle s'inscrit et anthropologie où elle constitue l'intériorité humaine.

Affaire de mots, histoire des mots. Sans doute, mais pour peu que l'on ne distingue pas « sens » et « idée »¹¹⁸, « sens » et « concept »¹¹⁹, l'analyse conceptuelle avait déjà commencé. Elle sera reprise, complétée, puis portée vers l'au-delà du sens.

2.1.1. DU « GRÉ » AU « VOULOIR VOULOIR »¹²⁰

La volonté se dit d'un être humain. D'un animal la question est controversée. Un collectif humain peut en être prédiqué.

D'autre part, elle est interne, mais distinguée de soi puisqu'elle peut être possédée. Elle s'épuise en son énonciation: ai-je à dire plus que : « J'ai la volonté de ... » pour être compris comme voulant ceci? C'est bien ce qui la distingue de: « J'ai une Chevrolet ou un zona », voire de « J'ai la crainte que ... » où des indices corporels signaleraient l'état mental, ce qui est aussi le cas de la volonté, mais moins fréquemment. Par ailleurs, si : « Je n'ai pas peur de partir. » ramène à un état zéro, « Je ne veux pas partir ! » indique, non une absence volonté, mais une volonté négative.¹

¹¹⁷On se reportera à l'œuvre d'Israel Scheffler et en particulier à ces deux ouvrages: SCHEFFLER Israel, *Les Conditions de la connaissance Une Introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, (1965), Coll. Philosophie de l'Education, Librairie philosophique J. Vrin, 2011 et à : SCHEFFLER Israel, *Le Langage de l'éducation*, Coll. Philosophie de l'Education, (1960), Ed. Klincksieck, 1989

¹¹⁸ L'objet nommé est le même, une fois nommé du point de vue de la langue : « sens », une autre fois par référence à l'esprit : « idée » avec la complexité étymologique de ce terme. L'indépendance ontologique du « sens » par rapport à l'« idée » avec cet être intermédiaire qu'est le « signifié » est une chimère.

¹¹⁹ Le « concept » est un artefact, le « sens » une donnée ou objet d'observation.

¹²⁰ Se reporter à : WITTGENSTEIN Ludwig, *Leçons sur la liberté : de la volonté*, Epiméthée, PUF, 2002 et CAMBRELIN Jean-Jacques, *Le Concept de volonté dans la philosophie de Wittgenstein*, Thèse, 2010-11

Elle tient de la matière puisqu'elle peut être précédée d'un partitif: « Il a de la volonté », et elle peut être distribuée en quantité discrète: « Ses dernières volontés ». Dans l'un et l'autre cas, une force est supposée.

Des verbes d'action la spécifient: « La volonté de gagner le Grand prix de Monaco ». Encore faut-il que l'action soit à la portée de l'être humain: la volonté de rougir de honte paraît impossible, celle de mourir possible: du suicide au laisser aller. On ne peut vouloir que ce qui est à la portée de notre action.

Enfin, l'on peut avoir la volonté de vouloir. Autrement dit, se mettre en état de tendre vers un but ou redoubler la torsion du premier vouloir tant le but est éloigné de soi.

En somme, la volonté est du ressort de l'homme ; elle lui est interne ; elle est performative ; elle se signale parfois par des états corporels ; elle est positive et aussi bien négative ; elle peut être prise comme un abstrait et comme des singularités ; elle est une disposition¹²¹ ou elle est orientée vers une action dont l'homme peut être l'agent, elle apparaît dans la clarté de sa conscience ; et elle peut se redoubler. Autant de traits distinctifs : humain/non humain, interne/externe ou esprit/corps, performatif/non performatif, avec des états corporels affectifs/sans états corporels affectifs, affirmation et négation/absence, discret/continu, conscient/inconscient, réflexivité/ non réflexivité.

Nous y ajoutons les traits suivants issus de l'étude lexicale : obstacle/pas d'obstacle et calculable/non calculable.

Par ailleurs, selon l'analyse synchronique, la « volonté » est un alliage de quatre éléments qui s'opposent et se réunissent.

Les traits distinctifs, qui rêvent d'être au sens ce que les éléments sont aux corps dans le tableau de Mendeleïev, permettent de spécifier chacune des dimensions de la volonté ou chacune des entités que dénomme par commodité le terme de volonté.

L'intention : forcément humaine et mentale, active sur une durée : elle mûrit, elle est souvent de « derrière la tête » ; c'est un désir transformé en jugement ressassé et à chaque instant reconduit ; elle est l'intention « de », donc orientée ; elle agit dès qu'elle

¹²¹ La notion de disposition renvoie à l'ἔξις d'Aristote, notion qui se relie à celles du possible, des capacités. Question on ne peut plus délicate du point de vue ontologique.

se forme : de rien elle n'a besoin pour être la visée de..., même pas d'états corporels qu'elle peut avoir cependant.

La décision tombe comme le dit en sous-main l'étymologie, - performativité, action et caractère discret; elle est le fruit obligé face à une résistance et calculé en ses raisons; elle est dite, du moins à ceux qui en sont concernés puisqu'on ne saurait indéfiniment la cacher sous peine d'entraver son objet ou de l'annihiler.

L'effort en effet appartient à l'homme : Cet effort est conscient et se marque souvent par des états corporels. C'est une action ou suite d'actions qui s'inscrivent dans une durée. Il est corporel, même s'il est mental, puisqu'il provoque de la fatigue. Il se justifie par l'opposition d'un obstacle : Souvent, il se calcule. Il est aussi bien un état : « Son effort a été louable ! » que discret : « Ses efforts lui ont valu le succès. ».

La force, enfin, elle sourd, elle est magmatique, - non consciente ni calculable, mais continue comme un champ de tension ou l'impetus ; humaine, elle échappe à l'homme et parfois s'impose à lui : « de gré ou de force » ; elle emporte tout obstacle.

TABLEAU 4: ANALYSE EN TRAITS SEMANTIQUES DU MOT VOLONTE

	EFFORT	INTENTION	DECISION	FORCE
Humain/Non-humain	+	+	+	+
Esprit/Corps	-	+	+	+/-
Performatif/Non performatif	-	+/-	+	-
Etat corporel affectif/Sans...	+	+/-	-	+/-
Positif et négatif/Non réalisé	-	+	+	-
Durée /Evénement	+	+	-	+
Discret/Continu	+/-	-	+	-
Action/ Contemplation	+	+	+	+
Conscient/Non-conscient	+	+/-	+	-
Calcul/Non-calcul	+/-	+	+	-
Obstacle/Pas d'obstacle	+	-	+	+

La volonté est spécifique à l'homme et à son action. Elle dure et souvent elle se sert du corps ou se signale par lui. Il lui suffit de se dire pour agir. Elle suppose un obstacle. Elle est souvent calculable parce qu'explicite, et réciproquement, donc consciente. Elle mêle acte : décision, peut-être effort s'il est acte répété, et état : force et intention. Ici, c'est la volonté aristotélicienne, non augustinienne. C'est l'action et non la disposition

acquise par l'entraînement.

Ces éléments ainsi distingués se réunissent cependant parce qu'ils concernent l'homme et qu'ils ressortissent du domaine de l'action.¹²² Qui dit volonté, dit vie pratique, ici réduite à la vie éducative. Entre la philosophie de l'esprit et l'éthique. La question reste de savoir s'ils sont distincts par raison ou en réalité. Des idées ou des mots discrets par nature, on ne peut conclure à la distinction réelle de ce qu'ils dénotent.

A ce champ de la volonté correspondent presque point par point des antonymes dont certains désignaient, à lire *Les Maladies de la volonté* de Théodule Ribot¹²³, autant d'atteintes portées à la volonté. Ainsi l'effort dépend-il des humeurs lorsqu'il est inconstant et devient-il velléités. Il peut être renvoyé aux affres délicieuses de la procrastination ou s'abandonner à la paresse. La volonté peut aussi ne jamais émerger : l'idée n'aboutit pas à une intention et reste les bras ballants, esquissant une action possible, à moins que le moment de l'intention n'ait été emporté par la furie de l'action. A supposer l'effort possible et l'intention ferme, l'acte volontaire échouerait parce que la décision tournoierait de toquades en fantaisies ou elle s'enliserait dans les pour et les contre. Dernier antonyme : la faiblesse de la volonté qui est soit celle du sujet dont la force s'étirole au point de n'envisager aucune action : asthénie paralysante, soit parce qu'elle sait ce qu'elle doit faire, mais agit à rebours : acrasie coupable d'une action inverse. Dans chacun des cas, il s'en faut de peu que l'acte volontaire ne soit réalisé : des volontés contraires se heurtent à des volontés inabouties, entravées ou affaiblies. Mais, la volonté ne s'exerce pas à tout coup. Le sujet peut ne pas vouloir, soit au sens où rien ne lui importe, soit au sens où il refuse,

¹²² Théodule Ribot parlait de « consensus » entre ces éléments : « Dans l'état normal, un but est choisi, affirmé, réalisé ; c'est-à-dire que les éléments du moi, en totalité ou en majorité, y concourent : les états de conscience (sentiments, idées, avec leurs tendances motrices), les mouvements de nos membres forment un consensus qui converge vers le but avec plus ou moins d'effort, par un mécanisme complexe, composé à la fois d'impulsions et d'arrêts. » p.82 in RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, (1882), Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan, 1888 ftp.bnf.fr/020/N0200995_PDF_1_-1DM.pdf

¹²³ On aurait pu se reporter à cet ouvrage de DALLEMAGNE Jules : *Pathologie de la volonté* Encyclopédie scientifique des aide-mémoire, Masson et Gauthier Villars, 1898 et le contenu n'en aurait été guère différent.

et dans les deux cas on l'appellera nolonté¹²⁴.

TABEAU 5: PATHOLOGIE DE LA VOLONTE SELON THEODULE RIBOT

VOLONTE	Nolonté	
EFFORT	Inconstance, humeur, velléité, paresse, procrastination	Fatigue excessive ¹²⁵ , attention troublée (Coleridge) ¹²⁶
INTENTION	Aboulie	Impulsion incontrôlée ¹²⁷ , extase et somnambulisme ¹²⁸ , attention troublée (Coleridge) ¹²⁹ .
DECISION	Caprice, toquade, versatilité, indécision, indétermination, fantaisie, hésitation.	Irrésolution ¹³⁰ , folie du doute ¹³¹ , caprices ¹³² .
FORCE	Faiblesse, impuissance.	Aboulie (Thomas de Quincey). ¹³³

A ce tachisme conceptuel où les mots peignent, pris ensemble, la scène de la volonté, il manque le sujet. Et pourtant, certaines expressions et quelques verbes le désignent.

On agit en effet « de gré à gré », ou « bon gré mal gré », ou encore « contre son gré »

¹²⁴ p. 682 in LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1902-1923, Quadrige PUF, 3^{ème} édition, 2010, et article « Nolonté » et « Nolition » in Trésor de la langue française <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?92;s=3258827325;>

¹²⁵ p.64 à 70 in LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1902-1923, Quadrige, PUF, 3^{ème} édition, 2010

¹²⁶ p.104 pour une définition de l'attention in ibidem

¹²⁷ p.75 : « Les actes sont inconscients (non délibérés au moins) immédiats, irrésistibles, ... » in ibidem

¹²⁸ p.124 à 146 Chapitre V L'Anéantissement de la volonté in ibidem

¹²⁹ p.104 pour une définition de l'attention in ibidem.

¹³⁰ p.35-36 in ibidem

¹³¹ p.59 in ibidem

¹³² Le chapitre 4 s'intitule en effet : « Le Règne des caprices ». p.111 -121 in ibidem

¹³³ p.41 – 43 in ibidem

quand ce n'est pas « à contre-gré », voire « à contre-bon-gré »¹³⁴. « De gré ou de force » le sujet pliera sa volonté. « Nolens volens ! » Et rien ne lui sera agréable. Fini d'agir « à sa guise », à sa façon, selon ses volontés. Toutes ces expressions visent la relation du sujet à l'action : la veut-il ? est-il indifférent ? peut-il agir comme il l'entend ? Et l'action de « vouloir » se dit de plusieurs manières : refus, effort, intention et décision. Les quatre dimensions sont retrouvées, à l'exception de la force. Mais la nolonté se dit par le refus. Cette diversité lexicale répond à la multiplicité des situations concrètes que la phénoménologie décrirait.

Il veut apprendre les identités remarquables

Il refuse, il rechigne, il dédaigne.

Il apprend du bout des lèvres, il s'efforce, il essaie, il tente, il s'obstine à, il s'entête, il s'acharne.

Il rêve, il espère, il désire, il souhaite, il aspire, il brûle, il ambitionne.

Il incline à, il consent à, il daigne, il décide, il ose.

2.1.2. La volonté et ses modalités

Demander, lors d'un procès en imputation, si un tel a eu la volonté d'agir, c'est s'interroger sur les modalités du vouloir : pouvoir vouloir, vouloir vouloir, devoir vouloir et savoir vouloir.

« Puis-je vouloir aller en Asie ou que deux et deux ne fassent pas quatre, ou le fassent ? » D'une certaine manière, tout possible peut être voulu à condition que je tiennne le couteau par le manche. Mais des contraintes historiques, sociales et subjectives peuvent diminuer ou anéantir cette possibilité du vouloir. Rawls refuse une société du mérite : les chances offertes également à chacun, il faut savoir et pouvoir les saisir,

¹³⁴ In Trésor de la langue française :

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?146;s=3258827325;r=5;nat=;sol=1;>

d'autant que cette offre égalitaire est une fiction. Or, rien n'est moins garanti. Se cache derrière ce jeu de redoublement une question autrement sérieuse.

L'un des sommets de la liberté est de vouloir vouloir. L'origine absolue de la volonté est la volonté qui se prend pour objet. Elle peut aussi ne pas vouloir vouloir. Retrait métaphysique de ce monde où se chamaillent, s'étripent, s'invectivent les volontés. Mieux vaut dormir, préférons la paresse à la diligence. L'aboulie se réfugie dans l'absentéisme, dans le décrochage, dans la dépression.

Lorsque l'on en vient à devoir vouloir, c'est que l'instance morale intériorisée lutte avec le soi qui est devenu autre puisqu'il faut lui intimer un ordre que l'on sent cependant sans effet. C'est reconnaître en soi une ombre, puissante et invincible, muette et obsédante. « Il faut vouloir. Essaie et tu verras, ça marchera ! » et, comme cette moto que l'on pousse et qui pour finir embrayera et roulera, l'élève reprendra le cours ordinaire de ses études.

Encore faut-il savoir vouloir. Il est des apprentissages possibles. L'école a souvent prétendu éduquer à la volonté. Certains textes de Buisson s'y essaient. Ne dit-on pas, ne ressasse-t-on pas que le sport est l'école de la volonté. Le révérend père Didon l'affirmait, mais que d'autres aujourd'hui encore ! Le chanoine Henri Pradel¹³⁵, directeur de l'Ecole Massillon, affirmait d'autre part que l'éducation à la politesse se justifie, entre autres, parce qu'elle est une école de volonté et d'énergie tant elle demande d'efforts. Vouloir, s'apprend aussi par la docilité¹³⁶.

3. EVALUATION ONTOLOGIQUE

Soit le monde et l'esprit ; soit l'action, la production et la connaissance. L'action adapte le monde à l'esprit qui pourtant la guide. La production ajoute au monde des entités

¹³⁵ p.29 in PRADEL Henri, *L'Education de la politesse*, Préface du T.R.P. Brillet, Supérieur général de l'Oratoire, 3^{ème} édition, Editions Téqui, Paris, 1937

¹³⁶ JEANMART Gaëlle, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Age*, Philosophie de l'Education, J. Vrin, 2007

après avoir agi de sorte qu'elle est action et vigilance puisque le produit, s'il est abandonné, retourne au monde. La connaissance s'adapte au monde, mais seulement si elle se retient en une contemplation.¹³⁷

La volonté, vue comme une entité supposée de quatre dimensions : intention, décision, effort et force caractérisées par des traits sémantiques, et contrastée par ses négations partielles ou totales, opère dans la scène de l'action constituée d'au moins huit éléments :

1. L'agent « A »
2. L'acte ou les actes possible(s) : « ...n^A, p^A, r^A, ... »
3. L'acte ou les actes visé(s) : « ...n^V, p^V, r^V, ... »
4. L'acte ou les actes attendu(s) : « ...n^a, p^a, r^a, ... »
5. La ou les raison(s) d'agir : « ...r¹, r², r³, ... »
6. L'acte même : « A fait p »
7. La trame temporel : avant « t », « t », après « t »
8. L'entité « réceptrice » de l'action : « ...n^R, p^R, r^R, ... »

L'agent se définit comme l'esprit qui répond de l'acte, qui l'assume si l'on se place une fois l'acte passé et comme ce point de repère temporel / spatial qui permet la conjugaison. Cet esprit est composé d'états mentaux et de capacités de calcul: il a établi la carte des actes possibles parmi lesquels il a sélectionné un ou des acte(s) pour adapter le monde à lui en fonction de raisons d'agir qui sont des causes conscientes bien qu'elles puissent être des illusions et il a calculé la probabilité de réussite de son acte. L'acte, pour le dire comme Austin¹³⁸, c'est ce à propos de quoi je puis présenter mes excuses ou c'est un événement dont je suis porteur. Il est un aoriste, une coupure de l'axe du temps. Cet acte est transformation : l'état 1 passe en l'état 2. D'autre part, par l'acte, l'esprit accède au monde et y perd contrôle et conscience. Et cette action est en vue de ou pour quelqu'un.

¹³⁷ On se reportera pour la justification de cette tripartition : analyse linguistique, analyse conceptuelle et analyse ontologique ainsi que pour ce rapport esprit/ monde à ENGEL Pascal, *Métaphysique de la connaissance*, <http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/symposium-2015-09-16-10h30.htm>

¹³⁸ AUSTIN John Langshaw, *A Plea for Excuses*, 1956, <http://www.ditext.com/austin/plea.html>

Sur cette scène de l'action, la volonté distribuera ses dimensions : l'intention dénomme l'acte ou les actes visé(s), l'effort exprimera la force de l'esprit pour passer de la visée à l'acte même, la décision précipitera la visée ou intention dans le monde. La volonté ne possède pas ses dimensions comme le genre ses espèces. Elle n'en est pas l'étiquette commode ou suggestive par ses efflorescences sémantiques. Elle les évoque, tour à tour éclaire l'une, cache l'autre, révèle en partie celle-ci, assombrit tel aspect de celle-là, dans les aléas de son usage ici ou là, aujourd'hui ou hier.

Lorsqu'il calcule, vise, s'attend, agit, cet esprit réalise des actes avec des degrés de réussite qui varient selon les dispositions que sont ses vertus : précision, ouverture d'esprit, application, ténacité, par exemple. Ainsi, comme les dimensions de la volonté se sont distribuées sur la scène de l'action, les vertus, et pour notre propos, les vertus épistémiques, se répartissent-elles sur chaque point de cette scène, qui, par ailleurs, peut devenir à soi seul une action par mise en abyme fractale.

Et l'action peut se figer. Elle suspend son cours. Les rouages de l'horloge se sont grippés. On sait ce que l'on veut, mais on ne le peut pas. Commence alors le roman de l'acrasie où se raconte la faiblesse de l'esprit qui n'a pas transformé les causes en raisons ou qui, las, épuisé, n'a plus la force de combler l'écart entre le visé et l'acte ou, encore, qui hésite entre des acte équipollents. A moins que l'esprit, plutôt que de monter la pente agacé par la mouche du coche, n'ait préféré longer le ruisseau dans les sous-bois ombrés, à moins que cet arrêt dont on rend responsable la paresse n'ait dessillé les yeux sur la comédie de la vie si bien que l'esprit se saura et s'éprouvera seul, sans intériorité, à cloche pied sur l'instant.

Cette évaluation ontologique de la volonté a permis de définir les rapports entre ses dimensions, le point d'accrochage des vertus épistémiques et les horizons qu'elle recouvre lorsqu'elle opère.

4. TOUT COMPTE FAIT

De cette analyse du mot, on retiendra les quatre dimensions telles que définies par les traits sémantiques distinctifs, la volonté comme vertu épistémique et la distinction entre la volonté aristotélicienne que l'on dira instrumentale dans la théorie de l'action et la volonté augustinienne qui appartient à l'anthropologie et que l'on nommera substantielle.

Désormais deux voies, au moins, s'ouvrent : l'une qui essaiera de définir le sujet pour qui la volonté en éducation s'impose, l'autre qui confrontera cinq théories de l'éducation avec la volonté et ses quatre dimensions. Mais, avant toutes choses, il convient de faire le point au sujet de nos trois hypothèses parce que deux excursus s'ajouteront.

LES TROIS HYPOTHÈSES : SITUATION I

La première hypothèse : la volonté rassemble des éléments qui sont indépendants par rapport à elle. Elle ne les fédère pas, puisque l'analyse montre qu'elle est selon les cas l'un d'entre eux. Ils appartiennent au schéma de l'action. En plus, en une certaine acception, elle les déborde. Nos analyses ont apporté des arguments suffisants pour défendre l'hypothèse n°1.

Au fil des analyses, mais de façon sporadique, sont apparues les notions de zèle, de ténacité, d'attention conformément à la deuxième hypothèse qui est nécessité des vertus épistémiques. Lorsque la volonté est action, elle suppose un obstacle que le sujet franchira, mais au prix d'efforts, dont l'intensité dépend de la situation et des vertus du sujet. Si la nécessité de ces vertus est acquise, on ne sait si elle est requise, quel que soit le type de sujet, ni quelles elles sont, deux points à déterminer encore.

Mais le sujet aurait pu être récalcitrant face à ces efforts. Binet avait étudié la paresse. Il hésitait entre les sanctions reconnaissant ainsi le sujet responsable, le déterminisme social expliquant que l'on rechigne à l'effort et l'appel à l'intérêt que lanceront des pédagogues qui lui sont contemporains. Il est une autre lecture que Binet ne pouvait envisager : la paresse comme attitude métaphysique guère éloignée du *taedium vitae*. Cette observation échappe à nos hypothèses. Elle révèle cependant une dimension importante. Il faudra la reprendre.

D'une théorie éducative, et c'est la troisième hypothèse, qui se passe de la volonté, qu'elle soit instrumentale, éthique ou substantielle, que peut-on dire du sujet ? Pour l'instant, le point essentiel mis en évidence est précisément cette distinction entre les trois types de volonté – comme vertu, substantielle et instrumentale - à partir desquels nous essaierons de déterminer les conditions de possibilité du sujet, tout en subodorant que l'on puisse se retrouver avec un sujet qui affirme sa volonté, mais s'en passe dans l'éducation. Cette éventualité ne manque pas de charme. Cette élucidation entraînera l'examen de cinq théories de l'éducation.

Entre les deux axes mentionnés : anthropologique et comparatif s'intercalent deux autres : éthique et métaphysique.

Qu'elle soit instrumentale et paraisse opérer quel que soit le sujet ou qu'elle définisse, ou entraîne une intériorité formelle ou matérielle, qu'elle concerne l'action dans sa régulation, la notion de volonté est à la confluence d'un système logique et des conditions historiques de son inscription dans le réel. Le système logique définit le sujet, la relation du sujet à l'objet de volonté, les actes mentaux de volition et l'ontologie du monde en lequel la volonté agit. Les moments historiques indiqueraient comment les conditions d'un réel circonscrit en un lieu et en un temps aménagent la volonté pour qu'elle opère en éducation.

A supposer que la volonté s'applique à l'éducation ou est impliquée dans l'éducation, la question est de connaître les conditions de possibilité de cette insertion ou les raisons de son absence. Si l'on définit le terme de condition par l'implication logique, la question peut se formuler ainsi: est-il possible qu'une éducation ne recoure pas à la volonté? Quels sont les présupposés d'une éducation sans volonté?

Comme le processus de l'acte de volonté concerne un sujet, un rapport du sujet à une situation qui doit être connue peu ou prou, la nature des actes mentaux de volition et une situation qui n'est autre qu'une portion de réel, il faudrait analyser les conditions de possibilité inhérentes au sujet, à cette relation au monde, à l'état mental de vouloir et enfin au statut ontique de ce monde. On s'en tiendra cependant à celles qui concernent le sujet.

1. LE SUJET, SOIT, MAIS LEQUEL ?

IMAGE 1

Une salle, remplie de figurines, toutes ressemblantes et diverses, entassées ici, essoulées là, plus grandes, plus petites, rouges, d'autres jaunes ou bleues, habillées ou dénudées, renversées, couchées sur le ventre, dressées, hiératiques, veules, boursofflées, peut-être élégantes.

IMAGE 2

Une autre salle, obscure, petite, poussiéreuse, dix statues légèrement inférieures à la taille moyenne d'un homme : l'une hilare d'un rire jaune et douloureux, celle d'à côté se posant comme un tronc aux yeux blancs injectés de sang, puis, légèrement en retrait, un bel homme déhanché, svelte, avec des colliers et des anneaux d'or, à sa gauche une tête énorme, entrouverte sur des océans limbiques et piquetée de clous, puis un monsieur, assis, valise au côté, fumant une Dunhill, chapeau et trench coat, un peu à l'arrière une douairière aux lèvres pincées par le devoir et qui de sa masse cachait une Lucy échevelée et toute dégourdie comme une adolescente rocky, enfin une femme, pressée, à la chevelure de serpents poursuivant un bellâtre sans doute fellinien et que retardait un enfant aux boucles dorées mais ricanant dans des pleurs saccadés.

IMAGE 3

Trois grives mantelées s'arrachaient des papiers gras. Il pleuvait. Il faisait sombre, et on entra dans un bâtiment construit de petites briques rouge rouille. Au premier étage, une vitrine, comme celle d'un musée d'histoire naturelle des années quarante, nous tenait à l'écart de dizaines de valise qui avaient été interrompues dans leur trajet, malgré des étiquettes de destination visiblement bien remplies. Puis, à l'étage inférieur, une autre vitrine : des cheveux, jusqu'à mi-hauteur, cheveux d'enfants, de femmes peut-être, d'hommes aussi, et quelques peignes ici ou là. Un étage encore, plus bas, des armoires, des soupentes : sur les cartons, on pouvait lire que des hommes y avaient vécu, agonisé, serrés les uns contre les autres.

IMAGE 4

Autre salle : vingt-cinq supports en bois d'un mètre soixante-cinq de haut, dont la section est de dix-sept centimètres sur quinze, prolongé d'une tige de fer noire, sur laquelle se fige une tête. Pour la plupart, des copies de bustes romains. Nez busqué, mâchoire relevée, yeux enfoncés, oreilles chiffonnées, plis d'amertume à droite et à gauche d'une bouche aux lèvres sinueuses, joues hâves, sur le front quelques mèches peignées en avant, des nez contournés, des sourcils montagneux, des lèvres pour

certaines absentes. Vingt-cinq regards âpres, noirs de présence, fermés, sévères, rudes, apennins.

De ces hommes, de ces femmes, de ces enfants, de ces vieillards, quel homme en tirer sans perdre telle singularité, tel aspect, tel moment, telle localisation.

Plusieurs chemins : anthropologie philosophique, littérature, histoire, théologie, droit, pédagogie, ... Si la philosophie présente l'avantage de construire une figure de l'homme concertée et dont elle peut rendre compte, bien souvent l'anthropologie se réduit pour elle en un appendice fade qui se résout en rationalisations de représentations quasi ordinaires. Par contre, la littérature nous donnera des pères et des mères, des amants et des aventuriers, des nobles et des prolétaires, parfois dispersés en notations singulières prélevées selon les aléas des conceptions implicites de l'auteur. Puis, l'homme grec, le paysan du Languedoc, le Vénitien du XVIIIème, le clerc médiéval, et la liste se prolonge à l'infini de situations historiques en des idéal-types à peine lestés d'empirique, et il arrive que le modèle explicatif éteigne l'homme à expliquer. Des théologies, on ne s'en est jamais démarqué : homme comme un pli de matière marqué du visage divin, mais avec cet obstacle d'une révélation à accepter. Et le droit ? C'est l'histoire de la responsabilité, et cet homme sera celui du devoir reconnu ou évité : homme prescrit, non celui qui est. De la pédagogie, il en ira presque ainsi, avec cet ajout essentiel de l'enfance : homme en puissance, homme inachevé, homme qui croît.

Aucune de ces approches, pourtant nécessaires, ne part de l'homme même, du moins ne se soucie de réfléchir d'abord à l'homme. L'anthropologie, en tant que l'une des sciences sociales, elles-mêmes adossées à la biologie, tente cette recherche. La philosophie se fourvoie lorsqu'elle pense la dépasser. Elle remplit son rôle lorsqu'elle en fait l'épistémologie, en établit les conditions ontiques et dès qu'elle en tire les conséquences pour ses propres travaux.

Deux étapes, par conséquent : l'une, rapide, dessinera une conception de l'homme à partir de l'anthropologie développée par Philippe Descola dans *Par-delà nature et culture*, l'autre, plus longue, décrira l'enroulement de l'intériorité et de la volonté.

L'anthropologie se dit encore par un nom propre. Dévalorisation épistémique. Mais notre choix se justifie parce que Descola part d'une conception phénoménologique de la perception sans que l'intuition n'intervienne, mais où les mots permettent de remonter au groupement des continuités et des discontinuités de la même manière que nous avons analysé la notion de volonté. En outre, il se revendique d'une anthropologie structurale qui s'appuie en cascade sur une ethnologie et une ethnographie empirique et qui travaille avec l'hypothèse d'une ontologie minimale : monde et homme, extérieur et intérieur sur une trame logique nécessairement limitée¹³⁹.

2. UN SUJET : INTÉRIORITÉ ET PHYSICALITÉ

On se souvient de cette anecdote de soldats qui, égarés, ont retrouvé au fond de leur havresac une carte écornée, froissée, maculée, mais lisible, et qui, bien formés à la lecture de cartes, ont retrouvé leur chemin. Or, ils se sont rendu compte quelques jours après, sans doute au moment où le récit devint épopée, que la carte n'était pas celle de la région traversée.

En anthropologie il en va de même. On peut traverser l'existence avec différentes cartes. D'où deux anthropologies, celle qui décrit le parcours réel, celle qui décrit le parcours conçu, sans que l'on prétende cependant qu'aucun lien ne les relie. Ainsi, à partir de l'intuition perceptive des flux matériels qui l'entoure, l'homme, par des schèmes intégrateurs d'identification, constitue des paquets de propriétés en êtres, dont un doté d'une intériorité et d'une physicalité.

« Par le terme vague d'« intériorité », dira Descola, il faut entendre une gamme de propriétés reconnues par tous les humains et recouvrant en partie ce que nous appelons d'ordinaire l'esprit, l'âme ou la conscience, - intentionnalité, subjectivité, réflexivité, affects, aptitude à signifier ou à rêver. On peut aussi y inclure les principes immatériels supposés causer l'animation, tels le souffle ou l'énergie vitale, en même temps

¹³⁹ Parlant des rapports entre les entités identifiées, Descola dit qu'ils « correspondent sous certains aspects à des relations purement formelles, tels la coexistence, la succession, l'identité, la correspondance ou l'engendrement » et « que cela n'est pas fait pour surprendre puisque le nombre de relations identifiées par la philosophie de la connaissance depuis Aristote est singulièrement limité et qu'il est fort probable que l'ensemble des manières instituées de tresser des liens entre les existants peut être réduit en dernière instance au corpus des relations logiques. » p.165 in DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Gallimard, 2005¹³⁹

que des notions plus abstraites encore comme l'idée que je partage avec autrui une même essence, un même principe d'action ou une même origine, parfois objectivés dans un nom ou une épithète qui nous sont communs. »¹⁴⁰ Il est un point que l'on peut dire universel sans prendre trop de risque : le fait que le soi se définisse comme « une unité discrète et autonome »¹⁴¹, la situation de l'énonciation le prouvant ou du moins argumentant en sa faveur. Il est une frontière avec un en-deçà et un au-delà, la frontière variant du fermé à l'ouvert, de l'ouvert fermé au fermé ouvert. Les expériences quotidiennes du souvenir, de la méditation, du rêve, et les mille appellations de l'âme, de l'esprit, du souffle vital, de la pulsion, du for intérieur disent bien qu'une frontière existe de même qu'un point de repérage que le sens commun habillera à sa guise¹⁴², espace à peine ourlé qu'arpenteront les anthropologies régionales.

La physicalité par contre, « c'est l'ensemble des expressions visibles et tangibles que prennent les dispositions propres à une entité quelconque lorsque celles-ci sont réputées résulter des caractéristiques morphologiques et physiologiques intrinsèques à cette entité. »¹⁴³ Cette extériorité comporte et le corps propre de l'homme et, ce que l'on appellera, le monde qui lui fait face. Les réflexions de la Cinquième méditation cartésienne de Husserl ne sont pas très éloignées.

Puis Descola distinguera ce qu'il appelle « quatre grands types d'ontologie »¹⁴⁴ : animisme, totémisme, naturalisme et analogisme en opposant intériorité et physicalité par présence ou absence en un groupe de transformation.

Pour l'heure, il nous suffit de penser que le sujet est une intériorité délimitée par des frontières et un point à quoi se repère l'espace énonciatif.

¹⁴⁰ p.168-169 in DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Gallimard, 2005, et nous y reviendrons au sujet de la notion d'intériorité.

¹⁴¹ p.170 in ibidem

¹⁴² Descola précise en effet: « Car, faut-il le préciser, c'est bien du sens commun dont il est question avec cette dualité de la personne, c'est-à-dire d'une intuition empirique repérable partout dans ses expressions instituées, et non pas, bien sûr, des mécanismes complexes de la conscience de soi tels que la neurobiologie s'efforce de les comprendre. » p.173 in ibidem

¹⁴³ p.169 in ibidem

¹⁴⁴ p.176 in ibidem

2.1. CONTENU DE L'INTÉRIORITÉ, OU DE SON AMEUBLEMENT.

De quoi cette entité est-elle constituée ? Cette question sera traitée, si l'on ose l'expression, *more geometrico*. Des propositions avancées, on en décrira les liaisons et l'on examinera la converse. Des exemples en seront donnés, sachant que de la proposition générale à l'individu, seule réalité, il y a loin de la coupe aux lèvres et que, d'autre part, la rationalité est une propriété intrinsèque de tout réel.

Soit l'individu est premier et il est reconnu dans sa singularité, soit il est partie d'une entité qui le définit, et il sera dit organique.

2.1.1. LE SUJET ORGANIQUE

La relation de partie à entité, de partie à tout, d'élément à collectif diffèrera selon le type d'élément et selon le type de tout. La question recèle bien des difficultés. Nous essaierons seulement de distinguer (1) ces tous en lesquels l'individu s'engloutit de (2) ces ensembles où l'individu subsiste : ou l'individu accomplit son essence une fois gommées toutes les particularités qui le distinguent de son voisin, ou son essence lui prescrit un rôle dans le collectif.

(1) Cet individu sans particularités est de deux types : soit il sera vraiment lui-même quand il s'absorbera dans le tout de sorte à disparaître, soit il formera un être collectif constitué de l'addition de particules identiques. D'un côté, le sage platonicien, de l'autre, le banc de harengs. En effet, l'homme qui suit les préceptes que Platon expose, entre autres, dans sa *Lettre VII* ou dans le *Phèdre*, atteint le ciel des idées à condition d'être épuré de toutes marques individualisantes, d'être devenu ce pur regard des formes, seules réalités et enfin d'être ces formes. S'il avait une individualité, elle n'était plus. Sa physicalité avait été récusée dans son existence parce que matière. De son âme tripartite, la partie thymique, presque analogue à la volonté comme puissance, avait été effacée par l'ascèse des mathématiques et de la contemplation.¹⁴⁵ Par contre, le hareng vire et virevolte au gré des ordres et contre-ordres du collectif immatériel. Il aura sauvé sa peau en la payant de ses qualités particularisantes. Le sujet

¹⁴⁵ NUSSBAUM Martha, *Platon La commensurabilité et le désir* in NUSSBAUM Martha, *La Connaissance de l'amour Essais sur la philosophie et la littérature*, Les Editions du Cerf, 2010

platonicien ne se discerne plus de son tout, alors que le membre du tout n'a que la discernabilité du temps, du lieu et du nombre.

(2) Un individu, qui appartient à un collectif, peut être distingué du tout par au moins une qualité autre que le nombre et sa portion d'espace - temps. Au minimum sa fonction diffère de celle de son congénère, au maximum fonction et qualités le distingueront de ses semblables. Ainsi des physalies d'une part, de l'homme en tant que membre d'un collectif naturel ou historique d'autre part. Tous accomplissent leur essence en remplissant leur fonction sans disparaître et en préservant des particularités autres que celles du nombre, du temps et de l'espace.

Si l'on tient compte du temps, le sujet platonicien l'aura dépassé dans l'éternité divine, le hareng dans la répétition infinie comme la physalie, mais la vie dans son évolution les rattrapera, les dissoudra puisque de parties ils deviendront éléments. De l'homme, qu'en dire ? Ou il rejoint les coraux dans l'errance de l'évolution ou il campe dans une société essentielle ou il acquière par les transformations sociales et historiques son individualité particulière.

Les trois volontés : instrumentale, éthique et substantielle se distribueront différemment selon les types d'individus.

(1) Le mystique développera une technique du corps et de l'esprit afin de supprimer la matière en lui et de se purifier jusqu'à n'être que l' « un-bien-bon » qu'il ne peut pas ne pas être sous peine de s'annihiler. Pas de volonté substantielle, mais par contre exercices de la volonté. Volonté instrumentale sans doute puisqu'il agit jusqu'au moment où la contemplation est son royaume !

(2) Existe-t-il en effet dans un collectif biologique des individus qui tracent leur trajectoire ou qui écrivent leur propre histoire ? Il apparaît difficile de saluer dans la rosée du matin tel *pyrrhocoris apterus*¹⁴⁶, dit gendarme, et, le soir venu, être sûr de souhaiter au même individu de beaux rêves. Sans doute se différencie-t-il de ses congénères, sans doute existe-t-il des destins singuliers, mais ces différences tiennent plus de l'incongruité ou de l'aberration statistique. Sa marge de manœuvre, sa capacité à modifier

¹⁴⁶ p.76 in CHINERY Michael, *Insectes de France et d'Europe occidentale*, Arthaud, 2000

son programme relève de l'anomalie. Plus tragique, les collectifs humains où règnent les uniformes et les disciplines. L'histoire de ce que l'on nomme, de l'intérieur, des déviations et, de l'extérieur, des dissidences où la volonté générale se heurte à la volonté particulière qu'elle réduit par la mort, par la violence des disciplines rééducatives, par la norme psychique étalonnée sur le collectif, par l'eugénisme appliqué aux corps malformés, malades ou monstrueux lorsqu'elle se fonde sur un unilatéralisme biologique¹⁴⁷ montre l'impossibilité d'une réduction de l'homme à son indiscernabilité matérielle. Le passage à la limite de la différentielle¹⁴⁸ entre la volonté générale et la volonté de tous aura été sanglant. Rousseau s'y risquera. La violence seule aurait dessaisi l'homme de sa volonté, s'il n'avait résisté en se retirant de la scène ou en insistant dans son être même.

Trois autres collectifs à envisager encore : la théorie de l'évolution, l'Histoire et la religion.

Le courant évolutionniste¹⁴⁹ ou, d'une certaine manière stoïcien, en viendra à attribuer à l'individu, soit l'illusion d'une volonté que supplantera de toute façon le cours de la vie, soit une volonté réduite à s'adapter à la volonté supérieure de l'évolution. Hareng, physalie, homme ne diffèrent que par l'étendue des illusions.

Et à supposer que l'homme s'inscrive dans une histoire qui déroule son concept, on dira la volonté individuelle caprice bourgeois. Il n'y aura de sujet que le jour où l'Etat sera accompli dans sa disparition et à ce moment-là la volonté sera vaine puisque l'histoire sera achevée, chacun conduisant sa Ford et, oisif, vaquant à ses passions.

La religion enfin. Son rôle, hier et aujourd'hui, ne saurait être sous-estimé. Sa réalité ou sa nature disparate nous oblige à nous en tenir à la religion catholique qui obéit par son constitution à une logique du tout et des parties. Le croyant réalise son essence

¹⁴⁷ LEVINAS Emmanuel, *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme*, 1934, Esprit, no 26, novembre 1934, <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k30022w/f33.langFR>

¹⁴⁸ PHILONENKO Alexis, *Théorie et praxis dans la pensée morale et politique de Kant et de Fichte en 1793*, Paris, J. Vrin, "Bibliothèque d'histoire de la philosophie", 1976

¹⁴⁹ CLAVIEN Christine, *L'éthique évolutionniste: de l'altruisme biologique à la morale*, Thèse Université de Neuchâtel et Université de Paris I, 2008

divine ou il réalise son essence d'homme parce qu'il a été élu ou parce que ses œuvres le lui permettent. C'est d'une part le sage platonicien, nous l'avons vu, dont la volonté n'est qu'instrumentale ou d'autre part le pécheur rédimé qui n'a pas à vouloir vouloir, mais à vouloir dans le quotidien instrumental et enfin celui qui conquerra son salut par l'exercice des vertus et parce qu'il a voulu vouloir.

A ces groupes ainsi distingués correspondront des pédagogies.

L'élève mystique se dépouillera pour laisser briller l'étincelle divine qui seule subsistera, le clone sera instruit de même que le rouage d'un organisme obéira à son programme, l'homme ira soit aux petites Ecoles de Port Royal, soit à l'Académie de Calvin et Théodore de Bèze, soit au Collège de la Flèche où il suivra la *ratio studiorum*¹⁵⁰ jésuite, à moins qu'il ne soit confiné aux réductions des Guaranis¹⁵¹.

Pour distinguer ces collectifs, nous avons recouru au critère de la disparition de l'individu d'un côté et de l'autre au critère du rôle reconnu à l'individu. Nous aurions pu les croiser : disparition de l'individu et absence de rôle individuel ou subsistance de l'individu et affectation d'un rôle individuel : aucun rôle et c'est l'évanouissement dans le divin ou dans la nature, un rôle au moins et cela va du rouage contraint à l'homme soumis aux lois de l'histoire naturelle ou à l'Histoire. Il est possible d'y ajouter un deuxième critère auquel nous avons déjà fait allusion : présence ou absence d'une essentialité à accomplir, essentialité autre que la persistance.

Ainsi la nature n'a pas d'essence qui serait un plan à mettre en œuvre. Pas de quiddité au sens de ce qui est à être. L'adaptation ne consiste pas à viser une fin et à l'atteindre, mais à faire avec ce qui est : calcul de force et de faiblesse. Si apprendre, c'est s'adapter, on acquerra savoirs et savoir-faire pour accroître ses forces. Par contre, mystique et collectif historique n'existent que par leur but de s'accomplir. Soit l'individu y travaille, mais il peut réussir comme il lui arrive d'échouer, soit il s'y refuse auquel cas il sombrera dans le néant ou il sera un laissé pour compte de l'histoire.

¹⁵⁰ DEMOUSTIER Adrien, JULIA Dominique, *Ratio studiorum*, Histoire de l'Education, Belin, 1997

¹⁵¹ LUGON Clovis, *La république des Guaranis : (1610-1768) : les jésuites au pouvoir*, Ed. Economie et humanisme, Ed. Ouvrières, 1970, Coll. Foi vivante 125

Le critère du rôle nous avait permis de distinguer l'éducation négative du mystique de l'absence d'éducation dénommée alors instruction lorsque la nature était en cause et nous avons laissé chacun tirer déduction des noms propres donnés. Ce deuxième critère, celui de l'essence, permet d'opposer l'homme naturel à l'homme historique pour qui l'éducation s'impose puisqu'il doit comprendre les mouvements sociaux en leur développement orienté vers l'achèvement de l'histoire.

Par conséquent, la volonté instrumentale, celle de la logique de l'action, appartient à tous, sauf au sage une fois qu'il contemple et à l'homme lorsque l'histoire a atteint sa fin. La volonté comme vertu concerne ceux qui échapperaient à leur programme : y a-t-il des harengs paresseux, des coraux anarchistes et des physalies extravagantes ? Seul l'homme est concerné. Enfin, la volonté substantielle n'appartient peut-être à aucun des cas envisagés : le mystique par fusion ne s'est défait de lui-même qu'au moment de son absorption, l'individu clone est fixé en son essence d'emblée, l'individu au rôle particulier exécute un programme, l'individu même à l'extrême de ses particularités est inclus dans la nature, mais l'individu dans l'Histoire se définit par cette volonté transformatrice qu'il mettra en œuvre par son travail. Education négative pour le mystique, éducation positive pour l'individu plongé dans l'Histoire, instruction pour les autres.

2.1.2. LE SUJET COMME INDIVIDU

Mais, le sujet peut être reconnu comme premier. Deux cas de figure: un sujet avec une intériorité matérielle¹⁵² et un sujet avec une intériorité formelle. A chaque fois la volonté y occupera une place spécifique, à moins qu'elle n'y soit déniée, et une pédagogie en découlera.¹⁵³

¹⁵² On a préféré « matériel » à « substantiel » pour éviter toute confusion avec volonté « substantielle ».

¹⁵³ Michel Soëtard distingue deux courants en fonction de leur position par rapport à la liberté : le courant républicain qui objective la liberté dans le savoir et dans l'Etat et le courant chrétien qui subjective la liberté de saint Augustin à Rousseau, ce courant se scinde en ceux pour qui l'intériorité n'est rien (Freinet) et ceux pour qui l'intériorité importe (Neill). Nous partons de l'intériorité récusée ou reconnue, auquel cas elle peut être matérielle ou formelle. Nous retrouverons cependant la distinction de Soëtard, à ceci près que le courant républicain s'il s'identifie à Buisson, Pécaut et Steeg, paraît être dans la subjectivation de la liberté. Cf. p.29 in SOËTARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001

2.1.2.1. SUJET AVEC INTÉRIORITÉ MATÉRIELLE

Qu'est-ce que cette intériorité matérielle? Se résout-elle en pensées, désirs, comme s'il existe un sujet qui ne pense pas, qui ne rêve jamais ?

Jean-Pierre Vernant, en son article « *L'Individu dans la Cité* »¹⁵⁴, propose, « dans une perspective d'anthropologie historique » de distinguer l'individu du sujet et de la personne.

L'individu, susceptible d'une biographie, émerge aux environs du Ve siècle et s'observe par une série de changements. Une sphère privée se crée aux côtés des activités civiques : le banquet, chez soi, avec ses amis, correspond à l'assemblée sur la Pnyx. A la tombe du héros mort pour sauver la patrie se substitue la stèle où s'épanchent les regrets, les pleurs suscités par la disparition de l'être dont on gardera souvenir. Si le culte des dieux relève de la cité, petit à petit des dévotions particulières à telle divinité réunissent des amis. La vendetta laisse place au tribunal qui détermine les responsabilités individuelles. Parallèlement, la morale discute des règles de toute vie, règles que chacun choisit et auxquelles il s'astreindra. Enfin, le testament : la propriété n'est plus celle de la famille, mais celle d'un tel ou d'un tel. Ainsi l'individu ne se fonde plus dans la famille ou la tribu. Il a acquis un nom.

A peine plus tard, dans la poésie lyrique d'Archiloque et de Sappho, cet individu religieux, responsable, capable de tester, exprime ses sentiments dont il fait le critère des valeurs. Pindare ne disait rien des émotions de ces vainqueurs aux jeux d'Olympie: ils n'existaient qu'en tant qu'ils honoraient leur cité. En outre, si l'histoire n'est qu'une enquête parce que les âges s'involvent, un temps personnel dessine sa ligne droite de la naissance à la mort et il se réfléchit en attente, en nostalgie et en instants arrêtés. « (...) Le sujet s'éprouve et s'exprime comme cette part de l'individu sur laquelle il n'a

¹⁵⁴ VERNANT Jean-Pierre, *L'Individu dans la Cité*, p. 211 – 232 in VERNANT Jean-Pierre, *L'Individu, la Mort, l'Amour Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Folio, Histoire, Gallimard, 1989

pas de prise, qui le laisse désarmé, passif, impuissant, et qui est pourtant, en lui, la vie même, celle qu'il chante : sa vie. »¹⁵⁵

Il faudra attendre l'antiquité tardive pour que la personne prenne consistance. Certes, la mémoire ne s'exerçait plus dans l'Athènes classique pour réunir les réincarnations afin de sortir des cycles de l'histoire, mais elle était au service de chacun puisque réduite à des procédés mnémotechniques ou rattachée à la partie sensible de l'âme. Il fallait encore que naisse l'ascèse morale pour que la partie noétique de l'âme l'emportât sur le thumos ou sur la partie désirante. L'attelage serait désormais soumis aux ordres de l'idée vers laquelle il tend. Mais il fallait encore remplir trois conditions : hiérarchisation spirituelle par la délégation à un saint homme de la préoccupation de relier le terrestre au divin, recherche du divin en son âme de sorte que rechercher dieu et se connaître se confondent, ascèse, non plus mentale, mais spirituelle où l'on traque le mal qui fait obstacle à la transparence divine en soi, dont Rousseau en sera l'écho bien plus tard. « Une nouvelle forme de l'identité prend corps à ce moment : elle définit l'individu humain par ses pensées les plus intimes, ses imaginations secrètes, ses rêves nocturnes, ses pulsions pleines de péché, la présence constante, obsédante, dans son for intérieur, de toutes les formes de la tentation. »¹⁵⁶ Saint Augustin allait explorer cette personne ou ce nouveau sujet dans ses Confessions, un sujet semblable à un palais aux innombrables pièces.

Cette richesse intérieure ne se résoudra pas en images accumulées par la mémoire; mais culminera en cette possession de l'image de Dieu ou dans la présence, réelle, de l'idée de Dieu. La personne ou ce nouveau sujet de l'antiquité finissante serait de même nature que Dieu en tant que créature divine, sans se dissoudre en lui cependant, gardant ainsi son individualité. Cette intériorité matérielle, qui rappelle le magasin d'antiquités de *La Peau de Chagrin* tant elle est profuse et parce que s'y trouve un texte salvateur, peut être visitée de deux manières antithétiques, autrement dit peut donner lieu à deux types d'éducation opposée.

¹⁵⁵ p. 224 in ibidem

¹⁵⁶ p.231 in ibidem

Michelet posera le dilemme : l'éducation se constituera à partir du péché originel ou elle partira de l'innocence de l'enfant. Deux principes s'affrontent : « Au catéchisme de la Doctrine chrétienne, celui des missions des deux mondes, catéchisme approuvé par la Propagande romaine, je lis : « Pourquoi les hommes naissent-ils coupables du péché originel ? – Parce que *leur volonté était enfermée* dans celle d'Adam leur chef. » Le dogme est immuable. Aujourd'hui aussi bien qu'aux temps de Paul et d'Augustin, la volonté humaine, renfermée dans celle d'Adam, est servie du péché, *non libre*. C'est exactement le contraire de la foi de nos juges, et du principe de nos lois. – Toute leur autorité repose sur cette idée unique : Que l'homme est *libre*, responsable. »¹⁵⁷

Nulle conciliation possible. Les routes divergeront « à l'infini ». Un livre sur l'éducation « ne peut dire un mot sans marquer d'abord son point de départ, sans dire si la nature est bonne, donc, à développer, - ou si la nature est mauvaise, donc, à corriger, réprimer, étouffer. »¹⁵⁸

L'éducation, si l'enfant est innocent, consistera dès lors à émonder le sujet des rejets de l'histoire collective ou individuelle, à laisser éclore, s'épanouir cette étincelle divine en laquelle le sujet se définit. La volonté disparaît comme force d'opposition: il suffit de laisser être ce qui est.

Cette thématique, augustinienne¹⁵⁹, sera reprise par Descartes, prolongée par le protestantisme calviniste jusqu'au mouvement de l'Education nouvelle, qui la détache de son arrière-fond théologique pour lui substituer une nature bonne ou une évolution irréfragable, donc bonne aussi, quitte chez certains de ses initiateurs à cliver les domaines.

¹⁵⁷ p.9 in MICHELET Jules, *Nos Fils*, Paris, Librairie internationale Lacroix 6, Cie Editeurs, sixième édition, (1868), 1877

¹⁵⁸ p.10 in ibidem

¹⁵⁹ JEANMART Gaëlle, *Dramatique de la volonté chez Augustin*, p.-67-90 in *Philosophiques* 8, 2005, [URL : http://philosophique.revues.org/100](http://philosophique.revues.org/100) ; DOI : [10.4000/philosophique.100](https://doi.org/10.4000/philosophique.100), JEANMART Gaëlle, *Le rôle de l'obéissance dans l'éducation antique et médiévale* p. 61 – 98 in *PHILOSOPHIQUE La Volonté* Faculté des lettres Besançon, Editions Kimé, 2003 [URL : http://philosophique.revues.org/186](http://philosophique.revues.org/186) ; DOI : [10.4000/philosophique.186](https://doi.org/10.4000/philosophique.186) et JEANMART Gaëlle, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Age* Philosophie de l'Education, J. Vrin, 2007

Ainsi François Châtelain, qui présente une thèse de théologie: *Le rôle de la volonté dans la foi* en tant que dominicain dans le sillage de la renaissance thomasiennne des années vingt et une thèse de psychologie sur les affections chez Théodule Ribot¹⁶⁰ dont il analyse, entre autres, ces deux œuvres : *Psychologie de l'attention* et *Les Maladies de la volonté*. Comment allia-t-il Thomas d'Aquin, Théodule Ribot et l'intériorité augustinienne? A lire les deux thèses de François Châtelain, celle théologie étant inachevée, nous avons eu l'impression que théologie et psychologie étaient tenues séparées. S'est-il soucié de joindre les deux réflexions ? En tout cas, ses textes de pédagogie, qu'il rédige et publie avec Roger Cousinet, excluent la volonté et, pourtant, il reste dominicain, avec des charges institutionnelles.

Mais l'histoire de cette l'innocence de l'homme aura été longue et sinieuse. Michelet range bien au camp de ceux qui pensent la nature humaine serve Saint Augustin. Il se place en plein dix-neuvième, au moment où la cassure entre le sujet religieux supposé asservi et le sujet des Lumières a lieu. Or, il semble qu'un lacis de craquelures ait annoncé cette distinction depuis Saint Augustin, lacis où s'insérait Fénelon.

Dieu, disait-il, a créé deux types d'êtres, les uns sans intelligence et constitués du seul mouvement, les autres dotés d'intelligence et de volonté. Avec les premiers, il est dans un rapport de soi à soi puisqu'ils dépendent par leur être et leurs attributs de lui-même, et aux deuxièmes, il demande qu'ils se rapportent à lui, puisque, sans lui être asservis, ils ne sont pas indépendants de lui : « Dieu rapporte à soi-même, par sa propre volonté les êtres qui n'ont pas de volonté propre pour s'y rapporter eux-mêmes librement. Voilà le genre le moins noble des créatures ; mais pour le genre supérieur des êtres intelligents, comme ils sont libres et volants, Dieu les rapporte à soi, en exigeant d'eux qu'ils s'y rapportent eux-mêmes volontairement. »¹⁶¹ L'homme veut d'une libre dépendance. Il est « un demi-néant » que le temps disperse en instants. Il n'est que pensée

¹⁶⁰ Deux œuvres de Théodule Ribot nous retiennent ici: *Les Maladies de la volonté*, (1882), Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan. 1888 ftp.bnf.fr/020/N0200995_PDF_1_-1DM.pdf et *Psychologie de l'attention*, Félix Alcan, 1888, Troisième édition, 1986 : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77104r.r=ribo%20attention>

¹⁶¹ In Lettre III *Sur le Culte intérieur et extérieur, et sur la religion juive* in FENELON, *Lettres sur divers sujets de religion et de métaphysique*, p. 565 in FENELON, *Œuvres choisies* par Albert Chérel, Librairie Hatier, Troisième édition, 1948

et volonté, donc que l'homme lui doit puisque Dieu ne saurait exister hors de soi. Etre prêté, « fluide et successif »¹⁶², j'ai un soi, certes créé continûment et insomnable, mais qui consiste en pensée et volonté : connaissance de Dieu et volonté identique à la sienne, sinon il lui manquerait quelque chose, ce qui ne se peut. Fénelon reconnaît à l'homme un soi : « Il me donne moi-même à moi-même », quand bien même l'indice de la distinction réelle est la possession de choses viles et d'intérêts¹⁶³ dont la considération conduira au néant. « Voilà tout l'homme ; ce n'est qu'un être entièrement relatif à Dieu, il n'est rien que par là ; il n'est plus rien dès le moment qu'il déchoit de cet ordre essentiel. »¹⁶⁴

Cet état, dont Fénelon empruntera le nom à Madame Guyon : « *Le terme d'involonté dont vous vous servez exprime très bien mon état.* »¹⁶⁵, cette involonté, qui est, en termes d'aujourd'hui, une méta-volonté : je veux que Dieu veuille en moi sans disparition de la substantialité de mon je, souffre des traces de mes volontés, de mes mouvements naturels : « Je sens néanmoins souvent des mouvements si naturels et si malins qui m'échappent, que je conclus que le venin est au-dedans ; je comprends qu'il ne peut sortir que par une opération plus violente. Ce que je souhaite le plus est de savoir à quoi me tenir, pour bannir les réflexions et pour me laisser aller à l'esprit de Dieu. »¹⁶⁶

Cet espace, encore marqué et souillé, il faut le régénérer, l'imbiber des vérités de l'Evangile par la méditation, qui de jour en jour s'approfondira et deviendra plus intime : « Je dis *profonde*, parce que, quand nous méditons ces vérités humblement, nous nous enfonçons de plus en plus pour y découvrir de nouveaux trésors ; j'ajoute *intime*,

¹⁶² p.566 in ibidem

¹⁶³ « Mon rapport suit mon être ; mon être est la pensée et la volonté ; mon rapport est un rapport de pensée et de volonté. Le rapport de pensée est de connaître Dieu, vérité suprême. Le rapport de volonté est d'aimer Dieu, bonté infinie : mais qu'est-ce que l'aimer ? c'est vouloir sa volonté. Il n'a besoin ni de moi ni des choses viles que je possède. (...) Que puis-je donc ? ce qu'il me donne de pouvoir. Je puis vouloir tout ce qu'il veut et préférer sa volonté à tout ce qui s'appelle mes intérêts. » p.566 in ibidem

¹⁶⁴ p.567 in ibidem

¹⁶⁵ *Lettre à Mme Guyon, 6 avril 1689* p.108 in FENELON, *Choix de textes et Préface par Marcel Reymond*, Le Cri de la France, Editions de la Librairie de l'Université Fribourg, 1943

¹⁶⁶ p.109 in ibidem

parce que, comme nous creusons de plus en plus pour entrer dans ces vérités, ces vérités creusent de plus en plus pour entrer jusque dans la substance de notre âme. »¹⁶⁷ Ces vérités agissent et « un je ne sais quoi » opère en l'homme qui, dès lors, voit une vérité, s'y repose, se détache de soi. Cette méditation s'exerce sur des sujets simples, sans « grands raisonnements » ni subtilités. On médite « à loisir, sans effort ». On passera de la réflexion aux sentiments, « aux vues touchantes » et, l'état d'oraison atteint, Dieu parlera en l'homme, intériorité silencieuse.

Il faut éduquer à la méditation, à la piété. Fénelon recommandera de ne pas effaroucher par la sévérité. « Laissez-lui, disait-il à une mère qui s'inquiétait pour sa fille, une liberté honnête et une joie innocente ; accoutumez-la à se réjouir en-deçà du péché. »¹⁶⁸

Fénelon reconnaît au sujet une intériorité et, s'il accepte la souillure originelle, il récuse toute action coercitive et tout anéantissement du sujet lui-même. L'éducation sera de laisser être l'essence divine de l'homme que l'on retrouve, par la méditation, dans l'oraison qui est conversation de vraie amitié entre l'homme et Dieu, « en-deçà du péché ».

Par conséquent, l'absence de péché originel ou, ce qui s'en rapproche : une volonté originelle mal orientée, n'atteint pas la nature de l'enfant. L'éducation sera en quelque sorte extérieure : préserver de ce qui porte ombrage à l'épanouissement. La volonté comme acte d'opposition en sera absente.

CULPABILITÉ ORIGINELLE

Par contre, selon l'autre terme de l'alternative, cette intériorité aurait été viciée dès le début de l'histoire biblique. L'image du divin aurait été oblitérée par le péché originel,

¹⁶⁷ FENELON, *De l'Oraison et de la Méditation* in *Manuel de piété*, p. 190 in FENELON, *Œuvres spirituelles*, Introduction et choix de textes par François Varillon S.J., Les Maîtres de la spiritualité chrétienne, Aubier, 1954

¹⁶⁸ FENELON, *Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille*, p.167 in FENELON, *Œuvres spirituelles*, Introduction et choix de textes par François Varillon S.J., Les Maîtres de la spiritualité chrétienne, Aubier, 1954

le bois serait désormais courbe¹⁶⁹, la sensualité veule plus forte que la raison lumineuse. Par conséquent, la volonté du sujet était en soi perverse.

Le déterminisme raconte la même histoire. La situation historique et sociale de chaque homme lui impose ses lois d'airain. Comme le disait Michelet, ici, l'on hérite ; les uns, la faute puisqu'ils oppriment, les autres, l'asservissement. La volonté est immorale ; la volonté a disparu.

Deux partis : éradiquer cette volonté ou s'en accommoder dans un conflit incessant.

Une fois la volonté d'origine arasée, naîtra un nouvel homme, qui se construira soit par subsomption sous l'essence d'un être collectif : Etat, Religion, Parti, avec disparition de l'intériorité ou sa subsistance, soit par un travail de soi sur soi. « Le nouvel Homme », la chanson est connue. Le siècle passé l'a poussée avec les bonheurs que l'on sait : rééducation, autodafés, camps, auto critiques, ... Et les mouvements de jeunesse ont abondé : la dilection des collectifs pour l'enfance est mortifère. Cependant, certains ont cherché à préserver dans le projet collectif leur individualité se protégeant par l'ironie, par un quant à soi avisé, par un scepticisme de bon aloi. Souvent en vain. Ou l'homme tire un trait sur les contraintes de départ et sculpte sa personne par l'exercice de vertus dont il reconnaît la pertinence. Edification de soi comme l'écrivain trouve en lui de texte en texte la musique qui le constitue. La solitude s'impose, et non seulement ne plus être en contact avec la socialité la plus ténue, mais cultiver le silence en soi pour laisser parler la position où l'intériorité est essence. Emergence de la singularité dans la nécessaire retraite érémitique ou oraison sans dieu.

Mais il se peut que l'on ne puisse tenir pour rien le point de départ. Les jeux sont faits ou de la grâce efficace il est question. D'une part, une volonté annihilée ou qui joue à vide, d'autre part le mérite, une volonté agissante, soit par abandon libre de sa volonté à un collectif, soit par l'exercice des vertus, non pour dessiner sur la page devenue blanche sa figure, mais pour ferrailer contre les importuns intérieurs et extérieurs. L'atmosphère est lourde. Les anges noirs plutôt que l'ange de Reims. Incertitude sur son destin : parions, alors ! Ou si nous tenons le couteau par le manche : de pénitences

¹⁶⁹ Thème luthérien à mettre en rapport avec l'importance de la pédagogie liée au protestantisme, calviniste aussi. L'Ecole de l'Education nouvelle genevoise en sera fortement marquée: cf. Ferrière, Claparède, Bovet : AGUILERA Sabine, *L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dotterens*, Thèse Lyon 2, 1983

en confessions, d'examens de conscience en mesures de redressement et, dans les registres moins graves de la mode et de la cuisine : de la gaine à la diète.

Six possibilités par conséquent: volonté première récusée en un collectif ou remplacée par une recherche d'adéquation à un collectif ou par une édification personnelle, volonté première acceptée, faute de pouvoir être refusée, dans la soumission au destin, dans le pari de l'ignorance, dans l'auto discipline.

Quels courants en pédagogie ou en éducation correspondent à ces attitudes ? On ne succombera pas à la tentation des fausses fenêtres. La réponse sera lacunaire. Les éducations totalitaires sont bien connues : elles foisonnent et elles attristent, se cachent même dans les états démocratiques. L'éducation classique, bourgeoise, si l'on entend par là celle qui cultive une distance dans le recours à l'inutile antiquité et à l'histoire toujours dépassée, conviendrait à celui qui œuvre en toute liberté dans le collectif. Le stoïcisme avec ses examens de conscience, ses carnets où l'on rend compte de ses progrès, évoque ce sujet qui dans la société se sait immergé et qui constamment attise le feu qui l'anime. Là où le destin est fixé, Port-Royal sans doute, encore que ses écoles fussent bien plus cartésiennes que pascaliennes, mais l'on y jouait aussi Térence, ce qui dit bien que les pratiques pédagogiques ont les heureuses incohérences de la vie.

2.1.2.2. SUJET DONT L'INTÉRIORITÉ EST FORMELLE

Le sujet peut émarger d'un collectif ou être d'abord un individu dont l'intériorité est matérielle en ce sens où elle le constitue dans ses valeurs, dans ses attentes, dans ses propriétés ou en cet autre sens où il comporte certes quelques schèmes cognitifs universels, mais surtout des possibilités, qu'elles soient appelées capacités, virtualités, capabilités, peu importe en l'occurrence, à moins qu'il ne soit rien que ce point sur l'espace énonciatif possible.

UN SUJET MINIMAL

Le sujet comme réceptacle qui, comme la conscience chez Sartre, n'existe que si et dès que quelque chose la remplit. Il ne sera que la somme éphémère et dépendante de sa mémoire des actes posés ou subis. Il n'est même pas un objet tant qu'il n'agit pas, tant qu'il n'est pas sollicité.

La posture ne manque pas de radicalité. La volonté, à l'évidence ici instrumentale, s'engluie dans la diversité infinie et insomnable des situations. L'éducation ne consistera pas à laisser un sujet épanouir ses propriétés ni à le préparer à accomplir son essence. Tout est à faire, et le bateau se construira en naviguant d'obstacle en obstacle sans direction, dans le seul but d'aller¹⁷⁰. Sujet minimal et volonté à son maximum. L'éducation y sera positive. Elle chancellera puisqu'elle ne peut faire fond sur rien et qu'à chaque pas se définit le bien et le mal.

UN SUJET UN RIEN SCULPTÉ

Le sujet, on peut l'imaginer, et c'est ainsi que le conçoit Descola à la suite des psychologues du développement, comporterait des schèmes, pour les uns universels et innés et ils consistent en des « noyaux d'expectatives concernant les objets du monde »¹⁷¹, pour les autres virtuels et actualisés par les situations rencontrées.

L'intériorité ne s'est guère enrichie et la volonté restera instrumentale, à peine éclairée dans le réel et aucunement dirigée.

À la fin du dix-neuvième siècle, en France, l'atmosphère était au kantisme. Les structures a priori de l'entendement et les catégories avaient investi cette intériorité. Et puis il y avait la République. Jules Payot¹⁷², qui aimait sinon l'alpinisme, du moins marcher

¹⁷⁰ On ne peut s'empêcher ici de se souvenir de Dewey et de la résorption de la nature humaine en l'idée d'expérience : « Si la nature se voit récusée comme norme restent les faits de nature qu'aucune éducation ne saurait négliger. L'idée d'expérience ne se substitue à celle de nature humaine qu'en retrouvant une psychologie plus profonde que celle du behaviorisme ou du freudisme. (...) L'idée d'expérience constitue ainsi le résidu positif de l'idée de nature humaine. » p.179 in FABRE MICHEL, *Education et Humanisme Lecture de John Dewey*, Coll. Philosophie de l'éducation, J. Vrin, 2015. Il faudrait prendre en considération la totalité du chapitre VIII : « Changer la nature humaine ? » p.165 – 184 in ibidem. Sur plus d'un point : rôle de la logique (chapitre IV et, en particulier, la question du syllogisme), statut de Descartes (p.55), l'éducation comme action autotélique (chapitre VI), cet ouvrage de Michel Fabre aurait dû être pris en compte si nous en avons eu connaissance avant la relecture de ces pages ! Croiser les mêmes chemins aura au moins servi, sinon de preuve, au moins de réassurance.

¹⁷¹ p.150 in DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Galilard, 2005 et nous y reviendrons au sujet de la notion d'intériorité.

¹⁷² Il faudrait reprendre ici parce qu'ils sont à la charnière d'une volonté républicaine et de l'éducation nouvelle les textes de Jules Payot : *L'Education de la volonté* Alcan 1895, *Le travail intellectuel et la volonté* 1921 et de Paul Lapie : *La logique de la volonté* Thèse Alcan 1902, *Morale et pédagogie* 1927, *Pédagogie française* 1920 (Se reporter à la bibliographie) et pour la morale et l'école en ces années: OGNIER Pierre, *Une Ecole sans Dieu 1880-1895*, Presses universitaires de Toulouse le Mirail, 2008

en montagne, pouvait défendre une volonté toute d'effort de sorte que le sujet affermit son individualité grâce un collectif qui n'était qu'une organisation politique.

UN SUJET QUI SE DESSINE

Entre l'intériorité formelle vide ou à peine occupée et la richesse de l'âme se fauillent les capacités, des possibles déjà éprouvés par le réel¹⁷³.

Le sujet est structuré par son organisation neuronale¹⁷⁴. Il s'inscrit dans l'histoire de l'évolution. Les circonstances de sa vie le déterminent. Telles possibilités sont élues, d'autres rejetées. Ni table rase, ni pur a priori, ni lourde substantialité, mais sur le fond de la trame neuronale¹⁷⁵, enrichie de l'histoire du sujet s'élève la légèreté de possibles que tout tend à anéantir, à moins que la réaction des actes de volonté ne les préserve.

L'éducation consistera à préserver ces possibilités premières que le temps referme petit à petit et même à les augmenter, puis à décider d'ouvrir de nouveaux horizons.

¹⁷³ Cette notion de capacités est explorée par Amartya Sen et Martha Nussbaum. Nous sommes à la confluence du libéralisme individualiste, d'un constructivisme social et du pragmatisme dans sa dimension de potentiel et de probabilisme : NUSSBAUM Martha, *Capabilités*, Climats, 2012, SEN Amartya, *Un nouveau modèle économique*, Odile Jacob, 2003, SEN Amartya, *Repenser l'économie*, Seuil, 2000

¹⁷⁴ JEANNEROD Marc, *Le Cerveau volontaire*, Odile Jacob, 2009

¹⁷⁵ On se reportera à DAVIDSON Donald, *Actions et événements*, Epiméthée, PUF, 2003, *L'Action* p.299-331 in *Quelle philosophie pour le XXIe siècle*, Folio, Essais Inédit, Seuil, 2001 et à ENGEL Pascal, (Ed.), *Lire Davidson Interprétation et holisme*, L'Eclat, 1994

2.2. D'UN TABLEAU POUR RÉSUMER

TABLEAU 6: INTERIORITES ET TYPES DE VOLONTE

INDIVIDU VO- LONTE	Totalité					Individualité				
	Intériorité disparue		Intériorité subsistante			Intériorité matérielle		Intériorité formelle		
	Fusion	Fonction	Rôle	Qualités et rôle		Innocence	Péché originel	Minimal	Kantien	Capabilités
Nature				Histoire						
Substantielle	-	-	-	-	+	-	+	-	+/-	+/-
Ethique	+/-	-	-	+	-	-	+	+	+	+
Instrumentale	+/-	-	-	-	+	+	+	+	+	+

La volonté substantielle constitue l'individu. L'homme du péché originel n'est que cette volonté comme celui qui réalisera l'Histoire. L'individu structuré par des formes opératoires ou aussi informatives se définit par leur mise activité. L'individu inséré comme pièce dans une totalité n'a pas de substance, à l'exception de l'homme de l'histoire qui s'approprie la lutte transformatrice.

La volonté éthique suppose la liberté de l'individu. Le mystique tant qu'il élague son intériorité exerce les vertus, puis la fusion atteinte il n'est plus. Les individus dépourvus de marge de manœuvre comme ceux qui se réduisent à une fonction ou à un rôle ne souffrent pas d'incertitude morale. Le sujet de l'évolution recourra dans l'illusion de la liberté aux vertus alors que celui qui incarnera le changement redressera ou dressera les autres sans qu'il perde son temps à se former. L'action est le propre des intériorités formelles : la volonté éthique lui revient.

Enfin, la volonté instrumentale à nouveau ne concerne que les individus dotés de liberté. Sans doute pas le sage qui contemple, ni les condamnés à suivre un programme. L'innocent montrera son essence à travers les actions ordinaires qui ne le transformeront pas. Il faut se reporter au statut du travail. Chez l'homme inscrit dans l'Histoire, le travail l'émancipe ; chez l'homme qui s'épanouit, le travail est une activité où il se montre.

A ce tableau s'ajoute la strate des éducations possibles.

TABLEAU 7: INTERIORITES, VOLONTÉS ET EDUCATIONS POSSIBLES

INDIVIDU VOLONTE	Totalité					Individualité				
	Intériorité disparue		Intériorité subsistante			Intériorité matérielle		Intériorité formelle		
	Fusion	Fonction	Rôle	Qualités et rôle		Innocence	Péché originel	Minimal	Kantien	Capabilités
				Nature	Histoire					
Substantielle	-	-	-	-	+	-	+	-	+/-	+/-
Ethique	+/-	-	-	+	-	-	+	+	+	+
Instrumentale	+/-	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Education	-/-	A	A	A	+	-	+	+	+/-	+

Trois possibilités : éducation positive, éducation négative et adaptation. Mais prenons un autre point de vue qui prend au mot les métaphores horticoles.

Georges-André Haudricourt, dans « *Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui* »¹⁷⁶, qualifie la culture de l'igname par les Mélanésiens en Nouvelle-Calédonie d'action indirecte négative : aucune intervention sur le tubercule, mais une action sur les conditions de son développement. L'élevage du mouton dans le bassin méditerranéen exige soins, guidage et prévention : action directe positive.

Si l'on abstrait le propos, deux dimensions apparaissent : le sujet et son environnement, d'autre part l'action positive ou l'absence d'action, la première pouvant être aussi bien enlevée qu'ajoutée. Huit possibilités : (1) sujet et environnement sont améliorés (2) le sujet est accru, mais l'environnement élagué (3) le sujet est renforcé, mais l'environnement ignoré (4) on élague, taille, émonde le sujet, et l'on intervient sur les alentours que l'on développe (5) ou que l'on détruit, (6 et 7) le sujet n'est pas touché, mais l'environnement modifié en positif ou en négatif, le (8) où rien ne se passe relevant de la cueillette. En terme d'éducation, trois options : le sujet est modelé et l'on intervient sur les conditions soit en les maximisant, soit en les annihilant, voire en les ignorant ; le sujet sera corrigé, rectifié, reconstruit, et on s'aidera d'un environnement enrichi ou élagué, enfin, on laissera le sujet à sa vie et on n'agira que sur les conditions soit en les favorisant, soit en écartant les dangers.

Le tableau : individu/volonté et les réflexions d'Haudricourt se recourent largement : lorsque la volonté est substantielle et concerne une intériorité matérielle, l'action est indirecte et négative alors que l'intériorité matérielle du péché suppose une action directe et indirecte positive. Il faut faire feu de tout bois ! On notera la ressemblance entre l'innocent et l'homme de l'évolution.

¹⁷⁶ HAUDRICOURT Georges-André, *Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui*, in *L'Homme*, Année 1962, Volume 2, Numéro 1, pp. 40-50
www.persee.fr/doc/hom_0439_4216_1962_num_2_1_366448

TABLEAU 8: INTERIORITES, VOLONTES, EDUCATIONS POSSIBLES ET ACTIONS

INDI-VIDU VO-LONTE	Totalité					Individualité				
	Individuation disparue		Individuation subsistante			Intériorité matérielle		Intériorité formelle		
	Fusion	Fonction	Rôle	Qualités et rôle		Positive ou l'Innocence	Négative ou le Pêché originel	Minimal	Kantien	Capabilités
				Nature	Histoire					
Substan-tielle	-	-	-	-	+	-	+	-	+/_	+/_
Ethique	+/_	-	-	+	-	-	+	+	+	+
Instru-mentale	+/_	-	-	-	+	+	+	+	+	+
Educa-tion Positive Négative Adaptation	N/N	A	A	A	P	N	P	P	P/N	P
Actions D = directe I = indirecte P = positive N = néga-tive	DN	IN	IN	IN	IP	IN	DIP	DP	DP	DP

Ce recouvrement est d'autant plus intéressant qu'il tend à valider le premier tableau et que pour Descola les oppositions relevées par Haudricourt constituent des schèmes intégrateurs.

3. DE L'ENFANCE

Dans la première salle, les statuettes n'avaient pas d'âge. Une adolescente, dans la deuxième, et un enfant, entre quatre et sept ans. La troisième. Des cheveux d'enfant, sans doute de petites valises. Aucun enfant parmi ces hommes, ni de femmes d'ailleurs.

Or, l'enfance est l'âge où les vertus s'acquièrent, c'est le moment où l'enfant est malléable, c'est la fragilité qui réclame protection. Une exception dans la vie puisque la responsabilité et l'obligation d'assumer les contraintes matérielles et sociales lui échappent encore. Dit-on.

Deux questions : l'enfance est-elle autre chose qu'un épisode et comment penser temps et enfance ?

3.1. Chemins rousseauistes vers l'enfance

Une fois exorcisés les démons de l'étymologie qui laisserait l'enfant sans voix et les incertitudes de l'histoire puisqu'on nous dit un jour que l'enfance n'existait pas et le lendemain elle réapparaît tout siècle confondu, nous sommes renvoyés à Rousseau parce qu'il aurait découvert la spécificité de cet âge, parce que, dans ce procès de laïcisation qui court tout au long du XVIIIe siècle, il aurait détaché l'enfant de toute essence extérieure et parce qu'il l'aurait situé par rapport à Dieu.

Rousseau¹⁷⁷ affirme dans « *La Nouvelle Héloïse* » et dans L'« *Emile* » : « L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir qui lui sont propres. Rien n'est moins sensé que de vouloir y substituer les nôtres, et j'aimerais autant exiger qu'un enfant eût cinq pieds de haut que du jugement à dix ans. » L'enfant et l'adulte diffèrent par la perception, le raisonnement et la sensibilité. Ces différences interdisent toute communication. Les mots de l'adulte ne sont pas ceux de l'enfant. Bien plus, ils ne sont pas compris. Il n'est pas de troisième langue qui servirait de truchement. Certes, l'adulte peut imposer ses mots et l'enfant répondra vaille que vaille. Il apprendra ainsi un usage dévoyé

¹⁷⁷ Nous suivons ici les analyses d'Alexis Philonenko in PHILONENKO Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Tome 3, *Apothéose du désespoir*, Bibliothèque d'histoire et de philosophie, Librairie philosophique J. Vrin, 1984

des mots. Et découlera de ce langage perversi une attitude de soumission ou de servilité. Il eût été préférable que l'enfant n'apprît que les mots dont il avait besoin et qu'il ne s'adressât aux adultes qu'avec cette liberté de ton et de manière qui repose sur la certitude que les hommes sont égaux en liberté et en noblesse. Après les mots et l'action, le corps. Pas d'éducation corporelle qui entraverait de ses règles l'élan spontané de l'enfant. On avait supprimé l'emballotement qui permettait de suspendre le nourrisson à la poutre de la chaumière. Cohérence oblige ! Que l'enfant gambade, qu'il éprouve et exerce ses membres et ses muscles ! La spécificité de l'enfance est cognitive, morale et corporelle.

Cette spécificité de l'enfance repose sur une classification ou structure des âges qui remonte bien au-delà de Rousseau, mais il la comprend différemment : « (La dialectique des âges) n'a jamais su réfléchir sur la structure d'un âge en le prenant comme une *totalité* achevée en soi et pour soi, croyant toujours que le sens ne se révélerait qu'à l'échelon supérieur. Rousseau n'ignore pas l'évolution interne et biologique, en revanche chaque structure *sous le signe de la liberté* possède, mieux est une configuration *sui generis*. Il ne sert à rien de proposer à l'enfant, comme exercice, la promenade des adultes, pesante et ennuyeuse : il trouve des exercices qui lui conviennent et qui répondent mieux à sa pensée si spécifique. »¹⁷⁸ Chaque âge est à respecter, au risque que l'enfant ne singe l'adulte. Sa liberté doit être préservée, même si elle est d'abord spontanéité, car le développement de l'éducation, c'est « la constitution de l'autonomie à partir de la spontanéité. »¹⁷⁹

Une telle conception rend l'enfance impensable, parce qu'elle est définitivement perdue pour tout adulte, qui peut aussi faire le singe en mimant l'enfant, et parce que la raison s'y exerce différemment. C'est pourquoi Madame de Wolmars intervenait peu dans les jeux de ses enfants, privilégiait l'autorité à la persuasion, renvoyait l'enfant à son statut d'enfant, accordait sans discussion ce qu'il était possible d'accorder.¹⁸⁰ Seule l'éducation absente, en retrait, est possible, éducation qui s'efforce de respecter

¹⁷⁸ p.137-138 in PHILONENKO Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Tome 3, *Apothéose du désespoir*, Bibliothèque d'histoire et de philosophie, Librairie philosophique J. Vrin, 1984

¹⁷⁹ p. 138 in *ibidem*

¹⁸⁰ Se reporter à la cinquième partie Lettre III de ROUSSEAU Jean-Jacques, *La Nouvelle Héloïse*, 1762, Livre de Poche, 2002, (p.632 : n'être qu'un enfant ; p.635 : accorder sans condition ; p.636 : autorité)

le temps de l'enfance. « Laissez mûrir l'enfance dans les enfants ». Il est un rythme à l'enfance qu'il faut respecter. La théorie quantique à douze ans, est-ce raisonnable ? Gagner une année, c'est s'empresser de mourir et, à ce moment-là, il faudra gagner du temps, et on n'aura pas vécu, marchant devant soi pour finir à la traîne. Il faut respecter l'enfance en soi et son temps. Si personne d'adulte n'a accès à l'enfance, comment évoluera-t-elle, le défilement des années n'apportant en soi rien ? La nécessité des choses dira ce qui est possible. La pesanteur expliquera ce qu'il en est à l'enfant qui se prend pour un faucon. Le gouverneur veillera à la rudesse de l'explication. « L'enfant doit subir la loi des choses et non celle de l'homme. »¹⁸¹

La conception de Rousseau offre une épaisseur à l'enfance et donne le principe de son déroulement qui est la liberté se transformant de spontanéité en autonomie grâce à la confrontation aux choses. Ainsi l'enfant sera-t-il propre à être élevé et l'on passera à l'instruction proprement dite. « ...la première et la plus importante éducation, celle précisément que tout le monde oublie, est de rendre un enfant propre à être élevé. »¹⁸²

Existe-t-il de l'enfance ainsi conçue une essence, qui permettrait de l'étudier et de la guider ?

L'enfant vient au monde avec un tempérament « qui détermine son génie et son caractère »¹⁸³. Il a aussi les traits communs de son espèce. Il s'agit de le pousser à développer ce naturel, à réaliser les possibles dont il est gros de sorte qu'il devienne « tout ce qu'il peut être. »¹⁸⁴ Saint-Preux avait suggéré à Julie de former un modèle duquel l'éducation rapprocherait l'enfant. Wolmar protesta. Saint-Preux rétorqua que cette diversité provenait de l'éducation ou de la soumission de l'esprit aux perceptions infinies qui nous assaillent dès la naissance, et qu'elle n'était pas la marque de l'individualité. Donc, il faut un modèle, il y a une essence. Wolmar fit observer deux chiens

¹⁸¹ p.142 in PHILONENKO Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Tome 3, *Apothéose du désespoir*, Bibliothèque d'histoire et de philosophie, Librairie philosophique J. Vrin, 1984

¹⁸² p.625 Cinquième partie Lettre III in ROUSSEAU Jean-Jacques, *La Nouvelle Héloïse*, 1762, Livre de Poche, 2002

¹⁸³ p.626 in ibidem

¹⁸⁴ p.629 in ibidem

qui différaient du tout au tout dès la naissance et rappela Saint-Preux à l'observation. ¹⁸⁵ « Avez-vous jamais ouï dire qu'un emporté soit devenu flegmatique, et qu'un esprit méthodique et froid ait acquis de l'imagination ? »¹⁸⁶ Pas de modèle commun. Ainsi Rousseau¹⁸⁷ détache-t-il l'enfant d'une essence extérieurement déterminée et qu'il devrait accomplir. L'enfant possède une essence spécifique qui définit des possibles que l'on ne peut énumérer, mais qu'il lui faut réaliser.

Selon Starobinski, cette enfance¹⁸⁸, Rousseau l'aura vécue. Il aura aimé courir sans but, « muser sans raison » sous le regard bienveillant de grandes personnes. Il se croyait au Paradis. Chaque fois où un malheur s'abat sur lui, Rousseau revit, ne serait-ce qu'un instant, ces moments où il est sous le regard de Dieu avec qui tout enfant partage certaines caractéristiques : l'enfant « s'abandonne aux élans de sa sensibilité instantanée » et Dieu connaît tout par intuition ; l'instant présent seul existe pour l'enfant alors que Dieu rassemble tout temps en un instant ; l'enfant ne s'oppose à rien dans le monde que Dieu domine de sa toute-puissance ; l'enfant n'a pas de notion du bien et du mal et Dieu est infinie bonté ; pas de futur, donc pas de besoin ni pour l'enfant ni pour Dieu, en un autre sens il est vrai.

Pas de condition humaine, mais des enfants dotés de caractéristiques idiosyncrasiques à développer jusqu'à être propices à une deuxième éducation, sans doute positive cette fois-ci. Chaque sujet possède donc son intériorité. En outre, il s'inscrit dans une histoire. qui ira d'abord à sa catastrophe dans l'état de société qui a succédé à la solitude des bois pour se rétablir en une parousie : « ...si l'état d'enfance et l'état divin sont destinés à se rejoindre, ce sera par et à travers l'histoire universelle. » et « (...) l'évolution collective se déploiera dans un mouvement cyclique, comme un grand

¹⁸⁵ p.627-628 in ibidem

¹⁸⁶ p.629 in ibidem

¹⁸⁷ On se reportera à l'analyse de Michel Soëtard in SOETARD Michel, *Philosophie et Pédagogie* Autour du propos de Jean-Jacques Rousseau : « Nul de nous n'est assez philosophe pour savoir se mettre à la place d'un enfant » (*Emile*, Livre 2), p. 151-160 in KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence, (Eds), *Repenser l'enfance ?*, Hermann, 2012

¹⁸⁸ Nous suivons l'analyse de Jean Starobinski in STAROBINSKI Jean, *L'Enfant et le Dieu*, p.182-194 in *L'Œil vivant* Corneille, Racine, La Bruyère, Rousseau, Stendhal, Edition augmentée, Coll. Tel 301, Gallimard, 1999

cercle qui s'ouvre et se referme sur lui-même : l'accès à l'unité finale a la valeur d'un retour à l'unité primordiale. »¹⁸⁹ dira Starobinski.

A mettre en doute cette saga rousseauiste, et on aurait tort de ne pas le faire, on risque le retour au mot qui se résout en inchoativité où le « senescere » et l'« adulescere » suivront le « repuerescere »¹⁹⁰. Les turbulences des consonnes –sc- émouvront quelques esprits, mais a-t-on progressé dès que l'on dit que l'enfance est marquée par la croissance qui elle aussi signifie l'inchoatif. Que l'on définisse, dans la même veine, l'enfance par l'inachèvement espérant ainsi que le mystère supposé de l'inachevé vaut explication, ou que l'on prétende qu'il n'est pas de vie achevée prolongeant ainsi l'enfance à l'infini¹⁹¹, des mots auront répondu aux mots, mannequins de paille que les Latins auraient jetés dans le Tibre. C'était sans compter Edouard Claparède.

3.2. CLAPARÈDE, LECTEUR DE ROUSSEAU

Dans son article de 1912: « *Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance* »¹⁹², Claparède commence par rappeler à quel point des questions sur la nature de l'enfant et sur l'utilité de l'enfance paraissaient « bizarres » lorsque la conception fixiste des espèces dominaient. Les réflexions de Rousseau prirent signification grâce aux biologistes, aux philosophes pragmatistes et à certains pédagogues. En effet, la théorie de l'évolution a rendu attentif au développement en soi des êtres vivants et s'est demandé pourquoi une période aussi fragile que l'enfance n'avait pas été éliminée parce que mal adaptée. Elle l'expliqua par les besoins du développement des aptitudes physiques et psychiques, elle mentionna le rôle du jeu et envisagea

¹⁸⁹ p.194 in ibidem

¹⁹⁰ Se reporter aux analyses de Denis Kambouchner in KAMBOUCHNER Denis, *Retrouver en soi l'enfant (repuescere) : réflexions sur un précepte classique*, p. 161-168 in ibidem

¹⁹¹ On peut relire « *L'Enfance prolongée* » de Géza Róheim p.31-41 in ROHEIM Géza, *Origine et fonction de la culture* 1943, Collection Idées, 1972, Gallimard qui explique la névrose par cette enfance prolongée que la biologie constate. Georges Lapassade développe des idées semblables se référant comme Róheim à Bolk pour souligner la lenteur de la vie due à une naissance prématurée de sorte que l'on finit de naître lorsque l'on meurt : « *La Prématuration* » p.23-41 in LAPASSADE Georges, *L'Entrée dans la vie*, 10/18, 1963, Les Editions de Minuit

¹⁹² CLAPAREDE Edouard, *Jean-Jacques Rousseau et la conception fonctionnelle de l'enfance*, Revue de Métaphysique et de Morale T. 20, No. 3 (Mai 1912), pp. 391-416

<https://www.unige.ch/archives/aijir/files/6313/9824/8504/ClaparedeRousseauconceptionfonctionnelle2.pdf>

« l'enfance comme une période de récapitulation ancestrale¹⁹³ ». Le pragmatisme de James, de Dewey et de King¹⁹⁴, appuyé sur l'évolutionnisme, considère que l'action est première et qu'elle s'observe à partir de celui qui agit. Par conséquent, l'activité de l'enfant n'a pas à être référée à celle de l'adulte, mais elle doit être prise en elle-même : aux besoins de l'enfant correspondront ses activités. Certains enseignants, déçus d'un enseignement qui dresse l'enfant plus qu'il ne l'éduque, ont pensé s'adresser « aux mobiles intérieurs de l'enfant. »¹⁹⁵ et ils se sont intéressés à son « développement spontané ».

Puis, Claparède reprend sa lecture de Rousseau dont il condense la réflexion sur l'enfance en cinq lois que nous énoncerons ici rapidement.

1. Loi de succession génétique : « L'enfant se développe naturellement en passant par un certain nombre d'étapes qui se succèdent dans un ordre constant. »¹⁹⁶ S'y joint le fait que l'enfance récapitule l'histoire de l'humanité. S'en suivent ces considérations pratiques de la juste activité au juste âge, de l'inutilité de sauter des années, du privilège à accorder au psychologique sur le logique, du rôle deuxième de l'éducateur par rapport à la nature. Claparède souligne que Rousseau assigne à l'enfant le sauvage comme modèle parce que celui-ci « expérimente à tout propos »¹⁹⁷ alors que le paysan est courbé en son sillon.

2. Loi d'exercice génético-fonctionnel : l'exercice développe une fonction et une fonction développée en fait éclore d'autres. D'où le jeu, la liberté laissée à la nature de l'enfant de s'exprimer, le rôle effacé de l'éducateur : l'enfant sait quand il doit exercer telle fonction et l'éducateur lèvera les embûches. Enfin, il faut une pleine possession des sens pour passer à l'exercice de l'esprit et avant tout un corps entraîné.

3. Loi d'adaptation fonctionnelle : Claparède reprend ici le rôle de l'éducateur, qui doit créer le besoin que satisfera l'action de l'enfant. Plutôt que de lui ordonner telle action, un dispositif pédagogique engendrera un besoin ou suscitera un intérêt chez

¹⁹³ p. 394 in ibidem

¹⁹⁴ Auteur d'une psychologie de l'enfant préfacée par Dewey (1903).

¹⁹⁵ p.396 in ibidem

¹⁹⁶ p.397 in ibidem

¹⁹⁷ p.400 in ibidem

l'élève qui s'attachera par ses actions à les satisfaire. Qu'il construise un bateau, et les notions de géométrie et de physique deviendront nécessaires ! Que l'on entame une correspondance avec une classe du Finistère, et le texte aura trouvé sa motivation et l'élève acquerra les compétences correspondantes ! « Et Rousseau de préconiser, comme le font les éducateurs modernes, un enseignement qui fasse une large part à l'activité spontanée de l'élève. »¹⁹⁸

4. Loi d'autonomie fonctionnelle : l'enfant est tel qu'il doit être à chaque étape, autrement dit : il n'est pas imparfait, au sens étymologique d'inachevé. Il est adapté à son environnement comme le têtard l'est au sien. Il veut ce qu'il peut. Il a les besoins de son âge. Il évoluera d'expérience en expérience. Il faut préciser que l'enfant diffère de l'adulte par la nature de ses besoins, mais que l'activité de l'un et de l'autre obéit au même schéma.

5. Loi d'individualité : chaque enfant comme chaque homme est unique. Il faut reconnaître l'unicité de chacun. L'éducation s'efforcera de l'établir et y conformera ses actions de sorte que l'originalité éclora.

Claparède conclut : Rousseau a fondé la conception scientifique de l'enfant et a montré le chemin. Il faut observer et l'éducateur suivra les voies de la nature. Ces principes font « de Rousseau le Copernic de la pédagogie. »¹⁹⁹

Il fallait reprendre trop longuement et trop partiellement ce texte de Claparède. A l'enfant, il lui reconnaît des « ressorts », des impulsions spontanées, une volonté, qu'il développera par lui-même ou qu'une situation organisée par l'éducateur permettra de développer. Les étapes se suivront en un ordre fixé par la nature. Il faut laisser la nature à son rythme. Les actes de volonté ne serviront à rien, sinon à détruire l'enfant. Une telle anthropologie de l'enfance suppose l'absence de la volonté.

3.3. L'ÉDUCATION NOUVELLE : UNE ENFANCE ROUSSEAUISTE

Ces principes, sans l'ambition scientifique propre à Claparède, seront appliqués, entre autres, par Freinet et par Châtelain.

¹⁹⁸ p.404 in ibidem

¹⁹⁹ p.412 in ibidem

Dans « *Les Invariants pédagogiques* »²⁰⁰ Freinet postule l'identité de nature entre l'enfant et l'adulte, l'adaptation entre la situation scolaire et ses caractéristiques psychiques et biologiques, l'autonomie du choix, la recherche de l'activité plutôt que le désir de passivité, la prééminence de l'expérience sur le savoir statufié, l'intérêt d'un « travail qui est dans la ligne de vie »²⁰¹ de l'élève. Il rejoint ainsi cette conception de l'enfance où le rôle de la volonté sera sinon effacé, du moins estompé²⁰².

Les quatre premiers principes de l'Education nouvelle selon François Châtelain concernent l'enfance et sa place : « 1. Avoir une vision juste de l'enfant 2. Mobiliser l'activité de l'enfant 3. Etre un « entraîneur » et non un « enseigneur » 4. Partir des intérêts profonds de l'enfant. »²⁰³

Ces principes insistent sur l'originalité et la richesse de l'enfant. Ils rappellent la loi de succession génétique telle que formulée par Claparède. Ils tentent de définir cette interiorité de l'enfant : « pouvoirs particuliers », « besoin de nature incoercible », « poussées vitales », « intérêts profonds », « leviers naturels »²⁰⁴, « forces merveilleuses latentes »²⁰⁵, « forces intérieures », « désirs les plus profonds »²⁰⁶. Châtelain insiste sur le souci qu'il faut apporter au milieu dans lequel l'enfant vit. Il souligne que l'activité motivée est première et que l'enseignant ne transmet pas des connaissances, mais organise des situations d'activité. Et il en arrive au cœur du sujet, dit-il : l'intérêt qui ne peut être que suscité par un besoin. L'on retrouve énoncées ces chaînes de synonymes : « grandes poussées de la vie », « forces profondes qui jaillissent de la nature

²⁰⁰ FREINET Célestin, *Les Invariants pédagogiques Code pratique d'école moderne*, Editions de l'Ecole moderne française, Cannes, in Bibliothèque de l'Ecole moderne, N°25, 1964

²⁰¹ p. 25 in ibidem

²⁰² On pourra se reporter aux commentaires d'Eric Debarbieux, notamment au sujet des couples adulte/enfant, civilisé/sauvage... in DEBARBIEUX Eric, *Freinet, philosophe de l'enfance*, in Le Nouvel Educateur n° 222, supplément au n° 25 janvier 1991 <http://www.icem-freinet.fr/archives/d-neduc/d-neduc-222/3-9.pdf>

²⁰³ CHÂTELAIN François, *Les principes de l'éducation nouvelle* www.ecolelasource.org/La_Source_Ecole_nouvelle_actu.php?..

²⁰⁴ p.4 in ibidem

²⁰⁵ p.5 in ibidem

²⁰⁶ p.6 in ibidem

de l'enfant », « la motivation de ces multiples activités est en lui-même »²⁰⁷. Il distingue l'effort requis par des demandes extérieures à l'enfant de l'effort, véritable, qui provient des difficultés inhérentes à toute action où il faut combler l'écart entre le projet et le but.

Chez Freinet comme chez Châtelain joue la même anthropologie de l'enfant que chez Claparède. L'enfant est constitué d'une intériorité, en fait peu explicitée, que l'on pourrait peut-être dire chez Claparède biologique, naturaliste au sens de ce qui appartient à la nature vécue, ressentie chez Freinet et peut-être plus psychologique, plus affectueuse, peut-être plus spirituelle chez Châtelain lorsqu'il conclut en disant « celui qui se prépare à beaucoup donner peut s'attendre à beaucoup recevoir. »²⁰⁸

3.4. Temps et enfance

L'enfance a trait au temps. Elle accompagne la vie de l'adulte comme la queue de comète que Husserl commente dans « *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps* »²⁰⁹ Elle est rétention qui plonge à chaque étape de l'écoulement des instants toujours plus bas vers le passé assurant ainsi, et dans le meilleur des cas, l'équilibre du présent. C'est la logique temporelle de l'enfance, non son contenu, logique ramenée à l'écoulement du temps, mais oublieux de l'accroissement. Comment le saisir ?

A l'introspection, on s'y refusera d'autant que l'on objectera sans doute qu'un esprit adulte ne peut retrouver ni feindre le regard d'enfant, remarque qui tend à entacher de doute toute autobiographie. En fait, cette demande d'une identité entre l'observateur et l'observé ne manque pas de comique : faut-il être un atome pour le connaître, une vis pour étudier les vis ? Or, c'est plutôt la réflexivité qui pose problème.

A faire de l'enfance, un état sans commune mesure avec l'âge adulte, on s'interdit de comprendre ou de tenter de comprendre le passage d'un instant à l'autre et on s'oblige à figer l'enfance. Aucune réflexion sur le temps et son déroulement ; un déni du réel

²⁰⁷ p.12 in ibidem

²⁰⁸ p.35 in ibidem

²⁰⁹p.41-46 HUSSERL Edmond, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, traduit de l'allemand par Henri Dussort, Préface de Gérard Granel, Collection Epiméthée, PUF, 1964

où un enfant ne manquera jamais de donner un adulte, mais peut-être qu'il ne s'agissait pas de l'enfant dessiné par des prescriptions essentialistes. Le structuralisme avait empilé les synchronies éliminant ainsi la nécessité de penser le changement autrement que par des sauts comme dans un jardin où l'on passe d'un pavé japonais à l'autre, à l'exception de *L'Economie des changements phonétiques* d'André Martinet. C'est le temps du cinéma en vingt-quatre images /seconde ! Or, tout vieillit et il n'est rien de particulier concret, au minimum, qui ne naisse pas. Le temps, c'est Matisse traçant une ligne d'un geste continu.

Réfléchir à l'enfance, c'est reprendre la question du temps, donc celle du changement.

Keith Campbell dans « *The Metaphysic of abstract particulars* »²¹⁰ propose de distinguer trois types de changement: mouvements, substitutions et variations. D'abord, les tropes²¹¹ ou particuliers abstraits qui constituent l'objet conservent leur identité et seuls varient les tropes relationnels : une balle reste la même de son point de départ à son arrivée, mais ses relations à son entourage varient. En cas de substitution, par contre, les tropes sont changés : l'identité n'est plus que de position. Ainsi du sarment consommé au tas de cendres. Et dernière possibilité : les tropes sont en ce cas des qualités susceptible de changement graduel ou cursus qui, s'il est homogène, sera nommé variation ou, s'il est hétérogène, s'appellera processus. En découlera un usage régulé des notions d'événement, de processus, de stabilité et de continuité. Et une possibilité de comprendre l'enfance.

Cependant, reste inconnu, insaisissable le passage d'un instant à l'autre. Ni la tortue ni la flèche de Zénon n'ont perdu leur pouvoir. L'antinomie subsiste et nourrit en partie le mystère de l'enfance, pourtant de plus en plus éventé.

3.5. ET ALORS ?

Ce passage par l'enfance qui tient plus d'une digression que d'une étape dans le développement de notre travail incite à mettre en question cette structure des âges qu'une anthropologie de l'homme gomme en se contentant de souligner qu'elle diffère

²¹⁰ p.18-19 in CAMPBELL Keith, *The Metaphysic of abstract particulars*, (1981), traduit par Mohamed Jeddi et Bruno Langlet, <http://semahp.blogspot.ch/2014/08/traduction-de-keith-campbell-metaphysic.html>

²¹¹ On reviendra sur cette notion de trope lorsque nous aborderons la question du statut ontologique des vertus.

d'un peuple à l'autre. D'autre part, elle rappelle que la vieillesse répond aux mêmes perplexités lorsque le sujet est sorti des liens qui constituent l'adulte. Enfin, et par analogie, la division des sexes doit à l'égal de la dimension du temps être prise en compte : une anthropologie qui en fait fi sombre, et encore plus si elle fonde une philosophie de l'éducation. Comment comprendre sinon que des peuples aient confié leurs enfants à des hommes sans sexes, pour la plupart religieux, appartenant à un tiers ordre, très divers et souvent chancelant sur ses frontières ?²¹²

Cette anthropologie s'adossera aux études portant sur l'enfance, études qui depuis la fin du dix-neuvième siècle, ont pris pour objet l'enfant en phonétique, en psychologie de l'intelligence, par exemple, et à l'anthropologie de l'enfance à partir de Margaret Mead et de Baucomont ²¹³.

4. LES IMAGES

Parfois, les portraits des prédécesseurs ou des proches, aïeux ou enfants, sont disposés sur le bureau ou sur les meubles qui l'entourent selon une géométrie de la discrétion ou de l'ostentation rappelant ainsi la filiation dans laquelle on se reconnaît et de laquelle on tire autorité ou figurant l'instance morale de peur que l'on ne manque à sa loi ou que l'on oublie sa plainte, son hurlement muet.

Les figurines de la première image étaient identiques. Rien ne les réunissait, éparées et déguenillées. C'était l'homme dont l'individualité avait été effacée au profit d'un tout qui n'a pas survécu. Les soldats de la Grande Armée.

Dix personnages, aux qualités secondes plus diverses les unes que les autres et chacun jouait sa partie. Ils ont décidé leur identité. Ils ne suivent aucun scénario. Tout se construit à chaque instant. Une démocratie multicolore.

²¹² On se reportera au romane Zola : *La Vérité*, qui met en scène autour d'un crime de pédérastie des congrégations enseignantes et l'école laïque avec tous les dégradés qui les séparent et les unit, les unes tirant à soi les femmes et les enfants, les autres s'appuyant sur l'incroyance par définition plutôt masculine. ZOLA Emile, *La Vérité*, 1902 Livre de Poche

²¹³ DELALANDE Julie, *Des Recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école*, Ethnologie française, 4/2007, (Vol.37), p.671-679 et DELALANDE Julie, *La Cour de récréation pour une anthropologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, 2001, Publication sur Open Edition, 17 juillet 2015

Lorsque le principe biologique du pur et de l'impur, du valide et du handicapé est le critère de distinction, de l'homme devenu inhumain, il faut s'en défaire. Droit et médecine, entre autres, offrent leur excellence. Cette image dit le danger de la biologie ou du biologisme dévoyé, des pratiques oubliées d'une réflexion ou qui cachent sous leurs ors et leurs diplômes une idéologie mortifère.

Vingt-cinq bustes pour signifier la vertu dans une vie qui marque les corps mêmes des traces de la lutte quotidienne et qui a pris acte de l'effondrement des discours eschatologiques ou libérateurs. Il ne reste après tout qu'à soupeser chaque action de sorte qu'elle soit vertueuse, de sorte que le sujet en soit imprégné au moins l'instant de son effectuation.

Si la première image correspond à l'homme qui a perdu son individualité fondue dans une fonction, si la deuxième illustre l'individu innocent et si l'homme réduit à n'être qu'un rôle à moins qu'il ne soit un sacrifié de l'Histoire trouve sa métaphore dans la troisième image, la dernière appelle à la prudence.

Ces représentations ont exercé une action régulatrice et de leur observance dépendra en partie la validité de nos réflexions.

L'ontologie de la volonté a permis de distinguer les acceptions du terme de volonté et de comprendre les relations de subsumption de ses éléments constitutifs dans le dispositif de l'action.

L'hypothèse 1 a été traitée, autant que le nécessite notre propos. La deuxième hypothèse, celle du rapport entre volonté et vertus épistémiques, a été effleurée : nous savons qu'elles sont nécessaires, nous avons vu avec quel type de volonté elles jouent, mais nous ne savons toujours pas quelles elles sont ni leur lecture métaphysique. Peut-être qu'à l'occasion de l'essai de Georges-André Haudricourt les entrevoit-on mieux et s'ébauche-t-il un principe de classification.

La troisième hypothèse tient à l'histoire comme à la théorie même. Il y a été répondu. Nous avons envisagé une typologie des sujets et l'avons fait correspondre à celle de la volonté, puis ce tableau a été corroboré par les paires contrastives de la culture. Il semble qu'il faille répondre à la question : « Pourquoi la volonté ne joue-t-elle aucun rôle dans l'Education nouvelle ? » en arguant qu'elle voit le sujet comme une intériorité matérielle, passible d'une culture indirecte positive. On remarquera qu'elle est similaire à l'éducation chrétienne, à ceci près que son sujet est toute positivité alors que le sujet chrétien est marqué par le péché originel dès le départ, puis ne cesse de succomber aux péchés et qu'il lui faudra toutes les ressources des volontés instrumentale et éthique pour être sauvé. L'histoire, si l'on peut être aussi rapide, s'est jouée en trois temps : péché originel et nature peccamineuse de l'homme, mais possibilité pour chacun du rachat ; même événement premier et même nature, mais affirmation que certains sont élus et qu'ainsi ils retrouvent l'innocence édénique, dernière étape : le sujet est innocent, échappe à cette histoire qui n'était qu'histoires : qu'on le laisse s'affirmer ! Il nous restera à décrire certaines configurations historiques afin d'apporter un peu d'eau à notre moulin.

Mais il est temps de s'occuper de ces vertus : nous rappellerons quelques raisons pour lesquelles il faut en parler, nous dirons ce qu'est la vertu, du moins, comment nous

pouvons la concevoir, puis nous la situerons dans la scène de l'action, nous évoquerons ensuite les vertus épistémiques chez quelques auteurs, puis quelques propos sur les émotions et une esquisse de l'ontologie des vertus.

VOLONTÉ ET LES VERTUS ÉPISTÉMIQUES

1. POURQUOI TRAITER DES VERTUS ÉPISTÉMIQUES

Soit les quatre dimensions de la volonté : intention, décision, effort et force. La volonté est liberté. L'action est ouverte. Une force est supposée la refermer sur elle-même. Elle peut venir à manquer. Les vertus s'imposent.

Les conditions de possibilité anthropologique nécessitent le recours aux vertus lorsque le sujet est doté d'une intériorité à amender, soit qu'il se construise de part en part, soit qu'il préserve son individualité dans un collectif, soit qu'il résiste aux déterminismes qui l'étreignent, et lorsqu'il émerge de capacités. La marge d'incertitude exige l'exercice des vertus.

Troisième raison à cet intérêt porté aux vertus épistémiques : elles motivent²¹⁴ en un sens minimal où elles permettent de franchir les obstacles et en ce sens fort où elles expliquent la volonté de savoir, ce qui n'est pas, il est vrai, dire ce qu'est la volonté, mais ce en quoi elle consiste.

Il n'est pas question d'esquisser et de discuter les théories des vertus épistémiques. Pour notre propos, il suffira de définir, même sommairement, la vertu, d'indiquer où elle se situe sur la scène de la volonté, de répertorier les vertus épistémiques, de relever le rôle des émotions dans leurs liens avec les vertus épistémiques et dans leurs incidences en pédagogie, puis de présenter comment s'intriquent conception du sujet, volonté instrumentale, vertus épistémiques dans ce que nous avons appelé la scène de la volonté.

2. DÉFINITION DE LA VERTU

« Vertu » appartient à cette catégorie de mots dont la définition est devenue impossible. Il est préférable d'en énoncer quelques caractéristiques.

²¹⁴ p.8 in POUIVET Roger, *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation* in Education et didactique, (Online), Vol 2, n°3, décembre 2008, URL : <http://educationdidactique.revues.org/380> ; DOI : [10.4000/educationdidactique.380](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380)

En grec, vertu se dit « ἀρετή », qui renvoie à l'idée de « meilleur », soit d'excellence. Le latin avec « virtus » évoque l'idée de « force ». Pour l'un, c'est l'idée d'achèvement qui l'emporte, pour l'autre, c'est l'idée de puissance.

Pour certains, elle est une disposition du sujet. Elle le caractérise durablement, même si quelques défaillances avaient lieu. Elle s'acquiert. Elle lui appartient, et ce de façon objective en ce sens où elle est propriété constitutive.

D'autre part, la vertu peut être aussi considérée comme une propriété de l'acte. Elle est là aussi objective, et non un point de vue du sujet sur l'acte.

Bref, la vertu est soit une disposition, soit une qualité de l'action. Dans le premier cas, elle est disposition acquise qui vise à l'excellence comprise comme l'achèvement de l'action où la cause finale rejoint la cause formelle. Dès que la disposition est exercée, elle confère à l'action une caractéristique : le sujet à la disposition vertueuse agit vertueusement. Dans le deuxième cas, seule l'action peut être prédiquée d'une vertu parce qu'elle aura « obéi », se sera « conformée » à des réquisits externes ou internes, externes et internes. Il se peut aussi que, selon l'objet, elle soit tantôt disposition, tantôt qualité de l'action, aux deux sens de « tantôt » : alternative dans le présent ou dans la durée.

3. LES VERTUS ET LEUR PLACE DANS LA SCENE DE LA VOLONTE

On peut créditer l'agent de dispositions, d'un caractère ou de traits de caractère, d'appétitudes, de vertus sans doute, de compétences, de capacités, voire de capabilités. Toutes ces attributions tendent à concevoir l'esprit de cet agent, non plus comme un palais aux innombrables pièces, mais comme une bibliothèque aux collections complètes ou dégarnies au fil du temps avec des pans de bibliothèques de bibliothèques borgésiennes. Or, il se pourrait bien que cet agent consiste en règles réunies en algorithmes bien sûr partiels, en instructions sans doute incomplètes, en règles de réécriture évidemment inachevées s'appliquant en totalité ou partiellement, selon l'histoire du sujet et les conditions extérieures. En somme, un sujet piagétien qui aurait bourlingué à la manière de Cendrars.

La règle est l'élément de base de ces trois regroupements et elle se définit par une proposition universelle écrite dans les termes d'une logique de deuxième ordre pour

transformer un état 1 en un état 2 en respectant a parte ante des conditions d'application et des conditions d'effectuation, ressortissant à l'agent et à l'état 1.

Ces règles s'appliqueront dans un monde interprété, dira Philippe Descola²¹⁵, selon des schèmes, pour les uns cognitifs et universels, pour les autres acquis et, par conséquent, expliquant la diversité des humains. Les schèmes cognitifs définissent trois types d'attente : que le sujet ait une intention et des affects, que les objets aient une permanence et une cinétique, que les organismes non humains soient animés, croissent. Ces attentes qui sont en fait des imputations se regroupent en théories naïves permettant d'interpréter ce qui se remarque sur le flux des perceptions. Ces schèmes universaux se doublent de schèmes acquis qui sont soit individuels et s'expliquent par le repérage spatial et temporel du sujet, soit collectifs et « on peut les définir comme des dispositions psychiques, sensori-motrices et émotionnelles, intériorisées grâce à l'expérience acquise dans un milieu social donné »²¹⁶ et en découlent trois actions possibles : choisir certains traits du flux de perception, les regrouper dans un scénario « standardisé », interpréter ces bouts d'histoire en les référant aux coutumes, aux récits antérieurs. Ces schèmes acquis sont « explicitables » peu ou prou ou en dessous du seuil de la conscience, auquel cas ils sont soit spécialisés à un domaine du réel et « ils forment la trame de notre existence quotidienne en ce qu'ils organisent la plupart de nos actions »²¹⁷, soit intégrateurs puisqu'ils combineront des schèmes spécialisés pour en créer de nouveaux²¹⁸.

Nous avons un sujet tout de règles fait et un monde interprété selon des schèmes. Le sujet agit. L'état 1 passe à l'état 2. L'action est réussie. Des conditions de félicité auront été remplies, des conditions d'échec évitées. Ces conditions ne sont pas des points de partage entre le oui et le non, mais des gradients, d'où des valorisations du plus haut degré au plus bas. En découlent des possibilités de jugement. Le sujet aura été

²¹⁵ Nous reprenons les analyses de Philippe Descola in p. 135-162 *Les Schèmes de la pratique* Chapitre 4 de *Structures de l'expérience* in DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Gallimard, 2005

²¹⁶ p.151 in ibidem

²¹⁷ p.153 in ibidem

²¹⁸ Descola cite l'action indirecte négative et l'action directe positive de Georges-André Haudricourt.

sagace ou stupide, ouvert d'esprit ou rigide, sérieux ou désinvolte ; l'acte précis ou confus, décidé ou atermoyant, fiable ou douteux ; le nouvel état sera dit parfait ou « limite », excellent ou passible d'un piètre « oui, c'est fait, il n'y a rien à dire ».

Les vertus seront donc des jugements d'attribution de qualités d'un certain registre dont on peut établir le dictionnaire, attribution soit à l'agent, soit à l'acte, soit au résultat, avec cette difficulté que la rhétorique y amènera ses douteuses clartés : lorsque, par exemple, un sujet est dit précis : « vous pouvez lui faire confiance : il est très précis, même tatillon », c'est bien son travail qui est précis parce qu'au maximum de l'échelle du vague/précis alors que ce n'est pas le travail qui est tatillon, mais le sujet.

On ne peut omettre la question du rapport entre les règles du sujet, celles de l'action et la structure ontique de ce sur quoi porte l'action. Notre hypothèse continuitiste impose d'examiner ces rapports. Elle les suppose. Encore sera-t-il nécessaire d'asserter leur existence et de les définir. Cette tâche ne s'impose pas ici.

Par contre, il faudrait répertorier ces vertus épistémiques, les affecter à leur propriétaire : agent, acte, état réussi, définir ce que sont ces qualités : premières, secondes, ou des tropes. Mais, avant tout essai de cette nature, il faut rappeler quelques théories de la vertu épistémique²¹⁹ dont les passages obligés sont Aristote, Thomas d'Aquin, Peirce, Dewey, Scheffler et l'épistémologie des vertus.

4. LES VERTUS INTELLECTUELLES OU ÉPISTÉMIQUES CHEZ QUELQUES AUTEURS

4.1. ARISTOTE

Si le mot vertu²²⁰ a d'abord signifié « excellence » dans le sens de l'accomplissement parfait de la fonction propre d'un être, puis « action réussie » et enfin « science » puisque de la justesse du savoir découle l'action, elle devient un « état habituel », à mi-chemin de ce qui est en puissance et de ce qui est en acte. Elle a le même statut que le savoir acquis, mais il n'est pas mobilisé en un instant précis. Elle appartient à

²¹⁹ On ne distinguera pas « vertu épistémique » de « vertu intellectuelle », non qu'il ne faille pas le faire : on ne saurait identifier connaissance et science, du moins sans discussion, mais parce que ce point n'est pas décisif dans notre propos-

²²⁰ p.158 et sq. in CRUBELIER Michel, PELLEGRIN Pierre, *Aristote Le philosophe et les savoirs*, Collection Points Essais 491, Editions du Seuil, 2002

un sujet qui, à partir de principes innés, l'a acquise à force de répéter les actes correspondants.

Comme l'âme se divise, continue Aristote, en une partie rationnelle et une partie irrationnelle qui elle-même se divise en une partie absolument irrationnelle qui est la partie nutritive et une partie où la raison opère tout de même et qui se nomme désirante, les vertus se répartissent en deux groupes, celles qui sont éthiques et celles qui sont épistémiques, les premières correspondant à la partie irrationnelle non stricte et les secondes à la partie rationnelle.

Ces vertus, puisque ce sont des états habituels, s'obtiennent par l'exercice répété. La vertu appartient donc à l'agent. En effet, l'homme courageux est capable d'actes courageux et l'acte n'est courageux que par délégation. Il faut que l'agent sache que l'action requiert sa vertu de courage, qu'il décide lui-même de faire preuve de courage et qu'il soit en ce moment-là déterminé à être courageux. C'est dire que la vertu décrit un état du sujet. Il est à noter que vertu fait appel à tout ce qui rend la connaissance vraie possible, ce qui n'est pas la même chose que comprendre la vertu comme règle et ce qui explique aussi l'étonnement à trouver parmi les vertus la connaissance, la science, bref des contenus.

D'autre part, la vertu apprend au sujet à éprouver des passions quand il le faut, là où il le faut et dans la mesure pertinente. C'est ainsi que les passions sont éduquées, le mot passion étant pour nous synonyme d'émotion.

Il faut compter au nombre des vertus intellectuelles :

- La science qui est un état qui permet de démontrer
- La prudence ou sagacité qui est un état vrai, accompagné de raison, qui porte à l'action quand sont en jeu les choses bonnes ou mauvaises pour l'homme
- La technique qui est un certain état accompagné de raison vraie qui porte à la production
- L'intelligence qui saisit les principes
- La sagesse qui est cet état où le bien en soi est contemplé

Enfin, les vertus éthiques, telles que le courage, la tempérance ou la justice, visent le juste milieu, non pas au sens d'une moyenne, mais plutôt en ce sens où elles évitent l'excès et le manque.

4.2. ET LA REPRISE PAR THOMAS D'AQUIN

D'abord, la vertu, chez Thomas d'Aquin, est une certaine perfection de la puissance : achèvement par atteinte de la cause finale de sorte que tout est en acte. Si les puissances naturelles sont absolument déterminées par leur fin, les puissances raisonnables, donc humaines, sont en soi indéterminées. Il reviendra à l'habitude de lever cette indétermination. C'est une habitude d'action et une bonne habitude, puisque c'est un accomplissement.

Elles se répartissent en trois groupes, poursuivra Thomas d'Aquin. D'abord, les vertus théologales : foi, espérance et charité. Ensuite les vertus morales : elles inclinent à l'action, renvoient à la partie affective de l'âme et sont au nombre de trois : justice, force et tempérance. Enfin les vertus intellectuelles « qui perfectionnent l'intellect spéculatif : sagesse, intelligence et science » et « celles qui perfectionnent l'intellect pratique : art et prudence. »²²¹ Elles relèvent de l'intellection opérée par l'âme et lui donnent la faculté de voir le vrai, aidées en cela par la volonté même appuyée par la charité et la justice.

Tout cela fleure bon l'aristotélisme. S'ajoutent certaines vertus qui, bien qu'elles n'appartiennent pas aux vertus intellectuelles proprement dites²²², demandent que nous nous y attardions : désir de connaître, studiosité²²³ et humilité²²⁴.

L'homme veut le bien. Le bien est la vérité. Donc, l'homme veut connaître la vérité. Cette recherche culminera dans la contemplation. Mais on peut ne pas vouloir le vrai,

²²¹ p. 123 in AUBIN Vincent, *Thomas d'Aquin : le désir de connaître et l'amour de la vérité* p.109 -142 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006.

²²² Précisons à nouveau que « la vertu intellectuelle explique la capacité de réussir ; elle n'explique pas la décision de mettre en œuvre cette capacité. » p.118 in AUBIN Vincent, *Thomas d'Aquin : le désir de connaître et l'amour de la vérité* p.109 -142 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006.

²²³ THOMAS D'AQUIN Question 166 in Somme théologique II-II

²²⁴ THOMAS D'AQUIN Question 161 in Somme théologique II-II

dira Saint Thomas d'Aquin: « Or, c'est d'une triple manière qu'une vérité particulière peut être contraire ou opposée au bien que l'on aime. D'abord, selon que la vérité est dans les choses elles-mêmes comme dans sa cause et sa source. A ce titre, il arrive que l'homme haïsse une vérité en tant qu'il voudrait que ce qui est vrai ne le fût pas. D'autre part, il y a une opposition selon que la vérité est dans l'esprit de l'homme lui-même, où elle l'empêche de poursuivre ce qu'il aime. C'est le cas de ceux qui voudraient ne pas connaître la vérité de la foi pour pécher librement (...). Enfin, une vérité particulière est objet de haine, en tant qu'opposée, selon qu'elle se trouve dans l'intelligence d'un autre. Par exemple, celui qui veut que son péché reste ignoré, hait que l'on sache la vérité sur ce péché. »²²⁵ L'on peste parfois, si l'on traduit les doctes propos de Thomas d'Aquin en nos mots, parce que les faits résistent, parce que je ne peux pas ne pas savoir que fumer tue et que les x-leaks sont omniscients.

Mais, à supposer que l'on désire la vérité, et c'est sans doute le cas le plus fréquent, il n'est pas certain que l'on y accède. Des vertus spécifiques doivent être actualisées.

Thomas d'Aquin examine si la « studiositas », qui vient de « studium » : zèle, application, étude, a comme matière la connaissance et si elle appartient à la tempérance. Comme étudier, c'est appliquer fortement son esprit à un objet et que pour ce faire elle doit le connaître, la studiosité a pour objet direct la connaissance, puis pour objet indirect toute œuvre qui requiert la connaissance.

D'autre part, elle appartient à la tempérance, donc relève de la volonté. La studiosité est l'action droite de la volonté qui applique la faculté de connaître à cet objet ou à cet autre, de cette manière ou d'une autre. Elle impose l'effort d'attention nécessaire à l'étude parce que l'âme, à cause de sa partie corporelle, peut haïr ou appréhender l'effort intellectuel et réprime le désir excessif de savoir²²⁶ qui est alors désordonné en quatre occasions: « si le désir de connaître se porte sur des vérités moins importantes que celles que l'on doit considérer (comme les prêtres, d'après Saint Jérôme, qui préfèrent apprendre des poésies légères plutôt que d'étudier les Evangiles et les Prophètes) ; si l'on cherche à savoir des choses qu'il n'est pas permis de connaître (par

²²⁵ THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique*, Ia IIae Pars, Question 29, Article 5

²²⁶ Aspect bien souligné par Sertillanges in SERTILLANGES Antonin-Gilbert, *La Vie intellectuelle Son esprit, ses conditions, ses méthodes*, Coll. Foi vivante, Les Editions du Cerf, 1966

exemple, en recourant à la divination) ; si l'on désire connaître la vérité sur les créatures sans la rapporter à la fin due, c'est-à-dire la connaissance de Dieu ; enfin, si quelqu'un met son effort à connaître une vérité qui excède la capacité de son esprit (...) »²²⁷ Ce dévoiement de la studiosité conduit à la curiosité.

L'analyse de l'humilité, elle, se noue autour de six demandes :

1. Est-elle une vertu ? Les mouvements affectifs à tendance impulsive, comme le désir d'acquérir des biens rares, nécessite une vertu modératrice, en l'occurrence, l'humilité.
2. Appartient-elle à la volonté ? Elle empêche l'homme de désirer ce qui le dépasse. Puisqu'elle « empêche », elle agit, donc elle relève de la volonté.
3. Suppose-t-elle qu'il faille se mettre au-dessous de tous ? Oui, dans la mesure où tout être recèle du divin.
4. Est-elle de l'ordre de la tempérance ? Elle freine la confiance en soi, comme la modération. L'une et l'autre vont de pair et dépendent de la tempérance.
5. Est-ce la plus grande des vertus ? Non. Elle ne saurait égaler les vertus théologiques dont la primauté est fondée sur leur objet, Dieu.
6. Se répartit-elle par degré sur une échelle ? En réalité, il n'y a guère que deux partis : la volonté qui est répression du désir désordonné et la connaissance qui est l'exacte appréciation de ce que l'on est.

4.3. PEIRCE ET LA LOGIQUE

La philosophie devrait développer, dit Peirce, l'esprit de laboratoire. D'une certaine manière, l'éducation morale n'est pas son fait parce que les dispositions peinent à changer tant elles sont profondément insérées en l'homme. En outre, elles sont vagues. Tout au plus, peut-on s'intéresser à ce qui est logique, comme Port Royal en son temps.²²⁸

²²⁷ p.132 in AUBIN Vincent, *Thomas d'Aquin : le désir de connaître et l'amour de la vérité* p.109-142 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006.

²²⁸ p.9 GIREL Mathias, *Pragmatisme et Education morale : philosophie et conduite de la vie chez Peirce, James et Dewey*, 2007 http://www.academia.edu/184282/Pragmatisme_et_%C3%A9ducation_morale_Philosophie_et_conduite_de_la_vie_chez_Peirce_James_et_Dewey

Si l'on définit la vertu comme une disposition acquise qui permet à l'objet sur lequel elle est exercée de s'accomplir et si l'idée est conçue comme règle d'action, les éléments fondamentaux de toute vertu – statut ontologique, visée et domaine de pertinence - sont présents chez Peirce²²⁹ lorsqu'il définit en ces termes sa conception de la logique : « ... être, en son âme et conscience, logique et clair est quelque chose qui nous coûte – exactement comme n'importe quelle vertu, comme tout ce que nous chérissons, coûte cher. »²³⁰

Le tiraillement entre l'opinion et le doute, parce qu'insupportable, est apaisé par l'enquête dont le but est d'établir l'opinion. Quatre méthodes possibles: (1) recours à l'autorité : l'Etat ou l'institution impose ses idées, (2) obstination ou ténacité à l'instar de l'autruche qui ne saurait voir ce qui la dérange, (3) apriori qui s'arc-boute sur des propositions fondamentales jamais ou peu confrontées aux faits, (4) méthode scientifique, la seule qui permette de fonder une opinion parce qu'elle s'ancre sur l'existence de réalités indépendantes des opinions que nous pouvons en avoir. Elle l'emporte sur les autres méthodes parce qu'elle rend possible de distinguer entre le vrai et le faux, alors que les autres évincent d'emblée tout ce qui pourrait les contredire. En outre, elle suppose une décision : les opinions doivent coïncider avec les faits. Désormais, c'est une règle de vie à laquelle on se tiendra.

Il semble que le savoir et l'éthique sont intimement mêlés si bien que connaître et agir sont identiques, par un certain parallélisme et non par confusion, au point que les vertus de l'un sont les conditions du vrai de l'autre, que l'éthique et la logique, sans se confondre, obéissent aux mêmes conditions : les normes épistémiques ont les caractéristiques des normes éthiques sans leur être identiques.

²²⁹ En ce passage, nous nous appuyons sur les textes suivants, qui bien souvent se répètent :

1. *Projets pour un ouvrage de logique* (Extraits) (1872/3) p. 165 -214
2. *Comment se fixe la croyance* (1877/8) p.215 – 235
3. *Comment rendre nos idées claires* (1878) p.237 – 260

in PEIRCE Charles Sanders, *Pragmatisme et Pragmaticisme*, Œuvres I Sous la direction de Claudine Tiercelin et Pierre Thibaud, Les Editions du Cerf, 2002

²³⁰ p.235 in *Comment se fixe la croyance*

Au chapitre XIII de « *Démocratie et Education* »²³¹, John Dewey traite de la nature de la méthode et il en vient à décrire trois attitudes qui permettent de mener la situation réflexive à sa fin. Qu'il emploie le mot « attitude » et qu'il parle de « disposition » nous inclinent à penser qu'il est question de vertu.

La première attitude, c'est *la droiture*.

Au contraire de la conscience de soi qui pense plus à ses soucis, à sa posture, aux autres et à l'image qu'ils ont de son activité qu'à son travail avec lequel la relation serait directe, la droiture fait que l'agent se considère au même titre que d'autres éléments de la situation comme un moyen. Certes, il s'interrogera sur sa manière d'agir, rectifiera tel ou tel aspect, mais il sera fondu dans l'action.

L'agent dans sa droiture manifeste une confiance dans les infinies possibilités de la situation. Il n'aura cure de s'observer, de s'interroger ou de goûter aux délices de l'autosatisfaction.

*L'ouverture d'esprit ou l'intérêt intellectuel multiple*²³², deuxième attitude, consiste à accueillir tout ce qui peut éclairer une situation. L'esprit est accessible à tous les possibles dont il favorise l'émergence. La croissance intellectuelle en effet étend en permanence l'horizon de pensée et de nouvelles fins se forment ainsi. C'est une disposition active. Elle répugne à tout entêtement, à toute uniformité des procédés et se refuse à des résultats immédiats et palpables dont la précipitation anéantit les possibles.

Troisième attitude ou disposition : *l'unité d'attention*. L'intérêt porté par l'agent, dénué d'arrière-pensées, se focalise sur le but de l'enquête. Se constitue une intériorité mentale, non pas à fin d'introspection, mais de concentration vers le but. Cette unité d'attention est intégrité intellectuelle, honnêteté et sincérité. Elle n'est guère éloignée de la droiture.

²³¹ p.201 – 217 in DEWEY John, *Démocratie et Education Introduction à la philosophie de l'éducation*, Traduction et présentation Gérard Deladalle, Coll. Essais contemporains, Editions de l'Age d'Homme, (1916), 1983

²³² p.287 in DEWEY John, *Comment nous pensons*, Traduit par Ovide Decroly, Coll. Comment faire de la philosophie, Les Empêcheurs de tourner en rond, 2004

Il faut à la fois que l'agent exprime ses désirs qu'il aura canalisés vers l'action et qu'il mette à distance autrui et ses demandes pressantes, sous peine d'être soumis à deux maîtres et de rompre son unité d'attention. L'énergie se disperserait puisque l'imagination irait de son côté et la pensée d'un autre. Nous finirions par employer certains critères pour nos activités privées et d'autres pour les tâches publiques, comme si la réalité était double. Et puis ces intérêts personnels parce qu'ils sont cachés donnent lieu à des transactions secrètes et honteuses. Ils peuvent surgir sans crier gare et, en tout cas, on ne peut les rectifier, examiner leurs conséquences : ils démoralisent. C'est le propre de la discipline traditionnelle, dite rigoureuse, et de son corollaire, le système des récompenses : l'élève doit acquérir des habiletés et mettre en veilleuse pensée et imagination. Il ne peut que se distraire, s'évader, un œil sur le maître cependant : l'esprit se divise, et pensées, sentiments, désirs suivent leur propre cours chaotique et indiscipliné. Avec le temps s'instaurent des habitudes d'évasion mentale, de distraction.

Reste *la responsabilité* qui est une disposition à examiner les conséquences probables de toute démarche et à les accepter de sorte à leur ménager une place dans le processus d'enquête.

Quatre vertus épistémiques : droiture, ouverture d'esprit, unité d'attention, responsabilité.

4.5. DU VICE A LA VERTU OU LES SEPT VERTUS CAPITALES

Dans « *Vice into Virtue, or Seven deadly Sins of Education redeemed* », Israel Schefler reprend un passage des « *Talks to Teachers* » où William James convertit des passions, conçues ici comme des vices, en des vertus.

James en effet prône une noble et généreuse *rivalité*²³³, cette fois-ci dénommée émulation qui permettra de s'entraîner dans les jeux à la gentillesse et à la magnanimité. Fierté et pugnacité, se détachant de la *combativité* physique, stimuleront l'effort. Ils expriment la volonté de ne pas être vaincu par les difficultés. Même le *sens de la propriété* servira à l'éducation : d'abord, toute personne doit avoir un bien où se réfugier

²³³ Les vices seront en italique et les vertus soulignées.

et ensuite, par le biais de la collection, de timbres par exemple, elle apprendra l'ordre, le classement, la précision.

Israel Scheffler prolonge ces vertus retrouvées par sept péchés capitaux : ignorance, négativité, oubli, devinette, non pertinence, procrastination et paresse, et les convertira en autant de vertus.

L'école ne vise pas à déverser des savoirs dans l'esprit des élèves pour combler leur *ignorance*. Elle n'entasse pas, Stuart Mill le disait déjà, des connaissances à ingérer. Connaître, c'est avoir gagné le droit d'accueillir ces connaissances en se saisissant de leur sens et des conditions de leur validité. Il est capital de ne pas viser l'omniscience, d'accepter que notre savoir soit incomplet, effrangé en ses limites parce que le savoir, mouvant et changeant, l'exige. Humilité, pourrait-on dire. En outre, les élèves seront ainsi poussés vers l'innovation, alors que leur présenter la science comme un bloc hiératique de certitudes entravera leur propension à l'enquête et intimidera leur esprit d'aventure intellectuelle. Socrate exagérait : dire ne rien savoir et dire que l'on ne sait rien ne peut être retenu. Il suffit que l'on soit conscient de la précarité de ce que nous savons. L'épistémologie fonde la théorie de l'éducation.

Deuxième péché : la *négativité*. La science ne se construit pas dans l'affirmation béate de ce qu'elle sait. Une théorie est fautive dès la première falsification, peu importe l'importance des résultats positifs. Elle est vraie tant qu'elle résiste aux assauts effrénés pour la falsifier. En outre, les nouvelles idées naissent de cette négativité exercée par l'imagination : elle nie ce qui est et évalue ce qui peut être. L'éducation doit trouver les moyens de cultiver l'imagination, doit promouvoir la négation de l'acquis pour que les élèves laissent advenir les possibles. Autrement dit : ouverture d'esprit. Il faut penser négativement.

L'oubli est béni. Il contre la lourdeur de la mémoire. D'ailleurs, il n'est pas de compétence qui ne suppose l'oubli, par une sorte de condensation, des automatismes appris. De plus, oublier, c'est intégrer le nouveau et réaménager les connaissances. D'autre part, l'explosion de l'information nous contraint à l'oubli. Enfin, James disait de l'élève à la mémoire défaillante lors d'un examen qu'il méritait toute indulgence : dans le long examen de la vie, il finirait peut-être mieux que le reproducteur docile, laissant entendre que ces embarras de mémoire proviendraient plus d'un excès de connaissances que de leur absence.

L'art de la *devinette*, quatrième péché. Qu'est-ce, sinon la capacité à estimer, à juger du probable. Or, le monde est tourné vers la plasticité des possibles et l'idée est programme d'actions. D'autre part, il serait naïf de penser que la construction d'une théorie obéisse à un algorithme : elle est art de la devinette. En elle réside la source de la nouveauté, que les tests éprouveront.

L'inscription d'une discipline dans le curriculum repose sur son utilité sociale. Art, histoire et morale seront supportés ; les mathématiques seront enseignées en fonction de leur usage technique. L'éducation se soumet à l'*utilité*, cinquième péché. Que dire de *La République* de Platon, du théorème de Fermat, des cités utopiques de Bublex ou de Nicolas Ledoux? On concède un certain intérêt. Ces œuvres n'acquerront pas de signification si elles servent à accomplir des fins indépendamment définies. Au contraire, elles aideront à définir ces fins. L'école n'a pas à fournir des personnes aptes à se servir de moyens, mais à fournir des techniques pour des personnes rendues sensibles à la quête infinie de la connaissance et à la recherche des idéaux du savoir. Il faut être désintéressé.

Qui ne connaît la *procrastination* ? Tout compte fait, c'est une bonne affaire. Il faut parfois atermoyer, surseoir, renvoyer aux calendes grecques, différer, repousser, remettre, retarder, ajourner. Une nuit porte conseil, dit-on, et certaines demandes urgentes s'évanouissent dans leur futilité. Deuxièmement, la rationalité peut juger bon le renvoi à plus tard, l'échelle des priorités le demandant. Ensuite, certaines actions, comme la rédaction d'un texte, sont à découper en phases.

Dernier péché capital, et non des moindres, la *paresse*. Il ne faut pas confondre le travail avec l'affairement, avec l'agitation du corps ni même avec le drill ou le déplacement affolé des feuilles et des livres. Le vrai travail intellectuel est difficile à percevoir : il est intérieur, il est privé. Il ne s'obtient pas par la contrainte ou par le sens du devoir. L'élève qui rêve peut en fait travailler. Le maître doté d'une certaine habitude le reconnaîtra aisément. Et puis les idées incubent. Il faut savoir paresser avec à-propos et intelligence.

James promouvait l'émulation, la pugnacité, l'ordre et la précision. Scheffler met en avant l'humilité, l'innovation ou l'ouverture à l'aventure intellectuelle, l'ouverture d'esprit, la recherche du nouveau, l'acceptation de l'improbable, l'intérêt désintéressé, la patience.

Depuis le texte : « *The Raft and the Pyramid* »²³⁵ (1980) d'Ernest Sosa, les conceptions de la croyance cohérentiste - le radeau - et fondationnaliste – la pyramide – ont été sérieusement remises en cause. Auparavant et d'autre part un retour à l'éthique aristotélicienne, l'éthique des vertus, s'était amorcé en opposition à l'éthique kantienne de l'obligation – déontologique – et à l'éthique de Stuart Mill – conséquentialiste – avec comme texte déclencheur: « *Modern moral philosophy* »²³⁶ (1958) d'Elizabeth Anscombe.

A la conjonction de ces deux attitudes émerge l'épistémologie des vertus²³⁷. Alors que la vertu permettait d'accéder au vrai chez Aristote, Thomas d'Aquin et les pragmatistes, et que le vrai se justifiait par ailleurs, l'épistémologie des vertus corrobore le vrai en continuant pourtant à en favoriser l'accès.

Cette conception a tôt fait de se ramifier en plusieurs courants. Nous nous en tiendrons à quelques remarques sur la conception de Linda Zagzebski et sur un point développé par Thomas Hurka après avoir repris la conclusion d'Anscombe et celle de Sosa.

Comme tout texte séminal, « La Philosophie morale moderne » recèle un certain nombre de difficultés. Il suffira de mentionner pour notre propos qu'Elizabeth Ans-

²³⁴ Pour tout se passage, on se référera aux analyses suivantes :

1. GRECO John, *Virtue Epistemology*, in 1999 (revue en 2009) in GRECO, John and TURRI, John, "Virtue Epistemology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2015 Edition), Edward N. Zalta (ed.), [URL = <http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/epistemology-virtue/>](http://plato.stanford.edu/archives/fall2015/entries/epistemology-virtue/).
2. POUIVET Roger, *Pourquoi les hommes ont-ils besoin des vertus épistémiques*, p.142 - 178 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, Second semestre, 2006
3. ENGEL Pascal, *Va savoir ! De la connaissance en général*, Philosophie, Hermann Editeurs, 2007
4. Vingtième entretien Devoirs et vertus intellectuels p.168-175 in ENGEL Pascal, *Epistémologie pour une marque*, Les Editions d'Ithaque, 2011

²³⁵ SOSA Ernest, *Le Radeau et la Pyramide*, p. 143 – 178 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005

²³⁶ ANSCOMBE Elisabeth, *La Philosophie morale moderne*, (1958), Traduit de l'anglais par Geneviève Ginvert et Patrick Ducray p.9 – 31 in Klésis – Revue philosophique *Actualité de la Philosophie analytique* = 9 : 2008 <http://www.revue-klésis.org/pdf/Anscombe-Klésis-La-philosophie-morale-moderne.pdf>

²³⁷ Pour une présentation et une discussion p.147 – 153 in ENGEL Pascal, *Va savoir ! De la connaissance en général*, Philosophie, Hermann Editeurs, 2007

combe soutenait qu'une analyse morale ne serait possible que le jour où certains concepts comme ceux d'action, d'intention ou de vertu seraient précisés dans leur sens moderne, que l'éthique déontologique coupée de ses racines religieuses n'avait plus de justification et que le conséquentialiste était décidément plat puisqu'incapable de prendre en compte les cas limites ni de distinguer les conséquences prévues des involontaires. S'imposait alors de se tourner vers les vertus. Et on ne peut qu'approuver ces réflexions.

L'argumentation serrée et radicale de Sosa débouche sur une analogie entre l'éthique et l'épistémologie. De même que la justification morale s'appuie sur des vertus dont la contribution est plus forte que celle des autres vertus (justification primaire) et sur des actes particuliers ordonnés sur des vertus ou des dispositions justifiées (justification secondaire), de même l'épistémologie verrait sa justification primaire s'appliquer aux vertus intellectuelles et sa justification secondaire aux croyances particulières. Le rôle des vertus intellectuelles devient capital.

En effet, le fiabilisme prétend que la justification d'une croyance vraie repose sur les processus de son acquisition. Et les processus d'acquisition se fondent en définitive sur les habiletés de l'agent, habiletés qui proviennent de ses vertus.

C'est la thèse défendue, entre autres par Linda Zagzebski²³⁸. Précisons ce qu'elle entend par vertu et comment elle conçoit l'articulation entre épistémologie et éthique.

La vertu est une excellence de l'âme. Son acquisition a pris du temps et demandé des efforts. Elle n'est pas seulement une aptitude, mais elle a de la valeur en soi. Elle correspond à une émotion qui conduira à des actions. Elle est porteuse de succès. Qui possède une vertu agit de façon régulière en fonction d'elle : toute vertu suppose une certaine fiabilité. L'agent vertueux comprend la vertu qu'il exerce. Autrement dit : une

²³⁸ On suit l'analyse développée dans ZAGZEBSKI Linda, *Virtues of the Mind An inquiry into the Nature of virtue and the ethical foundations of knowledge*, Cambridge University Press, (1996), 2002, repris en partie dans ZAGZEBSKI Linda, *L'Épistémologie des vertus*, p. 391 – 419 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005

vertu est « une excellence profonde et durable d'une personne, impliquant une motivation caractéristique à produire une certaine fin désirée et un succès fiable dans la production de ce but. »²³⁹

Si toutes les vertus se fondent sur la même motivation : l'amour de l'être en général, les vertus intellectuelles proviennent d'une motivation pour la connaissance. Certaines comme l'originalité ou l'inventivité intellectuelle y ajoutent le désir d'accroître les connaissances. Il se peut aussi que l'on vise non seulement un contact cognitif, mais aussi un renforcement de ce contact : la certitude.

Linda Zagzebski examine ensuite la conception des vertus intellectuelles de certains philosophes. Hobbes les lie, non au désir de savoir, mais à la volonté de puissance et le sujet pêche par défaut lorsqu'il manifeste dogmatisme, étroitesse d'esprit ou perte d'autonomie. Zagzebski ne partage pas ce point de vue, mais ne le discute pas puisque cette motivation de puissance s'ajouterait à sa conception du désir de connaissance. Elle mentionne Descartes avec ses *Regulae*, qui est l'un des rares philosophes à s'exprimer en disant comment faire plutôt que comment corriger²⁴⁰. Dewey lui paraît plus original. Il dit en effet qu'il est possible d'améliorer sa façon de penser : il faut connaître les meilleures méthodes ; les exercices s'imposeront aussi, et surtout il faut cultiver des attitudes qui engendrent le désir de mettre en œuvre ces méthodes et s'appuient sur la volonté de mieux penser. Quelles sont ces attitudes ou vertus intellectuelles : ouverture d'esprit (*open mindedness*), allant ou enthousiasme (*wholeheartedness*), responsabilité (*responsibility*), nous l'avons déjà vu. On pourrait y ajouter – Zagzebski reprenant Montmarquet – impartialité, ouverture aux idées des autres, sobriété intellectuelle, courage intellectuel, y compris la persévérance et la détermination.

²³⁹ p.397 in ZAGZEBSKI Linda, *L'Épistémologie des vertus*, p. 391 – 419 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005

²⁴⁰ Pascal Engel ne dit pas autre chose : « Recourir à la notion de vertu intellectuelle dans le domaine épistémologique, c'est renouer avec la tradition antique et médiévale qui met, depuis l'Éthique à Nicomaque d'Aristote, au premier plan de la vie pratique comme de la vie théorique des notions comme celles de caractère et d'ethos. C'est aussi renouer avec Descartes qui ne dissociait pas l'exercice des règles de sa méthode d'une certaine capacité vertueuse à "bien conduire sa raison dans les sciences ". » p.173 in ENGEL Pascal, *Épistémologie pour une marche*, Les Editions d'Ithaque, 2011

Et cette éthique des vertus joue un rôle en épistémologie, d'où sa dénomination d'épistémologie des vertus, par les vertus plus précisément²⁴¹. En effet, une croyance vraie ne se justifie que par la vertu de celui qui la produit ou la détient, et non par les propriétés internes de la proposition vraie ni par sa liaison avec les vérités de même nature. Par conséquent, le sujet sera fortement incité à cultiver les vertus épistémiques puisque la vérité des propositions dépendra de leur exercice. Adopter une éthique des vertus est une nécessité dès lors que l'on opte pour une épistémologie fondée sur elles.

Un dernier point. Si l'éthique des vertus consiste à envisager la vertu comme disposition du sujet et qu'elle renvoie ainsi à une nature humaine qu'il s'agit de réaliser, il est possible de lui opposer une éthique des vertus des actions, de sorte que l'on évite la constitution d'un sujet et que l'on se garde de tout internalisme qui référerait la vérité des propositions au seul sujet. C'est la position que défend Thomas Hurka²⁴² et qui a au moins l'avantage d'expliquer la fragilité de l'homme vertueux, pourquoi il ne l'est pas toujours.²⁴³

4.7. QU'EN RETENIR ?

Ce rapide parcours à travers six auteurs ou courants philosophiques montre qu'à une certaine altitude la même préoccupation se retrouve : quelles sont les qualités de l'action de connaître ou du sujet connaissant de sorte à connaître avec succès, à savoir ?

Ensuite, il faut mentionner deux oppositions : celle entre la vertu comme l'une des conditions d'accès à la connaissance (vertu formelle) et la vertu comme ensemble de moyens (vertu dotée d'un contenu) et celle entre la vertu corroborant le vrai en assurant la fiabilité du sujet connaissant et la vertu favorisant l'accès au vrai.

²⁴¹ Roger Pouivet précise en effet que la vertu est constitutive de l'épistémologie conçue comme philosophie de la connaissance scientifique et de la connaissance ordinaire en tant que le sujet connaissant est garant de la vérité des propositions. POUIVET Roger, *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation*, Education et didactique (Online) Vol 2 – n°3 décembre 2008 [URL : http://educationdidactique.revues.org/380](http://educationdidactique.revues.org/380) ; DOI : [10.4000/education-didactique.380](https://doi.org/10.4000/education-didactique.380)

²⁴² HURKA Thomas, *Virtuous act, virtuous dispositions*, ANALYSIS 66.1, January 2006, pp.69 – 76 <https://thomashurka.files.wordpress.com/2014/02/virtuous-acts-virtuous-dispositions.pdf>

²⁴³ p.253 in BILLIER Jean- Cassien, *Introduction à l'Éthique*, Coll. Licence, Philo, PUF, 2010

D'autre part, il semble que certains distinguent parmi les vertus celles qui sont éthiques de celles qui sont intellectuelles alors que d'autres séparent les vertus théologiques de celles qui sont morales et de celles qui relèvent de la connaissance, sans oublier ceux pour qui en définitive il n'est pas certain que ces vertus se différencient en soi puisque l'idée est action. Pour tous, qui dit vertu dit éducation, voire dressage puisque l'on met en avant l'acquisition par répétition.

Enfin, ces vertus, quelle que soit la théorie à laquelle elles appartiennent, se ressemblent du moins dans leur phénoménologie probable et les auteurs énumèrent à peu près les mêmes, bien qu'ils tendent à les justifier et à les situer différemment. Rappelons-les en un tableau pour finir. On ne sera ni étonné ni dupes de ces ressemblances qui font fi des questions délicates de traduction, de la question préalable du sens comme un en-soi ou comme un croisement structural et de leur rapport logique d'inclusion, par exemple. Il nous importe d'avoir montré la richesse de ce champ de la volonté comme vertu et d'avoir rappelé son actualité.

TABLEAU 9: VERTUS INTELLECTUELLES

ARISTOTE	THOMAS D'AQUIN	PEIRCE	JAMES	DEWEY	SCHEFFLER	Zagzebski
Sagesse Prudence et sagacité Technique Intelligence Science	Sagesse Prudence Technique Intelligence Science Studiosité Humilité Désir de connaître	Cf. la logique	Emulation Fierté Pugnacité Ordre Précision	Droiture Ouverture d'esprit ou intérêt intellectuel multiple Unité d'attention Responsabilité	Humilité Ouverture d'esprit Acceptation du nouveau Accueil de l'improbable Intérêt désintéressé Patience ou absence de précipitation ou d'affairement	Ouverture d'esprit Allant ou enthousiasme Responsabilité Impartialité Ouverture aux idées des autres Sobriété intellectuelle Courage intellectuel Persévérance Détermination

5. LES ÉMOTIONS ET LEURS INCIDENCES ÉDUCATIVES

Parler de vertu, c'est évoquer les passions, les émotions, le caractère²⁴⁴. Souvent on leur impute la faute ou le vice compris, soit comme échec de la vertu, soit comme disposition ou schème. Il existe aussi des émotions qui épaulent la vertu, du moins aux dires d'Israel Scheffler et de Roger Pouivet. Mais avant d'évoquer leurs points de vue, il est nécessaire d'esquisser une carte plausible des états mentaux.

5.1. ESQUISSE D'UNE CARTE DES ETATS MENTAUX

Si l'on s'accorde aisément, du moins dans un premier temps, sur les distinctions entre perception, sensation, souvenir, peut-être même intuition, les états affectifs croulent sous les dénominations qui se chevauchent : caractère, sentiment, ressenti, émotion bien sûr, humeur, impression, saisissement, émoi... Il faut, ne serait-ce que pour commencer à réfléchir, tenter d'ordonner ce champ des états affectifs, sans penser cependant que cette tentative rende compte à tout coup du réel : tableau des états mentaux affectifs, définition du mot « émotion ».

TABLEAU 10: CLARIFICATION DES DENOMINATIONS DES ETATS MENTAUX

OBJET	ETATS MENTAUX AFFECTIFS		Evénements		Etats ou dispositions	
			Sans sortie		A une sortie	A plusieurs sorties
			Durée courte	Durée longue	Durée indéterminée	
Porte sur un objet	« Pierre se fâche contre Nina. » Emotion Emoi Saisissement			« Pierre est fâché contre Nina » Aucun mot ne lui correspond	« Pierre aime Nina » : il éprouve de l'amour, mais aussi de la jalousie, de la fierté, ... Sentiment : disposition affective de longue durée	
Porte sur plusieurs objets			« Pierre désire aller à la mer et être tranquille » Désir	« Pierre est colérique » Tempérament	« Pierre est doux. » : quoi qu'il fasse il sera doux. Trait de caractère ou caractère	
Ne porte sur aucun objet			« Pierre est triste. » Humeur			

²⁴⁴ On suivra ici les analyses de Fabrice Teroni et de Julien Deonna in DEONNA Julien, TERONI Fabrice, *Qu'est-ce qu'une émotion ?*, Collection Chemins philosophiques, Librairie philosophique, J. Vrin, 2008

Ce tableau présente une distinction entre état affectif ponctuel et état affectif durable, installé, bref : événement qui se subdivisera en émotion, humeur et désir, puis disposition ou état qui contiendra : sentiment, tempérament et trait de caractère ou caractère. Si les états affectifs inscrits dans la durée bouclent sur le sujet qui les éprouve, les dispositions concernent une ou plusieurs personnes. L'axe des ordonnées comportera l'objet, les objets ou l'absence d'objet sur lequel portent les états affectifs.

5.2. DEFINIR L'EMOTION

Le tableau donne les caractéristiques suivantes : état mental affectif intransitif, qui dure peu et ne concerne qu'un objet.

John Elster²⁴⁵ lui attribue six caractéristiques : activité corporelle (sudation, tremblement, chaleur, ...), expression corporelle spécifique (ébahissement, rire, ...), jugement préalable conscient ou non (éprouver de la honte suppose que l'on a évalué une situation, ...), intentionnalité (c'est à propos de quelqu'un ou de quelque chose), plaisir ou souffrance (le ravissement engendre du plaisir) et incitation à agir (l'émotion déséquilibre, il faut compenser).

Cette définition semble recouvrir les phénomènes que l'on désigne par « émotion » et permet de la distinguer de « sentiment », « humeur », « désir » par exemple.

5.3. QUELS SONT LES RAPPORTS ENTRE « VERTU » ET « EMOTION » ?

L'acte vertueux est voulu au sens où il comporte une intention ; il est conscient pour l'agent vertueux ; il est antérieur à l'exécution de l'action. L'émoi est un acte en tant qu'événement créé par un humain ; il est involontaire bien qu'il entre dans le schéma de l'action, avec jugement, intention ; il est inconscient pour l'essentiel ; c'est une réaction, et il s'envisage du point de vue du bénéficiaire de l'action.

Deux points cependant posent problème : celui du volontaire/involontaire et celui de la conscience/inconscience.

²⁴⁵ ELSTER John, *Proverbes, maximes et émotions*, Collection Philosophe en sciences sociales, PUF, 2003

Pour l'acte vertueux, le critère décisif aura été le contrôle de l'action, ce que l'analyse syntaxique avait dit, puisque dans la vertu j'exerce mon contrôle sur l'essentiel de ce qui se passe alors que l'émotion est synonyme de perte de contrôle partielle ou totale. Mais, par ailleurs, l'un et l'autre s'insère dans les instances de l'action.

De la vertu de mon acte souvent la conscience m'en échappe. Habitude oblige ! D'autre part, la plupart du temps, je sais que je suis en colère, je connais le scénario en plus, je sais le moduler et à quel scène l'interrompre.

Vertu et émotion se donnent la réplique sur nos théâtres intimes. Toutes deux appartiennent à la scène de l'action. La première s'enclenche avant l'acte, la deuxième après et annonce le suivant. Régulation anticipée et régulation postérieure. Enfin, la vertu donne le mode d'emploi qui s'intériorisera alors que l'émoi signale un dysfonctionnement que la réflexion déchiffrera.

5.4. ROLE ET TYPOLOGIE DES EMOTIONS COGNITIVES OU EPISTEMIQUES

Dans son article « *In Praise of the cognitive emotions* »²⁴⁶ Israel Scheffler énumère quelques émotions cognitives : amour du vrai, dégoût du mensonge, souci de la précision dans l'observation et l'inférence, répugnance à l'égard de l'erreur logique ou factuelle, révolusion pour toute déformation, refus de la dérobade, admiration pour la perfection théorique, respect pour les arguments pertinents du contradicteur. On pourrait confondre certaines d'entre elles avec des vertus. C'est en effet moins le contenu de l'émotion qui importe que le mode de son expression. L'émotion répond à la vertu bafouée ou éminemment respectée.

Scheffler leur assigne trois fonctions. Elle conforte la rationalité d'une action lorsqu'elle surgit de l'irrespect des canons de la vérité ou qu'elle signale une incohérence, criante. Sur le flux des perceptions, l'esprit prélève les éléments du monde qui favorisent l'adaptation ou repoussent ceux qui entravent l'évolution. L'émotion les distingue par les effets qu'ils produisent sur le sujet. Troisième rôle : elle favorise l'étude parce que son exclamation se transforme en interrogation. Ainsi de la surprise : elle trouble

²⁴⁶ SCHEFFLER Israel, *In Praise of the cognitive emotions*, p.3 – 17 in SCHEFFLER Israel, *In Praise of the cognitive emotions and others essays in the philosophy of education*, Routledge, New York, London, 1991

d'abord, elle engage à la remise en question, elle ouvre des possibles jusque-là fermés et débouche alors sur la curiosité.

Les émotions chez Scheffler veillent au grain sur la rationalité pragmatiste faite de volontaire et d'involontaire, de conscient et d'inconscient, dans un monde fluide et créateur.

Dans « *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation* »²⁴⁷ Roger Pouivet rappelle l'impasse des théories cohérentistes et des conceptions fondamentalistes, le tournant moral opéré par Elizabeth Anscombe et l'émergence de l'épistémologie des vertus, puis il s'engage dans la définition des vertus où il reprend les conceptions de Scheffler pour prolonger sa réflexion sur les émotions cognitives dans le sillage de Scheffler à nouveau, analyses complétée par Deonna et Teroni. Il précise la notion d'émotion cognitive, ajoute, entre autres, un commentaire sur la relation entre émotions et jugement, développe la question du vice et de l'éducation.

Une émotion cognitive en effet porte sur un ensemble de propositions qui ont pour fin de connaître. Elle commente les émois de la prise en compte des propositions et elle est alors étonnement, ennui, colère, déception... Les émotions cognitives se répartissent selon qu'elles réagissent à ce qui est faux : l'incohérent, le contraire aux faits, les jeux de mots pour toute substance, et selon qu'elles démarquent ce qui est vrai : le cohérent, le pertinent, le rigoureux, l'exact. Pouivet insiste sur le fait que ces émotions ne se contentent pas d'accompagner un jugement comme une efflorescence futile. Elles n'en découlent pas non plus selon le bon plaisir du sujet et de ses particularités. « Elles sont la forme que prend le jugement au sujet de la valeur de ce qui est compris, ou de ce qui est découvert. »²⁴⁸ Sans crier gare, l'émotion dit ce qu'il en est de ce qui l'émeut. Elle est objective en ce sens. Elle correspond « aux propriétés cognitives réelles. »²⁴⁹

²⁴⁷ POUIVET Roger, *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation*, Education et didactique, (Online), Vol 2 – n°3, décembre 2008, URL : <http://educationdidactique.revues.org/380> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.380

²⁴⁸ p.13 in ibidem

²⁴⁹ p.13 in ibidem

Si l'on parle beaucoup des vertus, les vices sont presque oubliés. Pouivet dans un précédent travail²⁵⁰ les avaient analysés et répertoriés selon le principe aristotélicien de l'excès et du défaut, la vertu étant à l'équilibre.

TABLEAU 11: CLASSIFICATION DES VICES SELON ROGER POUIVET

VICES PAR DEFAUT	VERTUS EPISTEMIQUE	VICES PAR EXCES
Indifférence intellectuelle	Impartialité intellectuelle	Partialité intellectuelle
Etroitesse intellectuelle	Sobriété intellectuelle	Débauche intellectuelle
Paralysie intellectuelle	Courage intellectuel	Témérité intellectuelle
Dispersion intellectuelle	Pertinence intellectuelle	Obsession intellectuelle
Laxisme intellectuel	Equilibre réfléchi	Rigidité intellectuelle

Ces vices épistémiques suscitent soit une émotion salvatrice, soit une émotion elle aussi vicieuse parce qu'elle s'efforcerait de nier leur négativité en n'ayant cure de la valeur épistémique des objets, des actions : « anesthésie émotionnelle cognitive », soit en privilégiant au détriment de la vérité l'effet mondain des partis pris cognitifs : « perversion émotionnelle cognitive »²⁵¹.

Enfin, Pouivet en tire quelques incidences éducatives : l'éducation est « acquisition d'habitus intellectuels »²⁵², elle tendra à développer chez l'élève une « disposition émotionnelle non réflexive à avoir une réaction intellectuelle appropriée »²⁵³.

²⁵⁰ p.89 in POUIVET Roger, *L'épistémologie des vertus*, p. 83 – 131 in POUIVET Roger, *Le Réalisme esthétique*, Coll. L'Interrogation philosophique, PUF, 2006

²⁵¹ p.13 in POUIVET Roger, *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation*, Education et didactique, (Online), Vol 2 – n°3, décembre 2008, [URL : http://educationdidactique.revues.org/380](http://educationdidactique.revues.org/380) ; DOI : 10.4000/educationdidactique.380

²⁵² p.15 in ibidem

²⁵³ p. 15 in ibidem

L'étude des émotions épistémiques s'est avérée nécessaire parce que la volonté dans une de ses acceptions est vertu, et pour le domaine qui nous intéresse vertu intellectuelle ou épistémique. Nous avons commencé par clarifier la carte des états mentaux affectifs, puis nous avons proposé une définition de l'émotion et nous avons examiné les relations entre vertu et émotion. Ont suivi l'étude de leur rôle et une esquisse d'une typologie des émotions cognitives pour terminer d'une part par l'établissement de la correspondance entre vertu/vice et émotion positive/négative d'autre part par les incidences éducatives.

6. ONTOLOGIE DE LA VERTU ET SES SUPPORTS

Passer en revue les vertus intellectuelles ou les vertus épistémiques, leurs conséquences émotionnelles aussi, et les inscrire dans la scène de l'action ou de la volonté ne dit pas ce qu'elles sont, si ce n'est qu'elles sont réputées être des propriétés. Or, rien n'est moins clair que ce terme.

Suffira-t-il de dire qu'une propriété est un trope ou particulier abstrait²⁵⁴ et que vertu ou vice en sont ? Certes, il faudrait en dresser le catalogue et en décrire l'opération. Il apparaît plus urgent, parce que moins commun, d'en évaluer le statut selon les termes d'une ontologie analytique, même rapide, et d'en donner quelques exemples.

Une vertu ou un vice est une propriété qui porte soit sur un sujet, soit sur un acte, soit sur un état, étant entendu qu'un objet est un état. Comme toute propriété, ils sont des particuliers abstraits ou tropes, c'est-à-dire des éléments constitutifs de cet objet-ci et qui dépendent en leur nature du support auquel ils s'attachent ou du faisceau qu'ils forment. Souvent, vice et vertu sont des méta-propriétés. D'un certain point de vue, les vertus ressemblent aux couleurs. Fernand Léger les extrayait des objets et les

²⁵⁴ Cf. Chapitre VI Les propriétés p.195-235 in NEF Frédéric, *Traité d'ontologie pour les non-philosophes (et les philosophes)*, Folio Essais, Inédit, 2009, et on se reportera aux deux textes fondateurs : WILLIAMS Donald C., *Des Eléments de l'être* p. 33-53 et STOUT George F., *La Nature des universaux et des propositions*, p.121-142 in GARCIA E., NEF F., (Eds), *Métaphysique contemporaine Propriétés, mondes possibles et personne*, Textes clés de métaphysique contemporaine, J. Vrin, 2007, sans oublier ni : MONNOYER Jean-Maurice, (ED.), *La Structure du monde Objets, propriétés, états de choses renouveau de la métaphysique dans l'école australienne de philosophie*, Numéro hors-série, Recherches sur la philosophie du langage, J. Vrin, 2004, ni pour l'histoire du concept de trope : DE LIBERA Alain, *Des Accidents aux tropes Pierre Abélard*, Revue de métaphysique et de morale, 2002/4, n°36, p.479-500

peignait en des aplats comme Théophraste et La Rochefoucauld cataloguaient et décrivaient les vertus.

Concevoir ainsi vice et vertu recèle au moins l'avantage de ne pas désigner la totalité de la personne ni au même instant ni dans le temps, de permettre qu'une personne soit à la fois tempérante et peu avisée, d'être en cohérence avec une certaine anthropologie et d'éviter que la doctrine de la vertu ne se réduise à un catalogue fondé seulement sur, si l'on peut dire, ses seules vertus classificatoires qui ondoient et se chevauchent de critère en critère: naturelle ou non naturelle, essentielle ou accidentelle, intrinsèque ou extrinsèque, monadique ou relationnelle, structurale ou émergente, primaire ou secondaire, nucléaire ou extra-nucléaire, privative ou positive, dépendante ou indépendante. Certes, ces couples d'opposés ne définissent pas des classes à tout coup indépendantes et ils ne s'appuient pas sur un même découpage du monde. Il nous importe seulement de rappeler que la vertu ne peut être classée en une catégorie nécessaire : l'objet subsistera tant bien que mal malgré l'absence de telle vertu.

Ainsi la démonstration sera dite rigoureuse lorsqu'on désignera son résultat et qu'elle remplit des critères de cohérence, d'exhaustivité comme si l'on était sur ses gardes de tout côté, voire de simplicité et d'élégance. L'activité de démonstration sera dite elle aussi rigoureuse à condition que toutes les étapes aient été envisagées et franchies selon des règles de démonstration comme celles de la syllogistique. Enfin, cet esprit sera réputé rigoureux s'il possède les schèmes conceptuels propres à produire de la rigueur, s'il sait reconnaître quand il faut les mettre en action et s'il sait les appliquer en fonction du repérage des conditions hic et nunc d'application²⁵⁵. La justification de la désignation de « précision » aura varié selon le support, mais l'intrication logique des trois supports justifie qu'à chaque fois il est question de « précision » : il n'est pas de sujet doué de précision si le processus ne l'est pas ni si ce dernier ne produit pas un objet doté de précision. Il se pourrait qu'un état soit dit précis sans que le processus l'ait été, mais nous serions dans un cas typique de Gettier où en fait il n'y a pas vertu.

²⁵⁵ Cf. la notion de disposition définie ainsi : « les dispositions sont des propriétés intentionnelles objectives. » p.4 in NEF Frédéric, *Ontologie de l'objet, théorie des propriétés et théorie des ensembles : quelques problèmes et quelques perspectives*, REVUE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE, 2/2006, (n° 236), p. 181-207 [URL : www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2006-2-page-181.htm](http://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2006-2-page-181.htm).

La ténacité²⁵⁶, elle, n'agira que sur le sujet, d'autant que le suffixe en –ax renvoie à des dispositions, qui sont des schèmes convocables selon certaines conditions. L'ouverture d'esprit peinerait aussi à se traduire en état, sauf à la traduire en un calcul où toutes les possibilités auraient été envisagées. La négligence, revers du soin ou de la diligence, mettra en jeu le rapport entre les normes éthiques et les normes techniques : les premières guideront les secondes qui donneront les moyens adéquats aux premières. Et il faudra envisager les mondes possibles.²⁵⁷

Voilà quelques voies de recherche qui pourraient ancrer les notions de vertus, de vices sur une structure de l'action et permettre d'évaluer sa teneur ontique de sorte à assurer une continuité d'analyse entre le sujet, ses actes, le monde et sa structure quadridimensionnelle qui croise les couples : abstrait/concret et universel/particulier. Multiples sont les portes entrebâillées. Encore faut-il que des espaces existent au-delà d'elles, encore faut-il les explorer. Autre aventure, il est vrai, mais qui passera par la reprise du travail d'élucidation de la notion de propriété ou caractéristiques, qualités, qualia, valeurs, manières d'être, guises, ...

7. TOUT REPENDRE TOUT A REPENDRE

L'analyse conceptuelle avait montré la dimension morale de la volonté et qu'elle devait être envisagée dans une logique de l'action, ce que confirmait une anthropologie de l'homme du manque. D'où l'intérêt porté aux vertus intellectuelles. Il aura fallu se demander ce qu'est une vertu, en dresser une typologie par recours à la tradition philosophique qui nous conduit de la studiosité à la droiture, préciser le rôle de vigile dévolu aux émotions cognitives.

D'une certaine manière, parce que nos informations souffrent de disparité et d'émiettement, s'est formé petit à petit le rêve d'une théorie de l'action où jouent leur rôle vertu et émotion définies à nouveaux frais du point de vue de l'agent, puis de celui de l'objet de sorte que l'on puisse répertorier les vertus et les émotions cognitives, non à partir de l'archive, mais à partir de la diversité des schèmes. Pour l'instant, auront été acquis quelques éclaircissements

²⁵⁶ NEF Frédéric, *L'Argument courageux et l'épistémologie des vertus : le courage est-il (aussi) une vertu intellectuelle ?*, (2007), Institut Jean Nicod, https://hal.archives-ouvertes.fr/ijn_00357097

²⁵⁷ Se reporter à l'étude de Frédéric Nef, Bernard Henri Le Goff, Isabelle Pariente-Butterlin in NEF Frédéric, LE GOFF Bernard Henri, PARIENTE-BUTTERLIN Isabelle, *Analyse formelle du concept de négligence*, 2008, <[ijn-00352644](http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn-00352644)> HAL Id : 00352644 <http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn-00352644>

avant d'entrer dans un monde où le littéraire s'éclaire de l'ontologie qui lui donne tout son poids et de la biologie qui en retire gravité et sens.

Certes, la paresse est exécrée des enseignants et sa révélation crainte des élèves, quand elle ne signifie pas l'impossibilité de toute explication. Mais, une fois transcendés les murs austères de la salle de classe et l'alignement martial des pupitres ou l'open space qui prépare les élèves aux destins d'un Salavin, elle réfléchit le regard sur l'existence même.

Levinas, dans « *De l'Existence à l'Instant* », dira qu'elle appartient à ces formes concrètes comme la fatigue où se saisit l'événement de la naissance même. Elle n'est ni oisiveté, ni repos, ni inaction ou désœuvrement, ni impossibilité de l'acte, devant lequel elle semble hésiter, ni peur de l'effort. Cette paresse « essentielle » et « désespérée » refuse l'ajointement de l'existant à l'existence, qui pourtant, puisqu'elle a commencé, est déjà tout entière « irrésiliable ». Si la fatigue lutte contre l'existence, la paresse feint de refuser ce « corps-à-corps », « mais dans cette négation de deuxième degré, elle n'en est pas moins un accomplissement de l'être : son essence amère lui monte de sa désertion qui atteste son contrat. »²⁵⁸ Elle suspend son avenir.

La paresse, parce que irénique en son fond et insistant en son présent, dit à l'élève qu'il pourrait ne pas jouer sur la scène scolaire. Et c'est bien ce qui lui est reproché. En effet, il est dans la lune, il est ailleurs. C'est un élève paisible, qui ne fait de mal à personne, qui ne bouge pas. Mais, en fait, le paresseux sait qu'un autre monde que celui des devoirs et des leçons existe, et de l'agenda il peut se passer. Bien plus, s'il appartient à la noble catégorie des paresseux acratiques, il sait que l'exister scolaire n'est pas l'exister en soi.

L'élève peut aussi s'affaisser sous l'effort, sa volonté mue retomber. La fatigue l'envahira et il se mettra à distance de sa tâche pour y revenir bientôt. Ces efforts répétés lui monteront qu'il se doit d'assumer, comme l'on dit ses responsabilités, comme s'éclairera en lui le désengagement possible. Il entreverra peut-être l'analogie entre sa tâche

²⁵⁸ p.39 in LEVINAS Emmanuel, *De l'Existence à l'Existant*, 1947, J. Vrin

et son existence, mais aussi qu'il peut se défaire de la première, mais non de la seconde, sauf à n'être plus. Au moins, dans cet interstice, aura-t-il aperçu l'infinité intemporelle de l'existence pure.

A la paresse et à l'effort suspendu s'adjoint l'inattention rêveuse.

Elle surprenait François Mauriac, écolier, dans ces jours où le printemps glisse vers l'été. Le bourdon qui vrombissait de fenêtre en fenêtre avant de retrouver les prés et les champs de la Guyenne l'intéressait davantage que les héros romains du *De Viris illustribus* du Père Lhomond. Au moment où il rédige ses *Nouveaux Mémoires intérieurs*, « le jeune été, dira-t-il, a beau surgir dans l'encadrement de la fenêtre, la flèche de feu qu'il nous décoche, à peine la sentons-nous sur nos vieilles mains. Et pourtant comme autrefois nous sommes étrangers à la classe, à son bourdonnement monotone, et tout entiers tournés vers cet azur que la croisée découpe, vers ce vide infini devenu pour nous une réalité toute proche, au vrai l'unique réalité. »²⁵⁹

Et il poursuit : « La vie nous attirait hors de notre vie d'écolier, et aujourd'hui c'est la mort : il n'y a que cette différence-là. Un vieil homme est hors de lui, à la lettre, comme l'adolescent l'était. Mais ce bourdon qui se cognait aux murs de la classe et puis qui se perdait dans le bleu, ce n'est plus avec cet azur-là qu'aujourd'hui il se confond. Un abîme va nous engloutir. Qu'y a-t-il au-delà des espaces ? Quelle est cette lumière que les yeux mortels ne reflètent pas ? »²⁶⁰

Lorsque la volonté est en arrêt, que le déroulement du temps se fige en un instant, que l'esprit n'est plus tendu vers le tableau noir ou l'écran, s'ouvre un espace où vibre l'existence même dans sa vie ou dans sa mort possibles. Au-delà des choses scolaires, *l'élève inattentif* vit l'existence épurée de toutes contingences dans son indéfini-té comme le vieillard appréhende la mort à partir de la vie qui s'y résorbera, *l'élève entre deux efforts* se rend compte qu'il a assumé sa tâche qu'il reprendra au prochain assaut comme le matin au lever du lit on endosse la journée à venir et *l'élève paresseux* continue à refuser le corps à corps avec ce que ses maîtres et parents estiment

²⁵⁹ p.106 in MAURIAC François, *Nouveaux Mémoires intérieurs*, (1965), Tome XVII, Les Chefs d'œuvre de François Mauriac,

²⁶⁰ In ibidem

être ses tâches entrebâillant ainsi l'existant et l'existence. Ces attitudes qui certes n'ont pas toujours une telle teneur jouent sur l'espace métaphysique de nos vies, espace qu'elles mettent ainsi à jour pour qui veut bien les regarder.

Sans doute craindra-t-on les brumes romantiques et larmoyantes de tels propos, et l'on aura raison. Ce qui est doit se dire avec retenue.

Alain Berthoz observe que les empiristes comprennent l'attention comme un mécanisme qui choisit parmi les sensations ce qui donnera des concepts : le monde vient au sujet qui sélectionne ce qui lui est utile et l'attention en est la vertu. Il leur oppose la conception phénoménologique pour laquelle « le cerveau impose au monde ses règles d'analyse. »²⁶¹ de sorte que l'attention exprime l'intention « ancrée dans l'action et l'Umwelt. » et qu'il est libre de choisir. Etre attentif, c'est vouloir l'être. Berthoz dira que « le problème de l'attention pose aussi un problème philosophique profond : celui de la liberté de penser. »

Par conséquent, l'élève attentif a choisi de suivre le cours commun des choses et il se rappelle à l'ordre dans une objurgation continuée. L'inattentif reste en lui-même ou vise autre chose que ce que l'enseignant veut, soit par choix de suspendre toute visée, soit parce qu'il vise à sa manière ses propres objets. Toute paresse est évasion ou révolte, à moins qu'elle ne soit méditation. Et toute pédagogie est action et ses thuriféraires des moralistes, oublieux que vivre est un métier, comme le diront Maine de Biran et Pavese, et qu'en deçà de ce métier il faut endosser l'existence. La solitude de l'enfance nous l'a dit en ces longs après-midi passés à l'école, entouré de personnes ombrées ou face à ces devoirs gauchement enlumés.

²⁶¹ p.389 ainsi que pour les deux citations qui suivent in BERTHOZ Alain, *Physiologie de la perception et de l'action*, https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17178_UPL52025_BerthozR01_02.pdf

On tiendra pour acquis, provisoirement sans doute, que la volonté s'insère dans le schéma de l'action et qu'elle y opère soit en tant que intention, soit comme décision, soit sous la forme dynamique de l'effort. La volonté comme force répond davantage à une conception du monde et de ses ressorts.

La volonté qui se résout en vertus épistémiques s'explique désormais comme trope. Quelques-uns ont été présentés et leur statut ontique abordé.

De l'anthropologie dans ses rapports à la volonté, il en a été question et quelques cas distingués.

Bref, il apparaît que la volonté anime l'éducation, soit qu'on la prenne dans l'activité même d'apprendre, soit que l'on observe l'élève, l'enseignant et leurs conduites, soit que l'on s'interroge sur le type d'homme qu'est l'élève. Elle s'affirme ici, affleure là, disparaît parfois, resurgit ensuite. Apprendre est une action, enseigner sans doute aussi. Qui dit action, dit volonté ou l'un de ses avatars.

Par conséquent, aucune théorie de l'éducation ni aucune pratique ne peut en faire l'économie, mais chacune peut se saisir de l'un de ces aspects plutôt que de celui-là. Il s'agit maintenant de décrire cinq configurations éducatives et de déterminer le rôle dévolu à la volonté.

L'acte didactique est le réel de la pédagogie, acte qu'elle étudie dans ses composants et qu'elle prescrit presque d'un même mouvement puisque partir d'une singularité pour s'élever au généralisable, c'est laisser béer l'écart entre l'idée et sa dénotation. Comme toute action, comme toute pratique, ce réel est déterminé par le rôle du sujet et il est singulier en ce sens où il n'existe qu'en un lieu et en un temps. Il échappe cependant à la pédagogie à cause de l'autonomie du réel et parce que le sujet enseignant ne se résout pas à cette caractéristique. Par conséquent, il ne suffit pas pour étudier la volonté en éducation d'analyser les textes des pédagogues ou des philosophes de l'éducation : il faut s'approcher de l'acte didactique.

Chaque enseignant, chaque praticien agit : il transforme, il change, il modifie ce réel que sont les conduites, les savoirs théorique ou procéduraux des enseignés. Il possède aussi un savoir d'une portion du monde : physique, biologie, grammaire, activités artistiques... et en développe explicitement ou non une épistémologie ; d'autre part, pour agir il met en œuvre des conduites qui supposent une connaissance de la situation d'enseignement : pédagogie inversée, travail de groupe, pédagogie du contrat...

Autrement dit, il est important d'analyser des moments pédagogiques parce que leurs comptes rendus, plus ou moins élaborés, sont l'un des matériaux permettant de définir ce réel, à côté de l'observation même, de l'expérimentation, de l'apport des sciences connexes que sont la biologie, les sciences cognitives, par exemple, de la philosophie de l'éducation aussi.

En effet, il appartient à la philosophie de l'éducation d'analyser telle ou telle notion en soi, d'en inventorier ou de relever en quoi elles importent en pédagogie, mais aussi d'aller sur le terrain, non pas seulement de son propre enseignement où nous sommes presque toujours aveugles, mais de praticiens enclins à la théorie ou de théoriciens soucieux des actes.

Le choix des moments pédagogiques a obéi à trois critères : une pratique de l'enseignement, la présence de la volonté, sous l'un ou l'autre de ses aspects, dans leur

activité ou leur théorie, le conflit entre la volonté substantielle et la volonté instrumentale.

Célestin Freinet enseignera toute sa vie et l'on sait combien il tint à le faire aux lendemains de la guerre de 14-18. Cette volonté tutélaire, celle qui s'abat sur la tête des écoliers, il la récusera pour les vertus du travail, conçu comme activité épanouissante, libératrice, dans un marxisme somme toute de bon aloi, du moins dans son utopie finale.

Buisson passe par Neuchâtel et le protestantisme de l'Eveil. Pestalozzi avait, si j'ose dire, erré sur les rives du lac de Neuchâtel. Cendrars, déscolarisé, rêvera d'aventures à la gare de Neuchâtel encore, ou de la Chaux-de-Fond qui n'est pas si loin, et nous donnera la petite Jeanne de France, une certaine figure de l'adolescence. Entre-temps, un jeune homme brillant, fils de pasteur et lui-même en pleine réflexion théologique ce qui nous valut un texte de méditation, s'initie aux sciences naturelles, à la malacologie où il découvre la notion de résistance et sa ligne de moindre résistance, bref la volonté selon Piaget.

Maine de Biran n'a pas enseigné. Il ambitionna en vain un poste de gestion auprès des Universités. Mais, sous-préfet, qui plus est en terre protestante, il s'occupe d'école pendant qu'il développait une philosophie où le concept d'effort n'était pas le moindre. On lui parla de Pestalozzi, et le tour fut joué, difficilement il est vrai et avec des fortunes diverses. Une rencontre, pas uniquement en chair et en os, et elle fut décevante, mais surtout dans la pratique où elle fut plus satisfaisante. Est-ce que quelque chose se noua entre eux qui concernât l'effort, la volonté, les vertus épistémiques, l'épanouissement par l'accomplissement de la volonté substantielle ?

Il fallait un homme de sciences qui pratiquât tous les jours l'expérimentation ou qui observât sans relâche, qui au moins une fois dans sa vie eût réfléchi aux grandes questions. Descartes étudiait, expérimentait, observait, et il avait dit comment procéder par règles et méthode. Il n'enseigna jamais. D'ailleurs, comment aurait-il pu le faire étant donné sa situation et, dit-on, son caractère? Plusieurs de ses disciples écriront des logiques, qui sont bien plus, des méthodes pour découvrir la vérité que des formulaires. Des courants pédagogiques se sont revendiqués de lui. Les Oratoriens étaient cartésiens et on connaît leur rôle éminent dans l'éducation. Et Port Royal.

Enfin, John Dewey qui est au XX^{ème} ce que Herbart était au XIX^{ème} : le philosophe de l'éducation par excellence. Après des débuts hégéliens, il ferrailla avec les partisans de l'intérêt comme effort et leurs contradicteurs pour qui recouvrir les aspérités du savoir par de la guimauve signifiait intéresser. Et on le tint pour le responsable de l'affadissement de l'école américaine. En plus, sa réflexion philosophique liait *théorie de la connaissance* puisqu'il avait commencé par étudier la psychologie, *théorie de l'esthétique, politique* en tant que théorie et que pratique, *philosophie de l'éducation*. Enfin, il ouvre une école à Chicago en 1896.

Précautions

Rappel du parcours. D'abord, ce moment problématique où régnait, du moins en France, la volonté drapée dans une moralité républicaine, en fait religieuse d'origine, et où elle disparaissait parce que l'on avait beaucoup lu Rousseau. Puis, une analyse de la notion de volonté et de ses confluences avec la conception de la nature humaine de sorte que la volonté se montrait subsumer, sans liaison forte, intention, décision, effort et force, de sorte qu'elle se disait aussi vertu intellectuelle lorsqu'elle se nommait attention, application et de sorte enfin qu'elle occupait le champ de la métaphysique lorsqu'elle constituait le noyau essentiel au sens de ce sans quoi un objet n'existe pas. On traita des vertus, des émotions cognitives et l'on évoqua les méditations, premières ou dernières, mais c'est selon, puisqu'elles se rejoignent. De l'empirique à l'analyse.

Et nous en revenons à l'empirique. Pourtant, pas question de prétendre décrire selon les exigences de l'histoire les cinq moments choisis. Pas question de viser une description étendue. Il nous revient seulement de poser deux questions : que disent ces pédagogues ou ces philosophes de la volonté ou de ce qui pourrait en être analogue ? est-ce lié à des traits de la nature humaine telle qu'ils l'entendent ? Qu'on ne s'attende pas à un exposé sur la volonté chez Descartes, par exemple ! Il nous suffira de dire, d'essayer de dire, non son rôle, mais ce qu'elle est, peut-être comment elle fonctionne. Et puis il faut parfois laisser à l'empirique la bride sur le cou, d'une part, parce qu'à trop le corseter la preuve deviendra la contrainte obtenue par des effets de lissage, par des élusions, par des exceptions cachées de telle portion du champ arpenté, et, d'autre part, parce que on manquerait tel ou tel aspect que l'œil guidé par les œillères de l'analyse ne verrait pas.

De quoi est constitué cet objet ? La pratique éducative. Au premier chef, ni la théorie ni la théorie de la pratique. Faut-il le justifier ? L'enseignant est comptable auprès de l'élève et de ses tutelles parentales ou éducatives, non des élaborations conceptuelles, mais des savoirs, des comportements acquis.

Comment accéder à ces pratiques ? Des textes²⁶², soit les supports de cours : traité de ..., compendium de ..., chrestomathie de ..., cours de ... professé..., soit des récits d'expériences par l'enseignant ou l'élève, soit des rapports d'inspecteurs, soit des études rédigées par des participants ou par des chercheurs, bref une archive au feuilleté complexe. S'y joindront les élaborations théoriques de tout type : pédagogique, didactique, philosophique, psychologique... dont dépendent pour partie ces pratiques et dont elles sont objet d'étude.

Pour Freinet, nous nous sommes appuyés sur ses textes, eux-mêmes fort divers il est vrai, mais qui tiennent plus du récit que du traité. Piaget, c'est à travers ses textes scientifiques et l'un de ses cours que nous l'avons abordé, mais il a aussi écrit très jeune un roman autobiographique qui dévoile ses dilemmes et son ancrage. Lettres, traité philosophique ont permis d'accéder à ce qui nous importait de la pensée de Maine de Biran alors que nous écoutions Pestalozzi dans l'un de ses textes théoriques, dans un récit autobiographique et dans une lettre publique : où l'on verra que le mot théorie a bien des acceptions ! Descartes n'a pas enseigné. Certes, il se leva tôt ; il en mourut même de ses leçons données à Christine de Suède. Il fut aussi le directeur spirituel d'Elisabeth. Pour autant, peut-on dire qu'il a affronté les enfants de Stanz, les petits Cévenols de Freinet ou les jeunes Starobinskis s'épanouissant dans les beaux quartiers de Genève? Notre objet essentiel, ce furent donc les traités d'enseignement de Cartésiens, les livres de logique cartésienne, mais aussi tel ou tel texte de philosophie. Pour Dewey, nous nous sommes attachés à ses textes portant sur l'éducation et qui tiennent de l'exposé d'une théorie et dans certains cas du pamphlet. Par conséquent, la distance à la pratique diffère d'un auteur à l'autre comme l'indique le genre littéraire des textes considérés, mais nous avons essayé d'en être le moins démarqué possible.

²⁶² On conçoit que dans les années à venir les pratiques resteront sous la forme de film, de vidéo, qu'un nouvel accès aux pratiques s'ouvre ainsi, avec les prudences de déchiffrement renouvelées.

Dernier point : en ces cinq parcours, nous passerons de salle en salle observant, contemplant des bustes jamais posés à cette bonne hauteur qui permettrait de croiser les regards sans avoir à se baisser, à se pencher de trois quarts. Souvent, ils en cachaient d'autres auxquels nous avons tenté de prêter attention dans le souci d'éviter une trop forte illusion rétrospective du vrai. Freinet nous entraîna un court instant vers Hegel, Descartes renvoyait à Port Royal et à certains Oratoriens, Piaget à Claparède et à Bovet, Maine de Biran à Condillac pendant que Pestalozzi rencontrait Germaine de Staël qui convoquait alors Rousseau, Dewey polémiqueait avec Herbart et recevait l'ambigu soutien de Kilpatrick.

Ni la volonté ni ses dérivés ne se retrouvent sous la plume de Freinet, sauf pour être récusés. Mais avant d'analyser les raisons de cette mise à l'écart et les notions de vie, de besoin et de travail qui s'y substituent, il faut caractériser les textes dont nous nous sommes servis : « *Les Dits de Mathieu* » (1946-1954), « *L'Education du travail* » (1942-1943), l'« *Essai de psychologie sensible* » (1942-1943), « *Les Invariants pédagogiques* » et « *L'Ecole moderne française* » (1944)²⁶³. On y ajoutera le récit d'Elise Freinet qui retrace le parcours de Célestin Freinet.²⁶⁴

LES TEXTES

La lecture de Freinet rafraîchit, submerge et enthousiasme.

En effet, elle nous mène d'un dialogue philosophique entre le « paysan-poète-philosophe » et le couple urbain et moderne de Madame et de Monsieur Long, des chroniques de Mathieu aux genres littéraires plus impersonnels de l'essai, à l'énoncé de règles. Conduit de drailles en jardin, humant poires et moisson, le lecteur oublie les misères du monde de Pestalozzi, bien qu'elles fondent l'action de Freinet, ou les discours de fin d'année que tenait avec le scrupule d'un fonctionnaire accompli Hegel. La vie affleure. Les gestes du paysan ont l'authenticité de celui qui les a pratiqués. Il est une vérité des textes de Freinet, celle de la vie sentie, humée, goûtée.

Mais le lecteur d'aujourd'hui est forcément scolastique. Il cherche les concepts, il les réunit, il les joint en systèmes. A Freinet, il demande ce qu'il ne peut obtenir ni de Platon ni de Kant : un tout bien délimité et un objet circonscrit. Les textes de Freinet foisonnent de concepts à peine esquissés, de considérations parfois banales, de scènes vivantes, aurait-il dit, et la rhétorique des métaphores horticoles ou pastorales

²⁶³ FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Tome I et II, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

²⁶⁴ FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Textes à l'appui, François Maspéro, 1969

fleurit. La lecture se doit d'être prudente : ni tentée d'imposer une formalisation traîtresse ni endormie par les mythèmes méridionaux.

Enfin, ces pages vibrent de cette attention à l'enfant et de ce souci d'enseigner. Elles baignent dans cette nature qui donne espoir et qui vivifie chaque acte. La pratique quotidienne de l'enseignement de toutes les disciplines à des enfants de tous âges en milieu rural ou d'horizon divers donne à ces textes leur poids de réalité et parle à qui enseigne.²⁶⁵

Par conséquent, ce sont des textes difficiles à lire. Ils ne répondent pas au code des textes philosophiques ; ils exhortent, ils défendent, ils stigmatisent, ils décrivent sans que le lecteur puisse être certain que ces attitudes ne se chevauchent pas. Le départ entre le compte rendu de l'expérience et l'élaboration théorique n'est pas tranché de sorte que l'on ne peut dire la réalité de l'enseignement de Freinet et s'en servir comme outil de compréhension. Les références intellectuelles, presque absentes, n'entraînent ni clin d'œil ni connivence, et le lecteur est bien esseulé. Lire Van Gogh, Klee ou Kandinsky expose aux mêmes difficultés, avec cette différence que nous avons leurs œuvres, ce qui, d'une autre, manière complique l'analyse.

Textes de nature intermédiaire, textes bigarrés ; lecture naïve, analyse minimale.

LA VOLONTÉ RÉCUSÉE

Dans « *L'Éducation du travail* »²⁶⁶, au chapitre « *L'Effort, le Plaisir et les jeux* »²⁶⁷, Freinet consacre quelques pages à la volonté. Situons-les, traçons-en rapidement les lignes essentielles, puis analysons-les et enfin nous les commenterons.

« *L'Éducation du travail* » est construit comme un récit avec un narrateur effacé qui n'a d'autre but que de rapporter les conversations de Mathieu avec Monsieur Long, que rejoint bien vite sa femme. Mathieu est un sage. Il connaît la nature, celle des humains et celle des champs, des forêts et des ruisseaux. Bien plus, il vit selon cette nature. Monsieur et Madame Long sont modernes. Ils fréquentent la médecine officielle.

²⁶⁵ On regarde avec plaisir, mais sans être trop crédule, le film. *L'École buissonnière* de Jean-Paul Le Chanois (1949) <https://www.youtube.com/watch?v=7OnE7tqNjM0> dont le héros est Freinet.

²⁶⁶ p.23 – 322 in Tome I FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

²⁶⁷ p.115 – 125 in ibidem

Monsieur est instituteur et il croit en son métier. Il éduque les enfants et les conduit vers la vie urbaine, celle du progrès infini, celles des voitures, du cinéma et de la radio.

Là où nous prenons le récit, Mathieu avait invité M. Long à l'accompagner. Il allait faucher un peu d'herbe. M. Long était bras ballants. Il accepta l'invitation d'autant plus qu'il voulait vider une querelle entamée la veille. Les propos s'enchaînent, les arguments pleuvent à tel point que Mathieu pose sa faux, s'assied et continue sa discussion avec M. Long.

Il était question de l'esprit critique et de son enseignement. On avait fait fausse route. On avait gardé les sorcelleries d'antan et surtout l'on en était resté à la pensée « plus ou moins abstraite et à la spéculation scolastique »²⁶⁸. Certes, l'école avec brio exerce les facultés : mémoire, imagination, raisonnement, sens moral, sens social, bonté, charité, altruisme. En vain. Freinet, ou du moins Mathieu, prône le « raisonnement intuitif »²⁶⁹, le recours à ces sages qui habitent l'Histoire dans « leur obstinée et hautaine originalité »²⁷⁰. Et de rappeler sa critique de la mémoire, avant d'entamer celle de l'imagination et de la volonté.

Le jour précédent, Mathieu avait en effet prétendu que l'homme ne comprenait plus son monde en profondeur. M. Long avait rétorqué que l'école chaque jour exerçait les facultés, dont celle de mémoire. Mais, observait Mathieu, plus l'école s'y attachait, moins elle y parvenait. Elle s'acharne et empile connaissances sur connaissances. Illusion ! Elle recourt à des moyens mnémotechniques, elle lie les connaissances les unes aux autres. Le sursis est de courte durée. La mémoire reste déficiente. Elle n'est plus celle de nos pères. En fait, c'est l'organisme qui se défend : il marque son refus d'ingurgiter des faits et des connaissances qui ne correspondent pas à ses besoins profonds. Le bon usage de la mémoire dépend du but retrouvé de l'école.

L'imagination, elle, a proliféré. Les images abondent, et de toute nature, de toute provenance. Elle enivre. Elle détruit « les éléments d'équilibre et d'harmonie »²⁷¹. Il

²⁶⁸ p.117 in ibidem

²⁶⁹ p.117 in ibidem

²⁷⁰ p.117 in ibidem

²⁷¹ p.118 in ibidem

faudrait retrouver une faculté de produire des images correspondant à la vie, à la vraie vie, celle de notre nature. Des images « de vie plus dynamiques, plus apaisantes et plus fécondes. »²⁷² Et à nouveau ce juste usage de l'imagination dépend des buts retrouvés de l'école.

La conversation se poursuit. Chacun s'accorde sur la nécessité de reconsidérer la culture et de ne pas se laisser aller aux facilités de la vie contemporaine. Freinet résume la position des Jules Payot et des Ferdinand Buisson.

Refus des pédagogies du jeu et de l'intérêt. L'école veut habituer les élèves à réprimer les désirs, à se dominer. Elle seule connaît les vraies valeurs et les présente aux élèves. Leur acquisition passe par l'effort de la volonté, qui a sa récompense en elle-même. Rien ne s'acquière sans douleur. Et il faudra aux enseignants punir, promettre, exhorter, stimuler. C'est à ce prix que l'élève apprend à agir. L'éducation forge une formalité, sans contenu ni passion. Un acier bien trempé.

Freinet ne manque pas de critiquer ce point de vue.

D'abord, la volonté, en soi, n'existe pas. C'est une invention. La division de l'esprit en facultés aussi. La preuve ? L'échec de l'éducation de la volonté. Certes, « Socrate a bu la ciguë sans trembler »²⁷³ et Turenne réfrénait sa peur en disant à son corps : « Tu trembles carcasse ! ». En fait, ni l'un ni l'autre n'étaient mus par la froide volonté, mais par leurs valeurs. Socrate croyait « en la valeur supérieure de sa philosophie et de son enseignement, avait une haute conception de sa dignité d'homme et l'habitude de donner l'exemple et de le donner jusqu'au bout »²⁷⁴. Et s'ajoutent une « fierté peut-être et même (une) jouissance intérieure de souffrir pour une cause qui l'élève et le divinise. »²⁷⁵ L'homme moyen peut s'examiner et il arrivera à la même conclusion : « ... la volonté toute nue, en tant que force pour ainsi dire indépendante, que nous pourrions, sous le commandement de notre esprit et de notre cerveau, pousser en coin dans notre comportement pour agir dans un sens exclusivement voulu, comme de

²⁷² p.118 in ibidem

²⁷³ p.120 in ibidem

²⁷⁴ p.120-121 in ibidem

²⁷⁵ p.121 in ibidem

l'extérieur, cette force n'existe pas. »²⁷⁶

Cette volonté, vide, abstraite, formelle, est en réalité dressage. Elle ne correspond à rien du sujet puisqu'elle ne lui demande rien ou, plus exactement, elle lui demande de ne rien être. L'élève devient passif, ne sait agir et se dédouble : élève abstrait, sanglé en un uniforme austère d'un côté, et, d'autre part, élève en chair et en os, caché d'abord, puis atrophié, figure bifrons de l'enfance. La figure du sournois, la moralité empêchée !

En fait, les psychologues et les scolastiques ont créé cette chimère de la volonté pure à partir de la force qui anime chaque homme, à partir de ces « dispositions actives »²⁷⁷ qui sourdent du plus profond de l'individu, à partir de la vie.

Eduquer la volonté, ce n'est pas exercer une faculté comme on entraîne un corps en un gymnase, c'est apprendre à vivre, à développer les potentialités d'action et d'adaptation. Trois conditions : avoir la force de vivre, c'est-à-dire de se développer ; bénéficier d'un milieu encourageant et bienveillant ; avoir des éducateurs intelligents, en l'occurrence capables d'intuition, sympathiques et agissants.

Au passage, Freinet détache les notions de plaisir ou de souffrance de l'école. Elles ne sont que l'indice d'une école réussie ou dévoyée. Toute pédagogie du plaisir se trompe : nous ne voulons pas de l'éducation amollissante et passive, qu'elle se présente sous l'aspect revêché de la vieille école ou avec le masque de l'effort « attrayant ». Il nous faut des individus habitués à réfléchir, à juger et à agir dans le sens des obligations individuelles et sociales qu'exige un monde nouveau. »²⁷⁸

Ce texte, à la structure foisonnante et proche de la conversation vagabonde le long des chemins, défend six thèses, présente une généalogie de l'erreur, use de quatre régimes de validation des énoncés, développe quatre systèmes métaphoriques et entrelace au dialogue direct entre Mathieu et M. Long un monologue dialogué où M. Mathieu présente les arguments ou des aspects de la position que M. Long aurait pu

²⁷⁶ p.121 in ibidem

²⁷⁷ p.121 in ibidem

²⁷⁸ p.323 texte de Célestin Freinet, *Intérêt et effort* in FREINET Elise, *naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Textes à l'appui, François Maspéro, 1969

défendre.

Les thèses d'abord : la volonté n'existe pas ; l'éducation de la volonté ne peut donc exister ; il ne faut pas contrarier la nature de l'élève ; dissociation entre l'éducation et le plaisir ou la souffrance ; la volonté est neutre du point de vue de l'éthique ; le jeu n'est pas lié au plaisir ni à la souffrance.

En effet, la volonté est une chimère qu'il faut remplacer par les causes de l'action : Socrate boit la ciguë parce qu'il est fidèle à sa philosophie, parce qu'il est fier, entre autres raisons. Pas de volonté, donc pas d'éducation, et des bibliothèques d'opuscules intitulés « *Education morale* » s'effondrent et les cours qui vont avec, comme ceux de Buisson. Il faut laisser la vie s'exprimer, cette vie qui est force positive et créatrice. Il faut aller dans le sens de la nature, et non redresser le bois courbe. Le naturisme en sera un des éléments. Pas d'école du plaisir, mais l'école de la vie : il faut apprendre à vivre, il faut laisser vivre ! La volonté n'est pas un indice de moralité : le brigand est doté de volonté, et l'Histoire abonde en hommes à la volonté de fer. Enfin, il faudra bien s'interroger sur le jeu : substitut d'un paradis inatteignable ou entraînement à la vie ?

Ces fausses conceptions ont pour origine une certaine évolution de l'histoire de la psychologie, des analyses incorrectes des dits de personnages célèbres, des reliquats de la théorie du péché originel.

Ce dernier point est sans doute le plus intéressant. Freinet y décrit les conditions anthropologiques de la croyance en une volonté pure qui dépouille le sujet de toutes positivités. « Ce sont là des reliquats de la vieille conception chrétienne du péché originel. Si, effectivement, l'homme est fange et corruption, il est logique d'entreprendre contre sa nature même une lutte permanente, de dompter ses tendances, réprimer ses passions et ses désirs, le contraindre à faire justement ce qui coûte parce que la souffrance et le sacrifice sont seuls rédempteurs. »²⁷⁹ C'est parce que l'homme est mauvais qu'il faut une volonté qui soit pure, c'est-à-dire qui prend son origine en quelque sorte en soi seule, puisque ce sur quoi elle pourrait faire fonds est vicié. Et cette volonté, soit elle est purement formelle, un acte pur, soit elle se légitime d'une instance extérieure à l'homme puisqu'elle en est une faculté. Dans le premier

²⁷⁹ p.122 in ibidem

cas, elle est séparée de toute éthique, dans le deuxième elle est agie par Dieu ou par l'Etat. A contrario, si la volonté n'existe pas, les causes de l'action sont nombreuses et diverses, et parmi elles il est des « tendances naturelles en puissance » qu'il faudra favoriser. Bien loin de contrer la nature, cette fois-ci il faut lui laisser libre cours.

Freinet affirme ses propos soit en argumentant, soit en reconstruisant l'histoire de telle ou telle discipline, soit en énonçant une anecdote, soit en passant d'une métaphore à l'autre.

Et ces métaphores, pour s'en tenir à l'essentiel, renvoient à la nature avec celle du torrent, au monde de l'artisan avec la construction d'une maison, à la religion ou à la mystique de la flamme intérieure, aux semailles sur les rochers du paysan, non celui des riches plaines, mais celui des montagnes. Ces métaphores se relient à des réseaux propres à Freinet ou à la pensée éducative comme des répons ou des échos.

Le *torrent* illustre la force, celle qui sourd mystérieuse de la montagne, celle qu'il faut rechercher et conduire « à la conque rustique »²⁸⁰. Cette vie qui s'explique par plus d'un facteur ne peut être produite. Elle est d'emblée là.

La volonté, c'est aussi la *lumière* ou la *chaleur*, *l'électricité*, qui certes embellissent la demeure, mais n'assurent pas sa solidité. Il faut d'abord construire. L'élève se pliera aux règles de la vie. Il se conformera aux exigences de la nature. La beauté en découlera, l'illumination aussi.

La *flamme* reprend le topos de la lumière intérieure, non pas ici celle qui symbolise le divin, mais à nouveau cette force intérieure de sorte que le sujet n'a pas à se référer à une réalité extérieure et supérieure, mais à préserver ce qui lui est propre.

Et puis les *semailles* en plein champ ou sur les ronces ou les chemins : Freinet rejoint Hegel. Le premier signifie ainsi que chacun possède des virtualités : il n'est de terrain qui ne soit fertile, il n'est d'élèves qui ne réussissent, même s'ils ne partagent pas les mêmes possibilités. Le deuxième pourfend l'idée d'un échec irréversible. Les élèves n'éclosent pas tous au même moment, ne découvrent pas leur intérêt tout de suite : « ... un jeune homme se distingue parfois dès le commencement et fait de rapides progrès dans les éléments initiaux, mais lorsqu'intervient l'exigence d'un

²⁸⁰ p. 115 *D'abord faire jaillir la source* in *Les Dits de Mathieu* p.99 -203 in Tome II FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

approfondissement, il reste à la traîne et ressemble au rocher sur laquelle la semence germa, d'abord allègrement, mais, bientôt, se dessécha ; alors que, par contre, tel autre apparaît souvent longtemps comme un noyau qui ne s'est pas ouvert, lui qui conçoit et progresse lentement, mais en qui tout s'enfouit profondément et s'enracine en tous sens, et qui, ensuite, comme d'un seul coup, s'ouvre l'accès de l'expression et de l'aisance. »²⁸¹ A l'arrière-fond, le passage des Evangiles sur le semeur esquisse une théorie de la réception en distinguant quatre publics : ceux qui seront distraits de la bonne parole, ceux qui abandonnent, ceux qui s'étiolent et ceux qui persévèrent. Si Freinet et Hegel s'accordent sur la positivité de chaque élève, les Evangiles auront définitivement répartis les élèves. Freinet avait noté cette détermination irréfragable.

Ce texte dont nous disions la difficulté pose au moins deux questions, l'une sur la vie et les besoins, l'autre sur le travail.

VIE ET BESOINS

1. LA VIE OU LA VRAIE VOLONTÉ

Dans ce passage, unique dans les textes principaux de Freinet, la volonté laisse place à ce que l'on a appelé force, rapidement dénommée aussi vie. Freinet en varie les désignations et se sert de métaphores pour tenter de la définir.

C'est par touches puisées au registre des métaphores de la nature ou par bribes issues du langage savant que Freinet vise cet antéprédicatif qu'il intuitionne : « certaines possibilités d'action originale », « dispositions actives », « règles normales de la vie », « la flamme qui brûle », « des tendances naturelles en puissance », « d'extraordinaires éléments de vie », « sa parcelle de vie de vérité », « virtualités de vie, d'adaptation et d'action », « virtualités dynamiques », « nos grandes tendances vitales », « les grands instincts qui mènent les individus », « cette sève mystérieuse qui féconde les terres grasses », « cette parcelle de vie », « la fonction mystérieuse de la vie ».²⁸² Ces

²⁸¹ p.111 in HEGEL G.W.F., *Textes pédagogiques*, Traduction et présentation : *La Pédagogie de Hegel* par Bernard Bourgeois, Librairie philosophique, J. Vrin, 1990

²⁸² Toutes ces expressions son prises dans *L'effort, la plaisir et les jeux* in P.115 – 125 Tome I FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

locutions croisent trois dimensions: action, possibilité et vie.

C'est un horizon qui répond à des besoins, qui suppose un moyen de les satisfaire et qui hésite entre le biologique et l'activité.

2. DÉTERMINATION DES BESOINS

Trois textes :

« Dans ses lignes générales, malgré les erreurs nées de chocs suscités par un déséquilibre organique peut-être inévitable, l'effort créateur de l'homme a toujours visé à augmenter sa puissance individuelle et sociale, à rendre plus efficace sa lutte contre les éléments, à accroître son potentiel de vie, à donner plus de sécurité à la transmission et à la perpétuation de l'espèce. »²⁸³

« Ce qui compte , en toutes circonstances, ce n'est point la liberté en elle-même, mais la possibilité plus ou moins grande que nous avons de satisfaire nos besoins essentiels, d'augmenter notre puissance, de nous élever, de triompher dans la lutte contre la nature, contre les éléments, contre les ennemis. Pour y parvenir, nous sommes capables d'accepter les plus lourds sacrifices en fait de liberté. Ce qui nous pèse, nous annihile, c'est qu'on contrarie la satisfaction de ces besoins, qu'on nous empêche de monter, qu'on nous astreigne à une vie et à des besognes qui sont la négation même de nos aspirations dynamiques.²⁸⁴ »

« L'amour satisfait, en effet, directement ou indirectement, un des besoins impérieux de l'individu. On en a exalté l'importance à mesure que se déviaient et se déformaient les autres besoins. Supposer à cet instinct de reproduction une suprématie vitale aussi inconsidérément généralisée, c'est oublier que l'homme doit exister, durer, grandir, avant de se reproduire. Et que, si ce besoin de se reproduire naît, grandit lentement, pour acquérir un paroxysme, pour dépérir ensuite avec la puissance de vie, le besoin d' « être », de s'élever, de grandir, d'accomplir sa destinée, est un besoin permanent, de la naissance à la mort, et qui conditionne vraiment le comportement dont le besoin

²⁸³ p.254 in *L'Education du travail* in Tome I FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

²⁸⁴ p.260 in *ibidem*

de reproduction n'est qu'un accident. »²⁸⁵

Peu importe que ces citations émanent d'un même texte : « *L'Education du travail* ». Elles permettent de définir la notion de besoins qui se répartissent en trois groupes.

D'abord, les besoins négatifs : ne pas être cantonné aux tâches que Freinet appelle « besognes », celles qui asservissent, et ne pas être soumis aux éléments de la nature. Le premier implique une différenciation des tâches ou de l'idée de travail, une lutte contre soi-même ou contre la société ; la deuxième suppose que l'idéal n'est pas de suivre la nature et de lui être homologue, mais de soumettre la nature, du moins dans certains aspects, ce qui veut bien dire que la nature en soi est seconde par rapport à l'humanité et que, bien plus, elles diffèrent par principe.

Ensuite, il faut bien que l'espèce se reproduise : besoin de perpétuation. Pourquoi ? Freinet n'en dit mot. C'est un fait. Et l'homme continuera à se survivre. Peut-être parce que la vie est belle. Et chacun à son aune se doit de durer, d'exister, donc d'augmenter sa puissance, mais dans la fraternité, ce que le travail assurera. Corps et esprit.

Enfin, le propre de l'homme est de s'élever, de quitter les fonds de vallée obscurs et de monter sur les flancs de la montagne, d'aller, non pas au-delà de lui-même, mais aussi haut que possible. Tel est le mouvement de la vie. En un mot : vivre.

3. TRAVAIL COMME ACTIVITÉ, PEUT-ÊTRE COMME EMANCIPATION

Dans la « *Condition de l'homme moderne* », Hannah Arendt distingue, au chapitre 3 intitulé « *Le Travail* »²⁸⁶ entre le travail dont les efforts laissent des traces comme des maisons, des navires et celui dont les effets s'annihilent dans l'action même, les services en constituant la part essentielle. Si les premiers peuvent ne pas avoir lieu, les deuxièmes répondent aux nécessités de la vie si bien qu'y être dévolu rive au statut d'esclave et la peine en est la principale caractéristique. D'une part, le travail a été choisi, de l'autre il a été imposé, et Freinet l'appellera « besogne »²⁸⁷.

²⁸⁵ p.263 – 264 in Ibidem

²⁸⁶ p.123 – 186 Chapitre 3 Le Travail in ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, (1958), Coll. Agora, Calmann-Lévy, 1983

²⁸⁷ « Il y a travail toutes les fois que l'activité – physique ou intellectuelle- que ce travail suppose répond à un besoin naturel de l'individu et procure de ce fait une satisfaction qui est par elle-même une raison d'être. Dans les cas contraire, il n'y a pas travail mais besogne, tâche que l'on accompli seulement parce qu'on vous y oblige – et

A l'époque moderne, dira Arendt, s'ajoutent trois distinctions : travail productif ou travail improductif, qualifié ou non, manuel ou intellectuel. La première l'emportera sur les autres. Ainsi chez Freinet.

Souvent, il a en effet indiqué que le travail en soi l'intéressait et qu'il fallait matérialiser le travail intellectuel et spiritualiser le travail manuel. Arendt dit aussi que l'acte de penser se matérialise dans l'écrit et devient une œuvre : « L'acte de penser ne se manifeste jamais de lui-même en objets. Dès qu'il veut manifester ses pensées, le travailleur intellectuel doit se servir de ses mains et acquérir des talents manuels tout comme un autre ouvrier. »²⁸⁸

D'autre part, comme il n'est question ni d'industrie ni de fabrique, que le travail concerne chaque homme et qu'il est un tout au contraire du travail émietté vers lequel tend la société, la question de la qualification de travailleur n'est pas pertinente. L'élève apprendra à travailler, non comme un ouvrier à la chaîne, mais comme un artisan qui produit un objet.

Il ne reste que la distinction entre travail productif et travail improductif, qui rejoint celle entre l'œuvre et le travail comme effort sans traces, mais d'une manière particulière. Si dans l'antiquité prévaut le travail qui produit des objets, dans la période moderne l'accent est mis sur le travail comme peine, et il devient aussi productif. « Cette productivité ne réside pas dans les produits du travail, mais dans l'« énergie » humaine que n'épuise pas la production de ses moyens de vivre et de subsister, qui peut au contraire produire un « surplus », c'est-à-dire plus qu'il ne faut pour sa « reproduction ». »²⁸⁹ Ce travail produit de la vie.

Pour Freinet le travail manuel a une valeur. Il engage la totalité du travailleur. Il produit la vie. Emancipe-t-il ?²⁹⁰ Est-il « voie de l'émancipation », comme le prétend Alain

la chose n'est pas du tout comparable. » p.252 in *L'Education du travail* in Tome I FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

²⁸⁸ p.135 Chapitre 3 *Le Travail* in ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, (1958), Coll. Agora, Calmann-Lévy, 1983

²⁸⁹ p.133 in *ibidem*

²⁹⁰ p.40 Alain Vergnioux, *Cinq Etudes sur Célestin Freinet*, Centre d'Etudes et de Recherches en sciences de l'éducation, Université de Caen Basse-Normandie, Presses universitaires de Caen, 2005 : « Cette notion est pivotale. Le travail est principe, en tant qu'il répond aux besoins d'activité de l'être humain, qu'il est créatif, productif, « joie

Vergnion ? La question est délicate en soi. En outre, elle touche le point de divergence entre Freinet et le marxisme.²⁹¹

Pour ébaucher une réponse, il faut reprendre la notion de travail chez Hegel. Nous suivrons Kojève, ce qui prête sans doute à discussion, et explique, en partie, pourquoi nous en restons à une ébauche.

Le Travail intervient par sa négativité sur la Nature. L'animal ne travaille pas : il obéit à ses instincts, il accomplit la tâche que la nature lui assigne. L'Homme travaille parce qu'il nie son instinct, sa nature innée, son asservissement à la nécessité biologique. Kojève précise que tout Travail est forcé en ce sens où quelqu'un, Dieu ou Maître, le lui impose. Seul le Sujet ou l'Esclave soumet ses besoins primordiaux aux demandes du Maître et il s'en libère par le fait même : « Par conséquent, étant un Acte auto-négateur, le travail est un acte autocréateur : il réalise et manifeste la Liberté, c'est-à-dire l'autonomie vis-à-vis du donné en général et du donné qu'on est soi-même ; il crée et manifeste l'humanité du travailleur. »²⁹² Il peut créer un monde de part en part humain grâce à la technique, un monde différent de la nature et en même temps, parce qu'il a dû se mettre à distance de sa nature, il s'est transformé. Il est devenu libre en supprimant cette naturalité²⁹³. Le Travail a nié le donné, a produit le nouveau monde de la technique, a créé un nouvel Homme et a été obtenu par une contrainte externe.

Freinet n'a eu de cesse de renvoyer à l'idéal de l'artisanat qui sait écouter la nature dans ses formes et ses matériaux. L'élève travaille pour que sa nature s'exprime. Le maître guide, plus qu'il n'impose. L'élève respecte aussi l'environnement.

Affirmer que chez Freinet le travail n'émancipe pas au sens de Hegel relu par Kojève,

vitale » ; qu'il est la mise en œuvre des capacités d'intelligence de la personne. Le travail est valeur en tant qu'il est source et moteur de progrès, voie de l'émancipation et de la solidarité. » p.40

²⁹¹ On connaît les relations complexes de Freinet et du Parti Communiste. Peut-être les divergences étaient-elles de fond. A lire Snyders, on pourrait le supposer. Par exemple, p.84 in SNYDERS Georges, *Pédagogie progressiste*, Coll. L'Éducateur, PUF, 1973

²⁹² p.499 in KOJEVE Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées à l'École des Hautes-Études réunies et publiées par Raymond Queneau*, Bibliothèque des Idées, NRF, Editions Gallimard, 1947

²⁹³ « §32. Pour se faire valoir et être reconnu comme *libre*, il faut que la conscience de soi se représente pour une autre comme *libérée de la réalité naturelle présente*. » p.79 in HEGEL G.W.F., *Propédeutique philosophique*, Bibliothèque Médiations, Denoël Gonthier, 1963

mais qu'il accomplit l'essence de chaque enfant et de la nature même peut être défendu. A tout le moins il n'apparaît pas que le travail chez Freinet recoure à une volonté qui soit autre que la force de la vie ou qui soit transformation par la lutte. La nature, si elle ne comprend pas l'homme, n'est pas soumise.

PAR CONSÉQUENT

1. Hypothèse 1 : Freinet retient les notions d'effort et de force, mais une force vitale qui sort du cadre instrumental du schéma de l'action
2. Hypothèse 2 : comme le référent est le travail de l'artisan, la volonté comme vertu ne peut qu'être mise en valeur. Son exercice permet de sortir des besoins pour accéder au travail qui épanouit la personne.
3. Hypothèse 3 : Pas de volonté substantielle, mais une intériorité matérielle avec cette difficulté que l'homme est inclus dans un collectif, ici la vie, mais qui n'est pas l'Histoire qui se développerait grâce à la négativité du travail ni l'Evolution puisque Freinet conçoit l'homme comme se servant de la nature et qui, on a tout lieu de le croire, ne serait pas un hasard promis à la disparition. Il n'est pas pour autant rousseauiste de qui il se sépare par l'importance accordée au travail, par la reconnaissance de dispositifs d'enseignement, par son intérêt pour les nouvelles technologies de l'information, si l'on ose cet anachronisme, puisque la correspondance anticipe sur les messageries, même si elle ne s'y réduit pas. D'une certaine manière ; personne n'est plus proche que Freinet de la vie contemporaine et de l'éducation d'aujourd'hui avec son attachement à l'épanouissement dans une effort mesuré, avec son intérêt pour la nature qui est plus vue comme un bienfait pour le corps que comme un écosystème dont l'homme serait une éphémérité persistante et destructrice.

L'affectif n'aurait pas intéressé Piaget. La pédagogie non plus. En fait, il avait situé avec une grande précision le premier et fondé l'autre. De plus, son intérêt pour l'éducation ne s'est pas démenti sa vie durant. Son information était vaste et approfondie. D'autre part, une anecdote démentira la première assertion : Piaget avait tenu une conférence en présence de Freud. Ses allusions à la psychanalyse ont été fréquentes et souvent bienveillantes. Il en aurait seulement souhaité une vérification expérimentale.

Cependant, Piaget est fondamentalement biologiste au sens où il prend l'homme dans l'ensemble du vivant, non par une réduction de l'humain au vivant dit inférieur, mais par l'emploi des mêmes concepts. Pourtant, il appartient, comme Buisson, mais décalé d'une génération il est vrai, au protestantisme libéral, celui qui s'est développé à l'orée du XXème à Neuchâtel, celui de Théodore Monod, par exemple. Double ascendance. Ainsi son intérêt pour la volonté n'est-il pas fortuit.

LA VOLONTÉ : UNE RÉGULATION À LA SECONDE PUISSANCE

Piaget traite en effet du problème de la volonté dans quatre textes au moins²⁹⁴ : « *Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* »²⁹⁵ (1942) et « *Will and action* »²⁹⁶ (1961), qui reprend en partie un cours : « *Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant* »²⁹⁷ professé à la Sorbonne en 1953-54. Déjà en 1940, Piaget avait tracé un parallèle entre la logique de l'intelligence et le développement affectif dans un article :

²⁹⁴ Piaget a écrit quelques milliers de pages. Il faut donc être prudent. Beaucoup de textes et notamment une partie de ceux que nous citons se trouvent sur <http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/accueil/index.php>. C'est pourquoi nous ne donnons pas la référence entière.

²⁹⁵ Piaget Jean, *Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* in Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée, 1942, n°1/2, pp.9 - 21

²⁹⁶ Piaget Jean, *Will and action* in Bulletin in the Menninger clinic, 1961, 26, n°3, pp. 138 - 145

²⁹⁷ PIAGET Jean, *Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*, (1954), in http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf

« *Le Développement mental de l'enfant* ». ²⁹⁸

« LE DÉVELOPPEMENT MENTAL DE L'ENFANT ».

En effet, chacun des quatre chapitres de cet article se termine par une subdivision consacrée à la vie affective, les autres traitant de la socialisation et de la pensée. En introduction, Piaget pose la notion d'équilibre, les six stades de développement, sa logique et les quatre aspects de toute conduite.

Un organisme va de déséquilibre en équilibre. La vie mentale aussi. Il faut distinguer les structures invariantes : l'intérêt qui déclenche l'action, l'intelligence qui s'efforce de comprendre la situation, les structures progressives qui expliquent le passage d'un stade à l'autre. Ces entités : intérêt, intelligence, structures progressives sont identiques en chaque stade, même si leur objet varie selon les âges, et elles agissent dans une logique de l'action : un besoin ou intérêt, autrement dit un déséquilibre entre l'intérieur et l'extérieur, suscite une action, définie comme mouvement, pensée ou sentiment ; tout déséquilibre demande sa correction qui se fait par assimilation de l'extérieur aux structures et par leur réorganisation appelée accommodation.

Six stades à chaque fois caractérisés par un aspect cognitif et par un aspect affectif :

1. stade des réflexes et des premières émotions
2. stade des premières habitudes ainsi que des premières perceptions et des premières émotions différenciées
3. stade de l'intelligence sensori-motrice et des régulations affectives élémentaires
4. stade de l'intelligence intuitive et des sentiments interindividuels spontanés
5. stade des opérations intellectuelles concrètes et des sentiments moraux et sociaux de coopération
6. stade des opérations intellectuelles abstraites et de l'insertion dans la vie affective et sociale des adultes.

Période du nourrisson pour les trois premiers stades, de la deuxième année à la septième pour le quatrième stade. Au stade cinq correspondra l'âge qui court de sept

²⁹⁸ Piaget Jean, *Le développement mental de l'enfant* in *Juventus Helvetica*, 1940, Zürich, repris pp.9-86 in PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Bibliothèque Médiations, Editions Denoël/Gonthier, 1964

à douze ans. Puis, de sept à onze-douze ans : stade cinq. Pour l'adolescence, le sixième stade.

TABLEAU 12: PERIODE, STADE DE DÉVELOPPEMENT DANS LA PSYCHOLOGIE DE JEAN PIAGET

PERIODE	STADE	AGE
Première ou nourrisson	1, 2, 3	Jusqu'à 2 ans
Deuxième	4	De 2 ans à 7 ans
Troisième	5	De 7 ans à 12 ans
Quatrième ou adolescence	6	Au-delà de 12 ans

Nous avons une logique : celle de l'action dans le cadre de l'évolution, des stades de développement cognitif et affectif se déroulant sur le plan individuel et social. Piaget décrira ce développement mental du nouveau-né à l'adolescent.

Comme il traite du problème de la volonté dans la troisième période et au moment de l'exposé de la vie affective et parce que les étapes s'engendrent les unes les autres, nous reprendrons rapidement chacune d'elles, mais uniquement du point de vue des affects.

1. Première période ou nourrisson Le *premier stade* consiste en émotions primaires, presque des réflexes affectifs, qui ont trait à la nutrition ou à la posture même du nourrisson : la peur répond à une perte, physique, d'équilibre, par exemple. Agréable/désagréable, plaisir/douleur sont associés au *deuxième stade*, celui de l'égoïsme, celui de l'investigation du corps. « Un narcissisme sans Narcisse »²⁹⁹, dira Piaget, parce que « sans conscience personnelle elle-même »³⁰⁰. Au *troisième stade*, le nourrisson sort de lui-même. C'est la période de la constitution de l'objet. Les affects seront renvoyés à quelque chose d'extérieur, qui bientôt deviendra la mère,

²⁹⁹ p.24 in Piaget Jean, *Le développement mental de l'enfant* in Juventus Helvetica, 1940, Zürich, repris pp.9-86 in PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Bibliothèque Médiations, Editions Denoël/Gonthier, 1964

³⁰⁰ p.24 in ibidem

puis le père et les proches, d'où des sympathies et des antipathies.

2. Deuxième période Au *quatrième stade*, c'est-à-dire entre deux et sept ans, apparaîtront trois nouveautés qui tourneront autour de la notion d'intérêt: sentiments interindividuels découlant de la socialisation des actions, sentiments moraux intuitifs issus des relations entre adultes et enfants, régulations multiples.

Soit un besoin. Y correspond un intérêt qui est le signe de ce manque. Et non l'inverse : d'abord un intérêt venu de nulle part, puis la création d'un besoin. Cet intérêt mobilise les énergies de l'enfant ou de tout sujet. Par ailleurs, se crée petit à petit une échelle des intérêts pour ce qui permettra de satisfaire les besoins. L'intérêt régule l'énergie de la structure et les intérêts régulent les besoins mêmes. Si les régulations s'effectuent à souhait, le sujet se reconnaîtra une certaine valeur, ce qui ira jusqu'à un sentiment de supériorité.

Les relations interindividuelles s'accroîtront. De la similitude des intérêts naîtra la sympathie, de leur opposition l'antipathie. Le rapport aux parents se fonde sur cette communauté d'intérêts. L'enfant a de la sympathie pour qui a les mêmes valeurs que lui. Or, les parents lui ont inculqué ces valeurs qu'il reconnaît leur appartenir. Cette sympathie devient de l'affection, qui couplée avec de la crainte par rapport à l'adulte, donne le respect qui explique l'obéissance, première morale de l'enfant. Morale de l'hétéronomie, encore intuitive.

3. Au *cinquième stade*, soit entre sept et douze ans, apparaissent les opérations. Qu'elles soient logiques, arithmétiques, géométriques, temporelles, mécaniques, physiques, peu importe. Toutes sont des actions qui ont la propriété de réversibilité, qui appartiennent à une structure et qui obéissent à la logique du groupement. Sur le plan affectif, « la coopération entre individus coordonne leurs points de vue en une réciprocité qui assure à la fois leur autonomie et leur cohésion, et dans la mesure où, parallèlement, le groupement des opérations intellectuelles situe les divers points de vue intuitifs en un ensemble réversible dépourvu de contradictions (...). »³⁰¹ De cette coopération naît d'abord un respect mutuel et une nouvelle conception de la règle comme de la justice en provient.

³⁰¹ p.68 in ibidem

Ce respect mutuel est l'application de la réversibilité : Pierre admire Paul pour telle raison et Paul l'admire pour une autre. D'autre part, la règle est le fruit d'un accord explicite ou tacite alors qu'au stade 1, 2 et 3 les règles n'existent pas ou chacun a les siennes et qu'au stade 4 la règle est intangible parce que héritée des aînés. La justice n'est plus « ce qui est commandé ou imposé d'en haut »³⁰², mais elle est fondée sur l'égalité des sujets. Ainsi s'acquiert une autonomie, certes relative au groupe d'appartenance, mais fondée sur le respect mutuel. « Comme la logique est une morale des pensées »³⁰³, la morale est une logique des affects. Peut-on mieux fonder une morale ? La structure est cristalline.

Deuxième point, ces valeurs se coordonnent en groupement logique. D'où la possibilité d'opérations et la nécessité d'une régulation qui assure le nouvel équilibre. C'est le rôle de la volonté, à condition de ne pas la confondre avec l'intention ou une force mystérieuse. Elle intervient lorsqu'une tendance supérieure se montre faible face à une tendance inférieure. L'acte de volonté demandera de suivre la tendance supérieure à ce moment-là faible en rappelant l'échelle des valeurs acceptée et en posant qu'elle sera respectée. Cet acte est réversible, il fait appel à un groupement de valeurs. C'est une opération. Nous sommes au stade de l'opération intellectuelle et de la volonté. Comme il fallait la capacité à poser des opérations, il est normal que la volonté ait tardé à apparaître. A nouveau, la clarté dans l'explication n'a d'égal que sa rigueur. Et tout se tient : affectif et cognitif, logique et action.

4. Puis vient le moment de l'adolescence où la personnalité s'étoffera et où l'insertion dans la vie sociale s'accomplit. Piaget ne manquera pas de décrire avec précision le messianisme et le sentiment de toute-puissance propre à cet âge avant que les heurts de la vie n'en rabattent singulièrement. Il se situera avec pondération et finesse à l'égard de la psychanalyse en rapportant « la puberté » ou « l'instinct d'aimer »³⁰⁴ à l'un des aspects de cette période.

³⁰² p.711 in ibidem

³⁰³ p.72 in ibidem

³⁰⁴ p.84 in ibidem

« LES TROIS STRUCTURES FONDAMENTALES DE LA VIE PSYCHIQUE : RYTHME, RÉGULATION ET GROUPEMENT » (1942),

Dans ce deuxième texte « *Les trois Structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* » (1942), Piaget affirme que la psychologie se doit de comprendre la vie mentale dans son entier. Si l'action est son objet premier, il faut étudier les techniques de l'action : réflexe, habitude, perception et intelligence, et les valorisations de l'action : tendance instinctives, volonté et sentiments supérieurs. Les deux domaines sont liés : l'intelligence est « la réaction du sujet aux objets extérieurs » et l'affectivité réagit à cette réaction. Il n'est donc pas étonnant que les principes qui président à l'étude de l'un valent pour l'autre.

Dans un premier temps, Piaget décrit les trois formes des techniques de l'action: *la structure rythmique* qui est constituée de mouvements répétés à l'identique, caractérisés par une phase ascendante et une phase descendante qui interviennent avec une périodicité plus ou moins régulière ; *la régulation* qui ramène à l'équilibre des tendances opposées qui forment ainsi un système statique ; la constitution d'un groupement dont la propriété logique est *la réversibilité*. Ces techniques de l'action se succèdent les unes aux autres : si les forces adverses se suivent dans le rythme, elles sont simultanées dans les régulations et si les régulations entraînent un retour presque complet à la situation initiale, la réversibilité est complète dans le groupement.

Aux techniques de l'action correspondent les conduites affectives qui passeront par les trois mêmes étapes.

1. Les tendances liées aux besoins psycho-organiques telles que la faim, les affects perceptifs comme les notions d'agréable/désagréable, les activités posturales que sont les émotions obéissent à des rythmes.

2. Ces conduites ont un coût et le sujet a des limites. La régulation veillera à ajuster conduite et sujet, soit en renforçant l'énergie du sujet : effort, ardeur, agitations diverses, soit en freinant : fatigues, dépressions, soit en récompensant, « dépenses de luxe » dira Piaget lorsqu'il y a succès : joie, jubilations, triomphes ou « faillites » en cas d'échec : tristesse, anxiétés, mélancolies. En plus des régulations économiques, Piaget introduit des régulations de la valeur par l'échelle des intérêts : telle action m'intéresse plus que celle-ci, par exemple. Et ce nouvel intérêt entrera dans les régulations économiques au titre d'accélération.

3. Troisième étape : la réciprocité, qui est l'analogie dans les conduites affectives de la réversibilité. Piaget n'est guère disert à ce sujet. Tout au moins, l'individu conserve-t-il en son esprit les sentiments antagonistes et devient-il capable d'en percevoir une logique

A ce point de sa réflexion, Piaget soulève deux questions : qu'en est-il de l'interindividuel ? et pourquoi « un but donné a-t-il de la valeur pour un individu » ? Les deux questions, en fait liées, trouvent leur réponse dans une régulation, non plus des énergies, mais des valeurs.

En effet, un individu donné exerce une régulation sur sa conduite lorsqu'il marque son intérêt : cette action vaut d'être continuée parce que j'y trouve intérêt. En société, ce sont les sentiments d'infériorité et de supériorité : je suis inférieur à lui qui est supérieur à moi, et réciproquement. Et Piaget de donner la clé de tout roman : « Le jeu banal des sentiments amoureux offre un exemple que tous les romanciers ont exploité : lorsque l'un des partenaires s'avance trop, l'autre recule et, quand le premier recule, le second avance à son tour. »

Tous les éléments sont posés pour qu'il soit possible de résoudre la question de la volonté³⁰⁵.

1. La volonté est de l'ordre des groupements.
2. La volonté est une fonction de réajustement lors de conflit de tendances.
3. La volonté intervient pour que la tendance supérieure³⁰⁶, plus faible, l'emporte sur la tendance inférieure, plus forte, la tendance supérieure étant celle qui tend à conserver les valeurs retenues.
4. Comment ou pourquoi ? Parce que la tendance supérieure ou morale est inscrite dans un groupe de valeurs passées, présentes et futures alors que la tendance inférieure ou passionnelle est dans le seul présent. Les valeurs morales sont

³⁰⁵ On notera que Piaget distingue cette conception de la volonté de celle qui la résout en intention : « On définit aujourd'hui la volonté, jadis trop souvent confondue avec l'acte intentionnel (Wundt, etc.), comme une fonction de réajustement intervenant en cas de conflit des tendances. » p.20 in Piaget Jean, *Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* in Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée, 1942, n°1/2, pp.9 - 21

³⁰⁶ « Supérieur » signifie ici presque « plus universel » au sens logique.

constituées en un groupe doté d'une logique avec réversibilité. L'acte volontaire intégrera la valeur passionnelle dans ce groupe. Et Piaget terminera en disant : « C'est pourquoi il demeurera toujours quelque vérité en cette affirmation de l'un des meilleurs connaisseurs des passions humaines, Spinoza, qui en est venu à considérer la volonté et l'intelligence comme une seule et même chose. »³⁰⁷

TABLEAU 13: ACTION ET VALORISATION DE L'ACTION DANS LE DÉVELOPPEMENT CHEZ JEAN PIAGET

	Techniques de l'action ou intelligence	Valorisation de l'action	
		Intra-individuelles	Interindividuelles
RYTHMES	<p>Mouvements qui se répètent tels quels</p> <p>Mouvements comportant deux phases alternatives : descendantes et ascendantes</p> <p>Périodicité des mouvements plus ou moins régulière</p> <p>Exemple : succion</p>	<p>Tendances instinctives liées aux besoins psycho-organiques, donc oscillants</p> <p>Exemple : faim, soif, ...</p>	<p>L'autre n'est pas encore thématiqué.</p>
REGULATIONS	<p>Mouvements constitués en systèmes statiques visant à l'équilibre</p> <p>Mouvements alternatifs simultanés</p> <p>Mouvements régulant leurs variations</p> <p>Exemple : illusion d'optique avec deux cercles de taille différente</p>	<p>Régulation de l'économie de l'énergie psychique: accélération (effort, ardeur, ...), freinage (fatigue, dépression, ...), terminaison positive (joie, triomphe, ...) ou négative (tristesse, mélancolie, ...)</p> <p>Régulation de la valeur : l'intérêt qui donne la finalité de l'action</p>	<p>Régulation de l'économie laisse place à la régulation des valeurs : x valorise y et s'en approche, et y recule (Comédie des sentiments amoureux)</p>
GROUPEMENTS	<p>Mouvements constitués en agrégats régis par les lois de la composition</p> <p>A chaque opération sur ces agrégats correspond une opération inverse compensatoire ou réversibilité.</p> <p>Possibilité de former des notions de conservation, les variations étant expliquées par la réversibilité.</p> <p>Exemple : le nombre où $A < B$ ne se comprend que si $A < B < C$</p>	<p>A titre individuel : construction d'un bien autonome</p> <p>A titre interindividuel : ce qui vaut pour moi vaut pour lui.</p> <p>La volonté est un acte de réajustement entre des valeurs agrégées en un groupe et une valeur isolée.</p>	

³⁰⁷ p.21 in Piaget Jean, *Les trois structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* in Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée, 1942, n°1/2, pp.9 - 21

« WILL AND ACTION »

Dans le troisième texte, daté de 1961 et intitulé « Will and action », Piaget reprend la question de la volonté, et, cette fois-ci, il l'aborde de front.

Il affirme d'abord que les affects sont passibles d'une logique, que la volonté est analogue aux opérations, que la position de William James doit être complétée, ce qui lui permet d'exposer son point de vue.

A ceux qui objectent qu'une logique des sentiments est impossible parce qu'ils ne cessent de changer, Piaget répond qu'ils ont raison s'ils en restent au premier et au deuxième stade de l'évolution de la vie affective. Ils se trompent si l'on en vient au troisième stade dont les sentiments moraux font appel à des situations ou à des événements antérieurs, ce qui implique conservation. Ni gratitude ni justice sans mémoire. La réciprocité qui les fonde suppose un raisonnement, donc le souvenir de situations.

Deuxième étape : existe-t-il quelque chose qui soit équivalent aux opérations cognitives ? Une opération est une action intériorisée réversible et reliée à d'autres opérations organisées en structure de groupe. Piaget pose l'affirmation que la volonté est cette opération. Encore faut-il le prouver et la suite de l'article s'y attachera.

Trois points sont acquis : l'existence d'une logique des sentiments, et ici logique n'est pas une métaphore, une équivalence entre opération et volonté, et non pas seulement une similitude ou une analogie, un parallélisme entre le cognitif et l'affectif, plus exactement entre les techniques de l'action et leurs valorisations.

Piaget passe en revue quelques définitions de la volonté. Il rejette sans coup férir celle de Condillac et de Bergson, ne retient de Wundt et Ribot qu'un élément : *la volonté tend à conserver* et de Rignano, qu'il avait observé que d'une part *l'acte de volonté suppose deux tendances* et que d'autre part *elles sont tournées vers le futur*. Cela étant, seul James décrit avec précision l'acte de volonté : dans un conflit où deux tendances s'opposent, l'une est, au début, forte et correspond au désir du sujet ; l'autre, au début, faible, ne correspond pas au désir, mais à des aspirations élevées. L'acte de volonté consiste à inverser les polarités : la tendance faible l'emportera. Mais par quel moyen, par quelle force ? Aux dires de Piaget, James n'en dit rien, Binet non plus et Charles Blondel parle d'impératifs collectifs, ce qui n'explique rien.

En réalité, aucune force n'est nécessaire, il suffit de bien poser le problème en s'appuyant sur les acquis, sur le parallélisme entre le cognitif et l'affectif.

Piaget décrit une situation de perception où le conflit se résout, premièrement, par décentration temporelle grâce à la réversibilité entre le moment présent et le moment antérieur, deuxièmement par l'insertion de la situation dans un groupe de situations possibles où des transformations peuvent être faites. Et il en va de même dans les conduites affectives. En effet, la tendance initialement forte l'emporte tant qu'elle n'est pas confrontée au passé de mes engagements et au futur de mes satisfactions. Se décentrer, c'est se tourner vers le passé ou envisager le futur ; la réversibilité, c'est ranger le désir dans le groupement des états analogues qui supposent une échelle des valeurs permettant les transformations.

La question de la force supposée nécessaire pour que la tendance dite supérieure l'emporte se résout par soi seul dès que l'on observe que la faiblesse de la tendance supérieure n'était que présumée eu égard à l'omnipotence présente de la tendance inférieure qui reprendra ses vraies dimensions une fois incluse dans son groupe de transformation, autrement nommé : échelle de valeurs.

Et Piaget d'ajouter que cette résolution du problème de la volonté ne consiste pas en des opérations intellectuelles, mais demande que l'on revive les valeurs permanentes et qu'on les ressente.

« LES RELATIONS ENTRE L'INTELLIGENCE ET L'AFFECTIVITÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT »

Dans son cours de 1953-54³⁰⁸, Piaget commence par définir les trois caractéristiques de toute opération : réversibilité, appartenance à un système et conservation de sorte à dresser le parallèle entre les actes cognitifs et les aspects affectifs. Il réfute là aussi l'affirmation qui récuse toute logique aux sentiments parce qu'ils seraient dénués de conservation. Réfutation en trois étapes : d'abord, il concède que l'on a raison si l'on s'en tient aux sentiments fluctuants des premiers stades, mais, à considérer les sentiments moraux à proprement parler, et parce que la vie sociale suppose une certaine permanence sous peine d'interdire tout dialogue, « il se constitue tôt ou tard

³⁰⁸ PIAGET Jean, *Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*, (1954), in http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf

un besoin de conservation »³⁰⁹ ; ensuite, il existe des sentiments qui pour ne pas être des sentiments moraux les annoncent : la fidélité, la reconnaissance ou la gratitude, la véracité, le sentiment de justice, qui ont tous comme point commun une permanence ; dernier argument : la logique de l'intelligence n'est pas plus exigeante que celle des sentiments puisque la vie quotidienne souffre d'atteintes multiples et diverses au principe de contradiction. Par conséquent, « cette logique des sentiments présente alors tous les caractères d'une logique en général : caractères de conservation, de réversibilité (...), d'autonomie et surtout, les caractères de structure ou de système (...). »³¹⁰

Une fois démontrée l'existence d'une logique des sentiments et postulé le parallélisme entre cognitif et affectif, il s'agit de trouver le correspondant des opérations : « Ces opérations s'appellent des actes de volonté parce que la volonté est précisément l'instrument de cette conservation des valeurs (...) et un instrument qui procède selon la même méthode que les opérations courantes de l'intelligence, c'est-à-dire la réversibilité. »³¹¹

Piaget observe la difficulté à définir la notion de volonté et se plaint de cette difficulté à préciser tout vocabulaire en psychologie. Il passera en revue les conceptions de la volonté. Il trace ainsi l'histoire de sa recherche, de ses réflexions au sujet de la volonté. C'est là tout l'intérêt de cet article, qui, pour l'essentiel, rappelle avec une grande constance la position de Piaget.

Mais, reprenons le fil de son argumentation. Ces conceptions de la volonté, il les classe en quatre groupes :

1. théories affectives de la volonté comme tendance avec Condillac, Wundt, Rignano
2. la volonté comme effort
3. les théories personalistes de la volonté dont Bergson est le plus illustre représentant
4. la théorie intellectualiste de Descartes que Piaget d'une certaine manière réécrit

³⁰⁹ p.118 in ibidem

³¹⁰ p.119 in ibidem

³¹¹ p.120 in ibidem

dans un contexte qui lui est contemporain, celui de la théorie de la décision et celui de la thermodynamique. En effet, Descartes « distinguait dans l'acte d'intelligence deux moments : l'entendement qui conçoit des idées et d'autre part, le jugement qui est affirmation ou négation. »³¹² Il appartient à la volonté de décider. Cette division entre l'intelligence et la volonté répond à la dichotomie entre structure et énergétique. En cas de conflits, un réglage énergétique est assuré « ou bien par les régulations élémentaires (...), ou bien par cette sorte de régulation à la seconde puissance, qui sera la volonté, qui sera une opération affective et non pas un acte de compréhension. »³¹³

Mais William James présente le point de vue décisif, celui du conflit des tendances. Il bute cependant sur l'identification de cette force qui permet à la tendance faible de l'emporter. Ni Charles Blondel ni Péguy ni Durkheim ne la définiront. Claparède y réussira en introduisant une distinction supplémentaire : tendance supérieure et tendance inférieure : si la tendance supérieure au début faible l'emporte, il aura fallu un acte de volonté et si la tendance inférieure au début forte vainc, on sera allé dans le sens de la pente, donc sans acte de volonté. Mais comment classer les tendances en supérieures et en inférieures ? Claparède s'y essaie. En vain, puisque l'hypothèse d'une force additionnelle s'avère superflue, soulignera Piaget.

Piaget pour présenter sa solution rappelle que les conflits cognitifs d'une part existent et qu'ils sont résolus par la décentration du sujet par rapport à la situation même où surgit le conflit en se référant au passé ou en se projetant dans le futur formant ainsi un groupe de solutions possibles. Ramenée au groupe des tendances possibles, la tendance inférieure forte voit sa force diminuer et la tendance supérieure faible s'affirme, parce que cette décentration dans les conduites affectives ne se réduit pas à des représentations, mais consiste à les vivre affectivement, à les ressentir : « Au total, la tendance initialement forte devient faible tout simplement parce qu'elle est remplacée dans l'échelle des valeurs. La décentration dont je parle consiste sans plus à faire appel à l'échelle ordinaire et permanente des valeurs (...) »³¹⁴

³¹² p.122 in ibidem

³¹³ p.123 in ibidem

³¹⁴ p.132 in ibidem

Par conséquent, un individu sans volonté est quelqu'un d'instable, qui passe d'une valeur à l'autre. « Un individu qui a de la volonté sait assigner des buts précis à son existence, à son travail, à ses œuvres, à ses relations sociales et s'en tient aux valeurs qu'il a choisies. »³¹⁵

Piaget en définitive reprend le point de vue de Claparède, le précise par l'introduction de la notion de groupe et la référence à sa logique. Si pour Claparède, éduquer la volonté revient à éviter les conflits, pour Piaget, c'est faire en sorte que le sujet ait des valeurs permanentes. Quelles valeurs ?

Il n'est pas question d'exposer ici l'éthique défendue par Piaget, mais de présenter deux remarques³¹⁶.

D'abord, sa vie durant, Piaget s'est préoccupé de morale³¹⁷. Son enfance a baigné dans des réflexions sur le bien et sur une société bonne. Ses écrits de jeunesse et, en particulier, son roman autobiographie³¹⁸, le soulignent. Puis, il est passé à l'étude du jugement moral, de parties de bille en enquête sur le mensonge, de sorte à comprendre comment les règles se forment et comment elles s'appliquent.³¹⁹ Il corrobore ses conceptions morales par des observations qui les fondent.

Ensuite, le noyau de cette éthique est la coopération. Il faut apprendre à travailler ensemble, parce que l'action s'enrichit des propositions avancées par les acteurs et parce que, toute action étant opération et l'opération étant l'alpha et l'omega de toute vie psychique, réfléchir, c'est poser des opérations. Et tout cela se détache sur un fond évolutionniste.

Enfin, l'intérêt d'une telle conception de l'éthique réside en sa cohérence et en son

³¹⁵ p.132 in ibidem

³¹⁶ On se reportera au livre de Laurent Fedi sur la morale chez Piaget de qui il analyse, entre autres aspects, la conception de la volonté Les Régulations affectives et la volonté p.75 – 81 in FEDI Laurent, *Piaget et la conscience morale*, Coll. Philosophies, PUF, 2008. Il convient de prendre en compte aussi l'influence de Pierre Bovet.

³¹⁷ On se reportera pour distinguer les positions de Durkheim et de Piaget aux chapitres « La Science et la Foi : l'immanence et la transcendance » p.19-38 et « L'Éducation morale » p.105-119 in FEDI Laurent, *Piaget et la conscience morale*, Philosophies, PUF, 2008

³¹⁸ PIAGET Jean, *Recherche*, http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_18_Recherche.pdf

³¹⁹ AUGUSTINS Georges, *Le jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion*, Ethnologie française, Nouvelle série, T.18, N°1 (janvier-mars1988), pp.5-14

pouvoir explicatif. Non seulement biologie, sociologie et éthique correspondent entre elles, mais l'épistémologie, au sens de l'observation ou de l'évaluation des sciences, se construit aussi d'accords en désaccords. L'affectif et l'intelligible, l'individuel et le collectif ressortissent du même type d'analyse. Le monde est continu³²⁰.

AINSI LA VOLONTÉ CHEZ PIAGET...

... appartient-elle aux conduites affectives qui obéissent aux lois de la logique et dont elle assure la régulation lorsqu'un conflit oppose un intérêt particulier, mais au dynamisme plus puissant à un intérêt supérieur parce que doté d'une généralité plus grande par son appartenance à une échelle de valeurs conçue comme un groupe de transformation.

La volonté n'est pas une intention ni une force obscure.

Elle est une opération parce qu'elle en possède les propriétés : tension vers la conservation, réversibilité.

Attitudes cognitives et attitudes affectives, périodes et stades, rythmes suivis de régulation et réversibilité, toutes ces oppositions auxquelles il faut adjoindre l'évolutionnisme tel que Piaget l'interprète puisqu'il défend l'idée d'une acquisition de traits donnent clarté et distinction à notre compréhension, deux caractéristiques de la puissance de l'explication, voire de sa vérité.

DEUX MOTS SUR CLAPARÈDE ET LA VOLONTÉ

Claparède, avec Wundt, Ribot, Rignano et James, a permis à Piaget de définir la volonté comme conflits de deux tendances inégales. D'où la nécessité d'esquisser l'analyse par Claparède de la volonté, d'autant que son influence sur Piaget ne s'y est pas cantonnée.

Inlassable lecteur, Claparède passait pour un fin connaisseur de la psychologie de son époque. En outre, il en avait abordé plusieurs domaines ou des champs contigus : le

³²⁰ Nous aurions pu, nous aurions dû aborder la question éthique sous l'angle de la naturalisation de la morale qui découle de la naturalisation de l'homme. Nous aurions rejoint d'une part le développement des sciences cognitives tel que Daniel Andler le définit (ANDLER DANIEL, *La Silhouette de l'humain Quelle place pour le naturalisme dans le monde d'aujourd'hui ?*, NRF, Essais, Gallimard, 2016) et Dewey selon l'analyse de Michel Fabre (FABRE MICHEL, *Education et Humanisme Lecture de John Dewey*, Coll. Philosophie de l'éducation, J. Vrin, 2015). Notre travail aurait pivoté sur l'axe nature de Descola. Peut-être aurions-nous gagné en clarté.

sommeil, la médecine légale, la psychologie des animaux, les médiums et l'éducation.³²¹ Enfin, il fonda l'Institut Jean-Jacques Rousseau.

La question de la volonté l'avait préoccupé. Il parla de l'intérêt, puis il passa à la volonté et enfin il n'oublia pas l'éducation de la volonté.³²²

L'INDÉFINISSABLE INTÉRÊT INTRINSÈQUE

L'article « *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*³²³ » où Edouard Claparède défend la thèse que l'éducation ne peut exister sans la psychologie et que la psychologie a partie liée avec l'expérience, envisage l'intérêt dans la vie intellectuelle quotidienne, puis scolaire et dans l'affectivité de chacun ou d'un groupe.

1. Dans la vie courante, lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes, tout dépend de l'intérêt qui est intrinsèque lorsqu'il répond au sentiment de la nécessité de l'effort ou au désir d'agir ou extrinsèque s'il est fait de récompenses, de punitions ou correspond à l'émulation. Cet intérêt-ci s'avère superficiel ou dérivé. Mais quel est cet intérêt-là, profond, intrinsèque? Il provient d'une « question posée, à laquelle l'observation de

³²¹ MONNET Vincent, *Edouard Claparède conquérant aboulique*, p.32-33 in Campus, n°90, Université de Genève, DOTRENS Robert, *L'omaggio di un discepolo* DOTRENS Robert *L'Omaggio di un discepolo* in Scuola Ticinese 18, Periodico mensile della sezione pedagogica, anno II, (serie III), giugno –luglio, 1973 et HAMELINE Daniel, *Edouard Claparède (1873-1940)*, UNESCO, 2000

³²² Voici les principales références :

1. « *La définition de la volonté* » Vème Congrès international de Philosophie à Naples, mai 1924 (Acti del Congresso, Naples, 1925 p.661)
2. « *Does the will express the entire personality?* » Problems of personality, Studies in honour of Dr Morton Price, Londres, K.Paul, Trench, Trubner & Co, 1925, texte qui reprend en partie le précédent.
3. Communication au Congrès international de Psychologie de Groningue (sept. 1926)
4. « *L'Intelligence et la Volonté* » Recueil jubilaire offert à W.Bechterew, Leningrad, 1926
5. « *La Psychothérapie et la volonté* », communication à la Réunion des Neurologistes suisses à Genève, avril 1925 (Archives suisses de Neurologie et de Psychiatrie, vol. XVI, 1925, p.363)
6. « *La Fonction de la volonté* » p.147-162 in Claparède Edouard *L'Education fonctionnelle* 1931 Collection Pédagogues du monde entier, Editions Fabert, 2003 se compose de trois chapitres :
7. « *La Fonction de la volonté* » p.147-153 reprise de « *La définition de la volonté* » Vème Congrès international de Philosophie à Naples, mai 1924 (Acti del Congresso, Naples, 1925 p.661)
8. « *Intelligence et Volonté* » p.153- 159 qui est la Communication au Congrès international de Psychologie de Groningue (sept. 1926)
9. « *L'Education de la volonté* » p.159- 162, chapitre pour l'essentiel inédit en 1930.

³²³ CLAPAREDE Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1909, Editions Kundig, Genève, Sixième édition, 1916

l'objet doit répondre. »³²⁴ Cet intérêt rappelle en son origine l'étonnement, dont on connaît la généalogie dans la théorie de la connaissance.

2. Mais que se passe-t-il dans l'enseignement ou éducation formelle ? Certes, enseigner prépare l'élève à l'action. On pourrait, puisque c'est hors sol, si l'on peut s'exprimer ainsi, que se donne l'enseignement, faire fi de tout intérêt. Claparède en doute. A juste titre. Le problème est inentamé : « (...) comment faire passer dans l'esprit de l'enfant un savoir qui résume des expériences d'adultes, mais qui n'a aucune relation avec son *expérience actuelle* ? »³²⁵ La question dans sa simplicité ne manque pas de pertinence. Elle se pose avec une candeur presque désarmante. Tous les termes sont là : esprit, enfant, savoir, expérience, adulte, relation.

En fait le problème est double. D'abord, il est structural : l'enfant n'a pas le même psychisme que l'adulte, ensuite il est fonctionnel : « Comment relier ces choses nouvelles avec les intérêts propres de l'enfant ? Comment les introduire dans le cadre de sa vie propre, les intégrer à ses occupations ? Comment créer des motifs, que l'enfant ressent du *dedans*, à leur assimilation³²⁶ ? Comment éviter que ce savoir ne reste un poids mort, dénué de sens, se ramenant pour l'enfant à un pur verbalisme – danger d'autant plus grave que l'enfant paraît accepter avec une docilité désolante cet emmagasinement purement verbal de choses qu'il ne saisit pas ? Comment éviter les inconvénients de l'étude livresque ? Dans quelle mesure le principe de l'activité appliqué au travail scolaire (la fameuse *Arbeitsschule*) assure-t-il l'acquisition psychologiquement normale des connaissances ? »³²⁷ La réponse a reformulé la question : *intéresser un enfant, c'est créer des intérêts intrinsèques* et il a proposé une solution, alors en vogue et que Claparède connaissait bien pour avoir visité et travaillé dans des établissements qui la pratiquaient : *l'activité*. Le scepticisme est cependant de rigueur parce qu'on ne sait ce que l'on entend par activité.

3. Ce que nous n'avons pas obtenu par l'examen de la vie intellectuelle quotidienne ou didactique, nous pourrions nous en approcher si l'on s'attache à l'affectivité : « Ici,

³²⁴ p.172 in ibidem

³²⁵ p.185 in ibidem

³²⁶ La syntaxe de cette phrase perturbe. Le sens indique qu'il faut assimiler ces « motifs ».

³²⁷ p.185 in ibidem

il ne s'agit plus de former ou de meubler l'intelligence, mais d'orienter le caractère, de stimuler le zèle, de développer la volonté, la personnalité. »³²⁸ Claparède réitère la question : « *Comment éveiller l'intérêt pour la vérité, pour le bien, pour les actions morales ? Comment allumer chez l'enfant l'amour pour autrui ? Comment faire naître chez lui un idéal de vie ? Comment lui faire haïr le mal ?* – je me borne à noter ici ce problème délicat pour la solution duquel nous n'avons presque aucun élément, bien qu'il soit capital : une fois éveillé l'intérêt pour le bien, le reste ira tout seul ! »³²⁹ Rousseau avait réglé la question : l'homme, par nature bon, laisse ses propriétés se développer au gré des hasards, à moins qu'un gouverneur ne le guide dans cette éclosion. L'expérience le dément. Et Freud ? L'erreur est symétrique. Bref, on ne sait ce qui pousse l'enfant à agir. L'éducation formelle se trompe : des exercices purement extraits de toute situation ne servent à rien, pas plus que la fêrule. En fait, on ignore ce qu'est la volonté ou l'intérêt. Il manque une étude expérimentale. L'enquête déçoit : où que l'on se tourne, aucune réponse !

4. Et si l'on considérait l'éducation morale collective. On y observerait que certains prônent le self-government, d'autres la coopération. A cette époque, le scoutisme battait son plein. A nouveau, une réponse décisive manque.

Ni dans la vie intellectuelle spontanée ni dans l'éducation intellectuelle ni dans les conduites affective quotidiennes ni dans l'inculcation morale l'intérêt ne se définit.

On le sait nécessaire. Soit des observations : dégoût scolaire, inappétence. Une étiologie ensuite : artificialité des situations scolaires et non reconnaissance de l'adaptation comme fonction essentielle. La notion de volonté est disqualifiée. Il faut lui substituer celle d'intérêt.

Mais on ne sait ce qu'est l'intérêt. En biologie, il a un sens : est digne d'intérêt ce qui ce qui préserve ou accroît la vie. Les possibilités d'actions croissent avec les interactions possibles.

Les apories restent : comment traduire cet intérêt biologique en intérêt intellectuel et éducatif ?

³²⁸ p.196-7 in ibidem

³²⁹ p.198 in ibidem

VOLONTÉ COMME CONFLIT

Dans³³⁰ « *Does the will express the entire personality ?* », Claparède définit la volonté en récusant l'idée qu'elle exprimerait la totalité de la personnalité : elle n'est pas substantielle. Elle n'est pas non plus un acte intentionnel. Elle comporte par contre un choix, elle suppose un effort, elle implique un délai, et il faut combiner ces trois aspects par la notion de conflit. Tout acte volontaire découle d'un conflit, d'une lutte. « Volition, one might say, is to refrain from doing what one has a tendency to do, and to do what one has a tendency to refrain from – or, as William James has so aptly said: is to go in the line of greatest resistance. »³³¹

Il faut distinguer acte intelligent et acte volontaire. Lorsque quelqu'un est dans une situation problématique, il a un problème de moyens et un problème de fins : quels moyens dois-je mettre en œuvre et quels objectifs dois-je viser pour que la dispute cesse ? L'intelligence définit les premiers et la volonté statue sur les seconds.

Lorsque le conflit porte sur les fins, la personnalité est divisée : d'un côté les tendances « which popular language (borrowed from ethics) designates as “ low, coarse, inferior, egoistic”; on the other hand, the tendencies which are nominated “ superior, moral, ideal. ” »³³²

L'acte de volonté consiste à enrayer la division de la personnalité et à restaurer l'unité de l'activité mentale de sorte à permettre les adaptations. Les tendances supérieures l'emporteront, sinon l'acte de volonté aura été vaincu par le désir ou par des intérêts inférieurs.

Et Claparède se réfère à Alexandre Vinet qui, dans ses « *Essais de philosophie morale et de morale religieuse* »³³³ oppose en l'homme la volonté humaine qui doit être

³³⁰CLAPAREDE Edouard, *Does the will express the entire personality?* p.39 – 43 in *Problems of personality, Studies in honour of Dr Morton Price*, Londres, K.Paul, Trench, Trubner & Co, 1925, Communication au Congrès international de Psychologie de Groningue (sept. 1926)

³³¹ p. 40 in ibidem

³³² p. 40 in ibidem

³³³ VINET Alexandre, *Essais de philosophie morale et de morale religieuse suivis de quelques essais de critique littéraire*, Hachette, Librairie de l'université, 1837 Le deuxième essai s'intitule : *La volonté cherchant sa loi* p.19 – 47 et comporte cette phrase que cite Claparède : « Il a conçu immédiatement Dieu comme une volonté régulatrice. » p.22 et Piaget n'en disconvient pas.

rectifiée et la volonté divine qui doit l'habiter. Le théologien reconnaît deux volontés. Le psychologue s'en trouve conforté.

Conséquences pour l'éducation et la psychothérapie : rendre l'usage de la volonté inutile en supprimant les raisons du conflit, par la sublimation dirait Freud.

VOLONTÉ ET INTELLIGENCE

On l'a vu, l'intelligence s'occupe des moyens et la volonté des fins.

L'acte d'intelligence est un type d'acte intentionnel, celui où les moyens ne s'imposent pas d'emblée comme l'acte artistique. Le vrai dira si l'acte d'intelligence a porté juste, le beau si la décision artistique a été judicieuse. Dans les deux cas, le sujet aura hésité : quels moyens prendre pour atteindre le but ? Il est cependant des actes intentionnels simples : prendre le tramway pour rentrer chez soi. Il faut y prêter attention, mais on connaît le but : rentrer chez soi, et le moyen a été choisi de longue date. Tout ne passe pas, ou plus, par la conscience : question d'instinct ou d'habitude.

La volonté intervient dès lors que l'on hésite sur les buts. La pierre de touche est le bien. La tendance supérieure l'a emporté sur un désir immédiat. Je sais très bien si j'ai succombé ou si j'ai vaincu. Ce qui permet de définir la tendance supérieure, c'est mon sentiment. Prendre en compte l'objet de la tendance conduit à des erreurs parce qu'elle est relative : se préserver, dit Claparède, est la tendance supérieure lorsque que l'on veut arrêter de fumer, la tendance inférieure lorsque l'on rechigne à porter secours.

Claparède résume son propos par un tableau³³⁴ à lire de gauche à droite :

³³⁴ p.157 in « *La Fonction de la volonté* » p.147-162 in CLAPAREDE Edouard, *L'Education fonctionnelle*, 1931, Collection Pédagogues du monde entier, Editions Fabert, 2003

TABLEAU 14: SITUATION DE LA VOLONTE DANS L'ACTION CHEZ EDOUARD CLAPAREDE

	But inconscient <i>Instinct - Habitude</i>	
(Désir univoque) Pas d'hésitation quant au but	But conscient	Pas d'hésitation quant aux moyens <i>Acte intentionnel simple</i>
	Acte intentionnel	Hésitation quant aux moyens
		Contrôle par le vrai : <i>acte d'intelligence</i> Contrôle par le beau : <i>acte artistique</i>
(Désir multivoque) Hésitation quant au but	Victoires tendances inférieures - <i>Impulsion (faiblesse de la volonté)</i> Victoire tendances supérieures - <i>Volonté</i>	

L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

Au paradoxe de la volonté correspond une conception paradoxale de son éducation. En effet, l'idéal d'une telle éducation « serait de rendre la volonté superflue en supprimant les causes de conflit qui rendent nécessaire son intervention. »³³⁵ L'échelle des valeurs aura été si bien intégrée qu'aucune situation où le sujet hésiterait ne verrait la tendance supérieure, non seulement succomber, mais même vaciller. Toute conduite aura été « dévolontarisée³³⁶ ».

D'où, un nouveau paradoxe. Cette conduite entraîne moins de mérite. Le sujet ne résiste pas. Il suit son naturel. L'éthique du mérite en est pour ses frais. Claparède préfère celle du bonheur.

Il faut donc, non pas remédier par les fers de la volonté, mais forger une personnalité dotée de valeurs personnelles et sociales harmonisées les unes aux autres.

Il faut apprendre à penser de sorte que « le moi supérieur est capable d'apercevoir et

³³⁵ p.161 in ibidem

³³⁶ p.162 in ibidem

de déjouer les pièges que lui tend le moi inférieur.»³³⁷Ce moi restera ferme, indivisé, et il sera empreint de probité, c'est-à-dire qu'il s'en tiendra aux valeurs qu'il a délibérément choisies, celles de l'Esprit. Elles découlent de la morale chrétienne : culte de la justice et de la vérité, amour du prochain et charité. Elles sont attrayantes par leur aspect esthétique, parce qu'elles sont difficiles, parce que l'Esprit peut penser la Force et non l'inverse, parce qu'elles offrent toujours de nouvelles solutions, gages d'un développement constant de l'humanité, enfin elles sont économes de moyens comme l'est une belle démonstration.

L'élève aura puisé ses valeurs dans l'observation ; il distinguera le subjectif de l'objectif ; il respectera la diversité humaine ; il pensera ce qui doit l'être, quelques difficultés sociales que cela impliquerait. L'exemple enthousiasmera les jeunes gens. Mais les clercs se sont tus, ont parfois trahi, Claparède reprenant ici le livre, célèbre, de Julien Benda, « La Trahison des clercs »³³⁸. La réflexion de Claparède reste en suspens. L'exemplarité, si importante, n'a personne en qui s'incarner, en 1939, en 1940.

RETOUR À L'ÉCOLE DES PETITS

Parti de la distinction entre un intérêt artificiel fait de récompenses et de sucreries comme le diront les pragmatistes américains, après avoir échoué à définir ces motivations intérieures, une fois la volonté ramenée au conflit entre des tendances élevées et des passions corruptrices, Claparède souhaitait la disparition de la volonté et il la savait possible à condition que l'éducation réussît à faire en sorte que l'enfant se forgeât des valeurs solides et ordonnées. C'est ainsi qu'il pouvait parler de « dévolontariser » la volonté, comme nous l'avons vu lorsque nous examinions quand et pourquoi la volonté avait quitté le champ éducatif.

UTOPIE ? EXCEPTION ?

Rappelons les propos de Jean Starobinski qui étudia dans cette Ecole des petits que Claparède contribua à fonder : « Nous étions heureux parce que nous ne faisons rien qui ne fût animé et soutenu par notre intérêt actuel. La Maison des Petits, c'était

³³⁷ p.162 CLAPAREDE Edouard, *Morale et Politique ou Les vacances de la Probité*, 1940 http://classiques.ugac.ca/classiques/claparede_edouard/morale_et_politique/morale_et_politique.html

³³⁸ BENDA Julien, *La Trahison des clercs*. Classiques des sciences sociales et ENGEL Pascal, *Les Lois de l'esprit: Julien Benda ou la raison*, Ithaque, Paris, 2012.

l'ouverture d'un espace d'intérêt, où se proposaient à nous des objets et des activités que nous pouvions nous approprier au prix d'un effort agréable.³³⁹ » Chaque mot, une fois connue la volonté telle que comprise par Claparède, a son poids. Le bonheur, d'abord : le bonheur de ses élèves, l'impossible rêve de tout éducateur. Un espace d'intérêt ouvert : des propositions d'activités, des moyens soutenant ou induisant des intérêts. Un intérêt qui perdure : pas d'ennui ni de lassitude. Un effort, sans rudesse, sans peine. Bien plus : un effort en soi plaisant. Voilà l'éducation désirée par Claparède.

PIAGET ET CLAPARÈDE : LA VOLONTÉ TOUJOURS PRÉSENTE OU LA VOLONTÉ EN SURSIS

La volonté chez Piaget et Claparède n'est pas substantielle, il n'y pas d'intériorité matérielle. Elle ne se réduit pas à une intentionnalité définitoire de l'homme. Elle est dans l'action une opération qui suppose l'intégration dans un groupe logique de valeurs dont la propriété essentielle est la réversibilité d'une valeur contingente, mais forte. La volonté supplée à la faiblesse momentanée du groupe des valeurs supérieures non par un surcroît de force, mais par la nécessité logique.

Si Piaget laisse entendre que ce conflit persistera parce que fondé dans la nature de la vie et que l'homme ne peut que tendre à y échapper, Claparède pense la volonté superflue si l'éducation se fonde sur des intérêts correspondant, non à la nature singulière de tel enfant ou à l'essence de tout homme, mais à une échelle des valeurs objectives, en tout cas échappant aux caprices des individualités.

³³⁹ STAROBINSKI Jean, *Un Espace d'intérêt* p.46-49 in DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE, <http://archive-ouverte.unig.ch>

En province comme à Paris, Maine de Biran a occupé des fonctions politiques ou administratives importantes, tout en élaborant jour après jour, dans la solitude de Grateloup, son domaine de Bergerac, ou dans les salons, une philosophie centrée sur le sujet. Ces deux activités confluent dans ses préoccupations pour l'éducation.

Nommé conseiller d'Etat en service ordinaire en octobre 1816, il appartiendra en effet au Comité d'instruction primaire³⁴⁰ dans le but, entre autres, d'introduire l'enseignement mutuel³⁴¹. Il rencontre à ce sujet Cuvier³⁴², qui n'aurait eu de souci que pour lui et qui le décevra. Il rédigera un rapport pour ce Comité, travail lassant, dira-t-il³⁴³. D'autre part, dans une lettre au vicomte Lainé, ministre de l'Intérieur, le chevalier de Biran signifie subtilement son intérêt pour l'Université : « Il est possible que M. Royer-Collard vous fasse une proposition pour moi au sujet de l'université où il voudrait me faire entrer comme inspecteur général. Je vous laisse l'arbitre de ce qui me concerne personnellement et je ne m'en occupe point. »³⁴⁴ Bien plus, le seul voyage³⁴⁵ qu'il entreprit le conduisit au Hofwill d'Emmanuel de Fellenberg, qui avait en son institution appliqué de nouvelles méthodes en agriculture et en éducation « agricole »³⁴⁶ et, au retour, il s'arrêta chez Pestalozzi. La rencontre souffre d'une dissymétrie : alors que Pestalozzi s'empresse, avec Schmidt, de le recevoir, de le combler de louanges et d'envisager on ne sait trop quel journal afin de propager

³⁴⁰ p.56 in NAVILLE Ernest, *Maine de Biran sa vie et ses pensées*, Paris, Joël Cherbuliez, 1857

³⁴¹ COMBET Miche, *Le projet et le « plan d'organisation d'une école secondaire » du philosophe Maine de Biran* p. 175 – 188 in CADILLON François, COMBET Michel, FIGEAC-MONTHUS Marguerite, (Eds), *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*, Presse universitaires de Bordeaux, 2009

³⁴² p.232 in MAINE DE BIRAN *Journal*, Vol. I, Février 1814 – 31 décembre 1816, Edition intégrale publiée par Henri Gouhier, Coll. Etre et Penser, Cahiers de philosophie 41, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1954

³⁴³ p.223 et 249 Ibidem

³⁴⁴ p. 501 MAINE DE BIRAN à J.- L. Lainé 18 juin 1816 in MAINE DE BIRAN Œuvres Tome XII/2 *L'Homme public Au temps agité de « la » légitimité 1815-1824*, Edité par André Robinet et Nelly Bruyère, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999

³⁴⁵ Du 12 août au 11 septembre 1822.

³⁴⁶ FELLEBERG DE Emmanuel, *Vues relatives à l'agriculture de la Suisse et aux moyens de la perfectionner*; traduit de l'allemand par C. Pictet, Genève, 1808 <http://www.biodiversitylibrary.org/item/88349#page/7/mode/1up>

davantage en France sa méthode où ses maigres essais ont laissé Talleyrand de marbre, Maine de Biran trouve le pédagogue fatigué³⁴⁷. Yverdon n'est pas Neuuhof ni Stanz.

S'ils ne s'étaient jamais rencontrés avant ce jour, des intermédiaires les avaient mis en relation et ils avaient échangé des courriers parce que Maine de Biran voulait créer une école pestalozzienne, ou qui se voudrait ou se désirerait telle.

Ce projet, et il se réalisera, nous importe. Le philosophe de l'effort agit en éducation. Il n'est pas le philosophe roi ou le conseiller du prince. Il est sous-préfet, mais d'opposition à Napoléon. Il profite du désordre qu'a créé la Révolution. Cette école, il la voudra : les embûches n'ont pas manqué. Il fut convaincu du bienfait de cette institution : il y scolarisera ses deux enfants.

Lettres, courrier administratif, discours de fin d'année devraient, première hypothèse, laisser transparaître la philosophie de l'éducation de Maine de Biran et le rôle dévolu à la volonté comme effort. Puis, deuxième hypothèse remonter de cette philosophie à Pestalozzi dans sa réflexion sur l'éducation, voire sa pratique. En une question : est-ce que le choix d'une éducation pestaloziennne par Maine de Biran est fondé sur le rôle central que joue la notion d'effort dans sa philosophie, ce qui permettrait en outre une nouvelle lecture de Pestalozzi ?

Il faut rappeler l'histoire de l'école de Bergerac et examiner les textes de Maine de Biran qui la concernent, commenter un passage de *l'Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature*³⁴⁸, enfin caractériser la volonté dans sa philosophie pour en arriver à la pensée de Pestalozzi.

L'ÉCOLE DE BERGERAC

Nommé sous-préfet de Bergerac le 13 février 1806, Maine de Biran ne tardera pas à mettre en œuvre le projet d'une école pestaloziennne³⁴⁹. En 1802, il avait assisté à

³⁴⁷ MAINE DE BIRAN *Journal*, Volume III, Agendas, carnets et notes, Edition intégrale publiée par Henri Gouhier, Coll. Etre et Penser, Cahiers de philosophie, 43, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1957

³⁴⁸ *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in Œuvres inédites de MAINE DE BIRAN, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie Paris, 1859

³⁴⁹ Voici les textes qui concernent directement l'école de Bergerac :

l'orphelinat de la Pitié aux leçons de l'instituteur Naef, formé par Pestalozzi. Il en avait été convaincu. En outre, la Société d'Auteuil³⁵⁰ qu'il fréquentait assidûment penchait pour Pestalozzi³⁵¹. Sans doute avait-il lu « *Le Livre des mères* » puisqu'il le cite dans son Plan d'organisation. Et « *L'Exposé de la méthode élémentaire de Henri Pestalozzi* » de Daniel-Alexandre Chavannes, tant il était répandu, ne lui avait pas échappé et il en a commenté dans une note le passage portant sur la formation du nombre.³⁵²

En juin 1807, Maine de Biran envoie aux pères de famille de sa sous-préfecture un

MAINE DE BIRAN, *Œuvres*, Tome XII/1, *L'Homme public Au temps des « gouvernements illégitimes » 1789 – 1814*, édité par André Robinet et Nelly Bruyère, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999

1. 15 juin 1807 Création du collège de Bergerac : Projet (premier état ; deuxième et troisième état) p.195-199 ; Plan d'organisation du Collège de Bergerac p.199-201 ; Note sur l'institution de Pestalozzi p.202 -204.
 2. 31 juillet 1807 Première réunion de fondation du collège p.207
 3. Octobre 1807 Seconde réunion de fondation du collège p.212 – 214
 4. 15 septembre 1808 Premier discours de distribution des prix p.222 – 231
 5. 14 septembre 1809 Second discours de distribution des prix p.235 – 241
 6. 15 novembre 1809 Avis sur le collège secondaire p.247 – 248
 7. Mi-septembre 1810 Troisième discours de distribution des prix p.259 – 262
 8. Mi-septembre 1811 Quatrième discours de distribution des prix p.272 – 274
- Œuvres de Maine de Biran accompagnées de notes et d'appendices*, Editées par Pierre Tisserand, Tome V Les discours philosophiques de Bergerac.

1. Projet d'un nouvel établissement d'instruction publique dans la ville de Bergerac p.213 – 218
2. Plan d'organisation du collège de Bergerac p.219 – 224
3. Note sur l'institution de Pestalozzi p.224 – 227
4. Lettre de Maine de Biran à Monsieur de Gérando 1807 p.228 – 231
5. Lettres de Maine de Biran à Stapfer et réponse de Stapfer^{1er} août 1807 p.232 – 241
6. Lettres de Pestalozzi à Maine de Biran p.242 – 247
7. Notes psychologiques sur la méthode de Pestalozzi p.248 – 257

Discours du sous-préfet de l'arrondissement à la distribution des prix de l'école secondaire (18 sept.1808 premier état) p.258 - 263

³⁵⁰ La Société d'Auteuil (1772 – 1830), en fait la deuxième qui succéda à celle d'Helvétius, réunissaient les Idéologues dont les figures importantes étaient De Gérando, Destutt de Tracy.

³⁵¹ Le système Pestalozzi peinait à s'étendre. Les visiteurs accouraient. Mais les écoles pestalozziennes ne s'ouvraient pas. Il semble que Pestalozzi eut quelque succès à Mulhouse dont « l'helvétitude » (Soëtard) n'est plus à mentionner. Cf. SOETARD Michel, « *Loïc Chalmel (2012). Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse.* », Recherches & Educations (En ligne), 7 /octobre 2012, mis en ligne le 23 décembre 2012 <http://rechercheseducations.revues.org/1451>

³⁵² Notes psychologiques sur la méthode de Pestalozzi p.248 – 257 in MAINE DE BIRAN, *Œuvres de Maine de Biran accompagnées de notes et d'appendices*, Editées par Pierre Tisserand, Tome V, Les discours philosophiques de Bergerac. On voit dans ces Notes à quel point Main de Biran est entré dans le concret de l'action pédagogique et combien il était conséquent : il disait, et nous y reviendrons, que la théorie éclaire la pratique qui la justifie, en retour.

projet, un plan d'organisation et une note sur l'institution de Pestalozzi. L'école comprendra un degré primaire et le secondaire. Les parents, du moins la plupart, paieront un écolage. L'enthousiasme déclenché permit l'ouverture en novembre 1807. Mais il avait fallu trouver, pour le primaire, un pestalozzien d'origine. Les courriers se sont croisés entre Maine de Biran, Pestalozzi qui tardait à répondre et Philippe-Albert Stapfer et Desttut de Tracy venus à la rescousse. Puis il y eut les discours de fin d'année, les bisbilles entre François Barraud, l'instituteur, garant du dogme, que Pestalozzi avait envoyé et un dénommé Desgranges, enseignant de grande expérience, venu de Brest. L'école se scinda en un établissement qui deviendra un collège communal et une institution privée dirigée par Barraud et Fils. Elle prospéra, fut reconnue d'utilité publique et ferma ses portes en 1881. Qu'elle ait gardé l'esprit de Pestalozzi, la chose est discutée. Maine de Biran prétendit en 1815 qu'elle s'était ravalée à une école ordinaire tandis que l'un de ses derniers élèves prétendait que « la méthode visait uniquement à former l'esprit, et non à le bourrer. C'est une méthode naturelle dans l'application de laquelle l'élève a autant de part que le maître. »³⁵³ Voilà pour les faits. Regardons ce que Maine de Biran disait de l'éducation en général.

QUELQUES REMARQUES SUR L'ÉDUCATION SELON MAINE DE BIRAN

L'« *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* » s'ouvre par une Introduction où Maine de Biran résume ses mémoires primés, le premier, par l'Institut de France, le deuxième par l'Académie de Berlin et le dernier par celle de Copenhague, et c'est dans cette introduction qu'il parle d'éducation : « L'attention, le jugement, la réflexion sont les facultés mères de l'esprit humain. C'est sur elles que se fondent tous les titres de notre prééminence ; ce sera donc sur ces facultés, dont une sage psychologie aura d'avance déterminé la nature, assigné le caractère et circonscrit les limites que devront se diriger les premiers soins d'une éducation bien entendue, ou d'un régime et comme d'une sorte de gymnastique

³⁵³ p.188 in COMBET Miche, *Le projet et le « plan d'organisation d'une école secondaire » du philosophe Maine de Biran* p. 175 – 188 in CADILLON François, COMBET Michel, FIGEAC-MONTHUS Marguerite, (Eds), *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*, Presse universitaires de Bordeaux, 2009 et MOORE F. C. T., (1966),. *Maine de Biran and Pestalozzi: some unpublished letters*, Revue Internationale de Philosophie, 20, (75):27.

appropriés à leur développement. »³⁵⁴Ces propos se poursuivent dans une note de bas de page où l'éducation prônée par Condillac et peut-être mise en pratique avec le Duc de Parme est critiquée au nom de l'absence de liberté qu'elle induirait : « La manière dont Condillac et son école considèrent ces facultés en exclut toute idée d'activité libre. »³⁵⁵

Sans rappeler les thèses défendues par Maine de Biran, il faut dire quelle est sa conception de la volonté, comment il noue psychologie et morale, quelle éducation il prône, et pourquoi Pestalozzi intervient.

FAIT PRIMITIF, FORCE, EFFORT ET VOLONTÉ

Soit deux types d'expérience : l'extérieure qui nous rend passifs et qui active les facultés attractives ou répulsives que l'on peut analyser de fibres en fibrilles ; l'intérieure d'autre part, réfléchie, intime, par laquelle le sujet prend conscience de sa puissance de vouloir et d'agir. Le fait primitif viendra de l'une ou de l'autre. Encore faut-il préciser qu'un fait est « tout ce qui existe pour nous, tout ce que nous pouvons percevoir au-dehors, sentir en nous-mêmes, concevoir dans nos idées (...). »³⁵⁶ Tout fait s'accompagne de conscience, c'est-à-dire d'un sentiment d'existence et d'existence individuelle. Il est double : sujet et objet interne ou externe ; il est propre à chacun. Le fait premier est un sentiment immédiat de force qui consiste en une reconnaissance de l'existence du sujet et de son activité, force qui s'applique en son actualité à mouvoir le corps. Une résistance se ressent, un effort se produit. Le moi existe comme force ou volonté et l'objet comme ce qui résiste.

Autrement dit : au départ, un sentiment d'existence qui s'identifie à un sentiment d'activité, puis en découle un sentiment de force, qui en vient à un sentiment de cause définie comme « force actuellement appliquée à mouvoir un corps »³⁵⁷. Cette force n'existe qu'autant qu'elle s'exerce sur un objet qui n'existe que tant que la force s'y

³⁵⁴ p.112 in *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in Œuvres inédites de MAINE DE BIRAN , publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859

³⁵⁵ Note 2 p. 112 in ibidem

³⁵⁶ p. 36 in ibidem

³⁵⁷ p.47 in ibidem

applique. Cette force est dite « effort ou action voulue ou volition »³⁵⁸. Tel est le fait primitif de sens intime, le premier fait dans l'ordre logique et ontologique.

Par conséquent, le moi est volonté. C'est un fait ou un acte de sorte que le moi est toujours activité. Il est primitif en ce qu'il précède et conditionne toute connaissance, de sens intime puisqu'il se constate intérieurement, simple parce que avant toutes choses et parce qu'il fonde la reconnaissance de l'extériorité ; il est fixe, invariable et identique à soi du fait de sa simplicité, de sa primauté et de sa constitution ontologique d'être un acte.

LES DEUX PSYCHOLOGIES ET LA MORALE

L'analyse est de l'ordre de l'élémentaire et Maine de Biran se recommande de Lavoisier et des chimistes pneumatiques qui avaient su « élémenter la science³⁵⁹ ». Il en ira de même pour la psychologie qui procédera par expérience intérieure parce qu'elle « porte avec elle son flambeau et s'éclaire elle-même de la lumière qu'elle communique. » et qu'elle est son propre critère de vérité³⁶⁰ dans la mesure où être et connaître se confondent, où une action n'advient que si le moi en a conscience et où il n'y a de conscience que de ce qui est mû. En somme, connaturalité de ce qui est et de ce qui est connu. De cette union émane un sentiment d'évidence, analogue à l'évidence des géomètres manifestée par la fusion de la chose signifiée et du signe que « des points palpables ou visibles »³⁶¹ transcriront, mais différente parce que immédiate, toute intérieure et sans cette coalescence entre chose signifiée et signe, à peine une transcription en langage naturel. Aucun rapport avec la clarté qui renverrait à l'imagination ; tout revient à la simplicité, qui n'est pas celle produite par l'abstraction ou par l'affadissement du réel dans la généralisation, mais qui est la propriété de l'objet sans ses qualités accidentelles.

En découlent deux types de psychologie : l'une pure, l'autre mixte. La première traite de l'esprit ou du moi ; la deuxième est science de l'homme du point de vue moral ou sous son aspect physique. Le sens intime, la vue intérieure, l'expérience intérieure

³⁵⁸ p.47 in Ibidem

³⁵⁹ p.79 in Ibidem

³⁶⁰ p.90 in Ibidem

³⁶¹ p.103 in Ibidem

assure les connaissances de celle-là alors que celle-ci restera obscure et sujette aux délices coupables de la curiosité. En effet, la première se suffit à soi, la deuxième se situe au point de contact entre l'intelligence et la sensibilité, entre la sensation et ses objets ou ses organes, entre les actes de volonté et les affections sensibles qui les déterminent, entre les passions et leur physiologie. La psychologie pure est objet possible de science ; la psychologie mixte y échappe, son objet étant rétif à toute notation et à toute observation : « Mais comment noter, par un certain nombre de signes précis et analogues, une infinité d'impressions obscures ou de modes sensibles, variables à chaque instant, confus, tumultueux, désordonnés par leur nature, et qui non seulement échappent en eux-mêmes à l'observation la plus concentrée, mais encore qui empêchent et troublent sans cesse cette observation, et viennent éteindre la lumière jusque dans son propre foyer. »³⁶² On recourra aux facultés actives.

Comme le moi est effort et que l'effort relève de l'action, la psychologie pure sera spéculative lorsqu'elle étudie le moi pur, mais aussi pratique parce que le sujet ne peut connaître son moi que dans l'activité. Morale et psychologie s'identifient. Cultiver l'esprit, c'est développer la volonté ; perfectionner la moralité, c'est exercer les facultés intellectuelles.

ET L'ÉDUCATION

Une bonne éducation alliera savoir et action en deux sens : d'une part, juger des contenus et de la manière dont ces contenus ont été acquis, d'autre part observer si et dans quelle mesure le savoir développe les facultés et les habitudes.

La condition de possibilité de l'action est fondée dans le caractère double du moi, caractère qui est reconnu par l'évidence de l'expérience intérieure qui est sentiment, un sentiment non sensible. Ce sentiment est à l'orée de la théologie : le moi est l'âme qui est habitée par la parole intérieure, le Verbe³⁶³. Et le dédoublement en conscience et moi, lui-même effort, c'est-à-dire l'ombre portée de la résistance de l'objet, fonde la liberté, sans laquelle l'éducation n'est pas possible. Et encore ne s'agit-il que de

³⁶² p.107 in *ibidem*

³⁶³ « Et le Verbe était Dieu. — Le moi n'est pas seulement une action de l'âme, il en est une action, une production, son image, comme je l'ai dit, et sous ce point de vue, le moi est rigoureusement l'âme : et le Verbe était Dieu. » p.286 in MAINE DE BIRAN, *Notes sur l'Évangile de Saint Jean* p.281-320 in *Œuvres inédites de Maine de Biran*, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome III, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859

l'éducation des facultés actives parce qu'elles sont la raison, qui elle-même est conscience. Les facultés passives se développent par soi puisque elles ressortissent de la sensibilité qui est extériorité, soit comme monde affectant le sujet, soit comme corps cantonnés à ses organes. Elles sont de nécessité. Les éduquer est dès lors impossible. On ne peut que les retarder, les réprimer.

Bref, ³⁶⁴ facultés actives, attention, jugement et réflexion, et facultés passives, imagination, sensibilité et mémoire, s'opposent. La raison gouverne les premières et les secondes prennent leur origine dans la sensibilité, à l'exemple de l'imagination. S'il ne convient pas d'équilibrer les facultés entre elles dans leur ordre, il faut pondérer les passives par les actives, d'autant que les facultés actives s'épaulent naturellement entre elles comme les passives d'ailleurs. Ainsi la « sensibilité mobile » sera bridée « par la force de l'attention », l'« imagination fouguese » par « la sévérité de la raison », la « mémoire prompte » par « la profondeur de la réflexion »³⁶⁵. Et les facultés actives n'ont de force que la faiblesse de leurs opposées.

Ces facultés actives se traduisent dans la vie morale : l'attention permet de se maîtriser, la réflexion de ne pas se précipiter, le jugement de sentir et d'apprécier les vrais rapports. De façon générale, l'éducation permet au sujet de « mettre les choses à leur juste valeur, (de) n'être ni le jouet ni l'esclave des préjugés, ni le jouet des passions. ». Tel est le « métier d'homme ».³⁶⁶

Maine de Biran observe que la misère rend vertueux tandis que le luxe amollit. Il n'ira pas jusqu'à prôner ou justifier une révolution, mais du moins est-ce intéressant qu'il ne renvoie pas les classes laborieuses aux vices de l'oisiveté, la frugalité de la république romaine l'emportant sur la mollesse athénienne.

³⁶⁴ p.113 in P.112 in *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in *Œuvres inédites* de Maine de Biran , publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit. Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859

³⁶⁵ p.114 in ibidem

³⁶⁶ p.113 in ibidem. Expression qui nous rappelle le titre du journal de Cesare Pavese (PAVESE Cesare, *Le Métier de vivre*, 1952, Folio) qui retrace une vie qui n'est pas sans ressemblance avec celle de Maine de Biran vue au jour le jour à travers son journal.

VOICI PESTALOZZI

Il est un pédagogue³⁶⁷ qui a visé cet équilibre : Pestalozzi ! Pour preuve, les reproches qui lui ont été adressés : aucun exercice, ou si peu, de l'imagination et de la sensibilité. Il a privilégié le développement de l'attention et du jugement. Exactement les facultés que Maine de Biran tient pour essentielles : attention, jugement et réflexion. La psychologie implicite à la pédagogie de Pestalozzi vaut pour preuve de la psychologie développée par Maine de Biran. De savoir si les méthodes de la pédagogie de Pestalozzi sont pertinentes importe peu. Par contre, déterminer si les principes de la pédagogie de Pestalozzi, à savoir la primauté accordée à l'attention, à la réflexion et au jugement, sont fondés, et comment, relierait plus étroitement le pédagogue et le philosophe.

TOUT SE TIENT

Tout est activité qui produit des faits. Tout fait est double : lui-même et la conscience du fait même. Le fait premier est un sentiment de force, d'effort, de volonté, définissant le moi et ce qui résiste est l'objet. La volonté est substantielle. Le sujet est libre.

Les facultés passives comme l'imagination seront régulées par les facultés actives : attention jugement et réflexion. Eduquer, c'est apprendre à exercer les facultés actives.

La psychologie conduit à la morale qui suppose l'éducation qui en retour valide la psychologie.

L'intériorité du sujet est formelle à ceci près que le moi est image de l'âme qui est le Verbe de Dieu. Mais la question reste délicate. Il nous suffit qu'existe un lien intime entre le moi et Dieu.

³⁶⁷ Maine de Biran parlera aussi de Rousseau, mais nous y viendrons plus tard.

Il n'est pas question d'étudier ici l'œuvre de Pestalozzi ni même sa philosophie de l'éducation, mais seulement de répondre à la question que nous posons : comment Pestalozzi en vient-il à retenir les mêmes vertus intellectuelles que Maine de Biran : attention, réflexion et jugement ? et de façon plus générale : Pestalozzi et Maine de Biran, convergent-ils au sujet de la volonté ? C'est une manière de répondre à cette autre question : pourquoi la pédagogie du révolutionnaire zürichoïse convint-elle au sous-préfet Maine de Biran ?

Cinq étapes : nature et éducation chez Pestalozzi, Rousseau éducateur d'après Maine de Biran, le péché originel ou son substitut chez Rousseau et Pestalozzi selon Soëtard, puis Germaine de Staël comme arbitre entre Rousseau et Pestalozzi, et où elle rejoint l'opinion de Maine de Biran.

NATURE ET EDUCATION

La troisième partie de son dernier texte : « *Le Chant du cygne* » discute des rapports entre l'action pédagogique et la nature humaine. Il existe, dit Pestalozzi, en tout homme, quelle que soit sa classe sociale, et dieu sait s'il les a toutes fréquentées, des forces fondamentales, qu'il ne décrit pas, mais qu'il affirme s'extérioriser selon l'originalité de chacun et dans le respect du caractère propre à chaque sujet, extériorisation menée selon les règles de la vie, en principe sans recours à l'artificialité de l'éducation explicite³⁶⁹. C'était sans compter l'animalité et la toute-puissance des sens. Donc,

³⁶⁸ Lorsque l'on aborde Pestalozzi, on ne peut pas ne pas s'appuyer sur les travaux de Michel Soëtard.

SOETARD Michel, *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*, Publications universitaires européennes, Peter Lang, 1981

SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001

SOETARD Michel, *Penser la pédagogie Une théorie de l'action*, Coll. Pédagogie : crises, mémoires, repères 2011L'Harmattan

SOETARD Michel, *Rousseau et l'idée d'éducation Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Champion, Essais 10, Ed. Honoré Champion, 2012

SOETARD Michel, *Pestalozzi Un pédagogue suisse Biographie intérieure*, Editions Slatkine, Genève, 2016

³⁶⁹ Soëtard en définit le principe à propos de la possibilité reconnue à chaque de quitter l'institution de Neuhof : « Le principe est simple : chaque enfant doit trouver en lui-même les forces qui lui permettront de se tenir debout par lui-même (selbständig) en ce monde. p. 3 in SOETARD Michel, *Pestalozzi ou la volonté d'utopie en éducation*, ou autrement dit dans le dialogue entre Pestalozzi et Soëtard : « C'est ce que je ne cesse de répéter à mes collègues : observez l'enfant, mais sachez que ce que vous observez reste une approximation par rapport à ce qu'il est au fond, c'est-à-dire ce qu'il doit être, à ce qu'il veut être... » p.12 in ibidem

deux voies s'ouvrent : celle où la nature presque dès la naissance pervertie agit seule, celle où nature et art s'épaulent.

Dans la première voie, l'enfant, soit parce que sa mère est trop douce, soit parce qu'elle est emportée ou angoissée, perdra son innocence native. Les premiers germes de la passion inoculés par le comportement de sa mère le troubleront, l'agiteront. Il ne percevra plus le monde avec calme, mais avec frénésie. Et comme tout s'enchaîne, langage et intelligence vacilleront. Cette entrée dans la vie, turbulente et inquiète, le rendra sensible aux passions du milieu scolaire et il aura tôt fait de goûter à l'insolence, à la méchanceté, à la légèreté éhontée si bien qu'il adoptera une attitude railleuse ; son cœur se durcira. A un tel comportement correspondront dans la vie intellectuelle distraction, étourderie, inattention, imprudence, précipitation et dans la vie physique : paresse, indolence et concupiscence sensuelle. Et le maître dressera plus qu'il n'éduquera, distribuera, en vain, coups et récompenses. Il ne préservera qu'un semblant d'éducation. Le passage à l'école supérieure ne remédiera à rien. L'élève y découvrira l'indiscipline, l'égoïsme, la violence et l'insolence, si tel n'avait pas déjà été le cas.

Quel est cet adulte ainsi précipité dans le monde lui-même, selon la conception piétiste de Pestalozzi, perverti par la toute-puissance des sens ? Cet adulte ne peut s'appuyer sur quoi que ce soit dans sa vie domestique et dans sa vie publique. Il est dirigé par ses instincts pervertis. Il lui arrive de faire le bien parce que nécessité oblige. La vérité, il ne la possède pas. Il ne la possèdera jamais. Certes, la religion peut aider à bien vivre, voire même à effacer les traces de l'absence d'une vraie éducation. Il peut même pleurer sur son triste destin. Peu importe, jamais il n'acquerra ce qui ne lui a pas été donné dans son enfance. « Il restera alors, jusqu'à la tombe, en arrière de ce qu'il eût atteint par une formation élémentaire commencée dès le berceau. »³⁷⁰

Le propos est rude : ni l'enfant ni l'adulte n'en peuvent mais. Ils ne sont pas devenus hommes. Ils se sont perdus dans les vices intellectuels. Seule la rationalité du monde les a soutenus.

³⁷⁰ p.283 in PESTALOZZI Johann Heinrich, *Le Chant du cygne le testament pédagogique du maître d'Yverdon*, Traduction et introduction par Michel Soëtard, Editions Fabert, 2009

Deuxième voie : l'enfant vit dans la paix, la grâce, le calme et l'amour parce qu'il se développe selon les lois de la nature avec l'appui de sa mère.

Sa mère les a apprises ou par essence s'y conforme. Elle peut éduquer son enfant, le former et prévenir les dangers. Elle assure la quiétude de son enfant, quiétude qui est la première loi de toute éducation, donc sacrée. Les forces de l'enfant se nourrissent de cette tendance intérieure et autonome, de cet instinct libre des excitations et des sollicitations des sens. Inutiles les récompenses et les châtiments ! « Lorsque la mère observe l'attitude appropriée, ce qu'il y a de pur et de divin dans le calme et libre exercice des forces de l'enfant va chaque jour se renforçant davantage en lui. »³⁷¹ Des exercices gradués développeront perception, langage et intelligence. Le voilà préparé à l'instruction primaire : il la voudra, il s'en saisira « avec avidité »³⁷².

L'enfant a ainsi acquis une seconde nature toute d'affabilité, de bienveillance, d'amabilité. Il ne succombe pas aux attraits des péchés scolaires que sont l'insouciance, la maladresse et l'insolence. L'instituteur accompagne l'enfant. Il renforce cette « réceptivité déjà formée »³⁷³. Lors de l'adolescence, cette époque de la vie où la vitalité s'accroît et cherche à s'imposer, l'enfant bien éduqué sait contrebalancer cet excès, sinon funeste et dévastateur: « Il écoute en lui-même d'autres appels de l'esprit et du cœur, auxquels il répond avec le sérieux de la force, le calme de la réflexion et une paix intérieure profonde. »³⁷⁴ Il entre dans la vie adulte muni des attitudes et des connaissances propres à résoudre tous les problèmes qu'il rencontrera. Il a intériorisé les règles ; il les a faites siennes. Sa conscience parlera d'or ; elle est une voix divine.³⁷⁵ Et c'est bien la tâche de la Formation élémentaire que d'assurer la conformité entre l'homme, enfant, puis adulte, et la nature.

Sans doute les moyens n'ont-ils pas encore atteint leur maturité. Il suffit que chacun se penche sur lui-même et il trouvera, en son cœur et en son esprit, ce petit élément

³⁷¹ p.284 in ibidem

³⁷² p.285 in ibidem

³⁷³ p.287 in ibidem

³⁷⁴ p.288 in ibidem

³⁷⁵ « ... c'est leur conscience qui le leur proclame de sa divine voix intérieure. » p.290 in ibidem

qui lui permettra d'aider à l'éclosion de cette nature constituée de ces forces fondamentales.

Ces deux hypothèses dessinent deux enfants : celui dont le parcours naturel a été entravé et celui qui s'est développé selon la nature. On peut en réunir les qualités en un tableau :

TABLEAU 15: DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT D'APRES PESTALOZZI

Développements Conséquences Morales	DÉVELOPPEMENT SELON LA NATURE	DÉVELOPPEMENT ENTRAVÉ
ATTITUDE	Modestie Grâce Amour Paix Calme Affabilité Amabilité Bien- veillance Douceur de caractère	Insolence Méchanceté Légèreté éhontée Attitude railleuse, insultant et blessante Sécheresse et du- reté de cœur Indiscipline Egoïsme Violence Bruta- lité Oisiveté Pétulance Présomption aveugle Folle témérité
POINT DE VUE INTELLECTUEL	Attention Réflexion Calcul pré- voyant Activité pondérée	Distraction Étourderie Inattention Imprudence Pré- cipitation
POINT DE VUE PHYSIQUE	Adresse Effort Persévérance	Paresse Indolence Concupiscence sensuelle

Restent inconnues ou indicibles ces force fondamentales, cette force intérieure. « *La Lettre de Stans* » apporte quelques précisions. D'abord, Pestalozzi identifie la force intérieure avec « l'amour de ce qui est juste et moral (...) »³⁷⁶. Ensuite, elle n'a pas de contenu substantiel puisque les enfants ont un cerveau « complètement vide de concepts moraux. »³⁷⁷ Mais, ils possèdent « un sens élevé, pur, universel »³⁷⁸ qui se développera, non pas par les mots dont on les abreuve, mais par l'expérience intuitive d'une situation concrète et qui donnera le tact. L'homme saura dès lors distinguer le vrai du faux, le juste de l'injuste. Cette force intérieure est morale. Il faut la développer

³⁷⁶ p.13 in PESTALOZZI Heinrich, *La Lettre de Stans* <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettrestans.pdf>

³⁷⁷ p.18 in ibidem

³⁷⁸ p.25 in ibidem

avant toute autre activité. Pestalozzi reprend un passage de l'Évangile de saint Matthieu³⁷⁹ où Jésus incite à purifier en premier l'intérieur, ce qui entraînera la purification de l'extérieur. Cette force consiste en un sentiment moral, « simple et droit, bien accordé avec soi-même, garanti au moins développé et au plus commun des hommes. »³⁸⁰ Ce sens moral, ce tact, ce sentiment moral, il faut le développer et telle est la tâche de l'éducation, qui veillera à le stimuler et à laisser agir les relations entre enfants, sans en principe d'intervention adulte³⁸¹, sauf pour consolider cette force première par « l'exercice des facultés d'attention, de réflexion et de mémoire »³⁸². Ainsi s'affinera la faculté de juger qu'une culture encyclopédique ruinerait. L'homme de la nature connaît ce qui est essentiel parce qu'il a développé cette force intérieure ; l'homme de la société retrouvera cette force par l'exercice des vertus intellectuelles parce qu'elle a été pervertie par les mots prétentieux et trompeurs.

ROUSSEAU ÉDUCATEUR, D'APRÈS MAINE DE BIRAN

Le métier d'homme demande un équilibre entre les facultés actives et les facultés passives que sont l'imagination, la sensibilité, la mémoire. Maine de Biran, on l'a dit, trouve en Pestalozzi un témoin à décharge, qui sans doute manque de prestige en France. On le connaît peu malgré l'abondante littérature qu'il a suscitée. Maine de Biran se tourne vers Rousseau, qui est certes fougueux, mais qui a écrit un « immortel ouvrage sur l'éducation »³⁸³ : l'« *Emile* », que Pestalozzi lut et ne cessa de relire. C'est pourquoi ce détour par Maine de Biran lecteur de Rousseau s'impose.

³⁷⁹ Évangile de Saint Matthieu ; 23, 23-16

³⁸⁰ p.26-27 in *ibidem*

³⁸¹ Michel Soëtard le souligne : « En effet, si elle doit se satisfaire de réaliser un type d'homme défini à l'extérieur d'elle-même, l'éducation ne peut avoir qu'un sens accessoire. Pestalozzi refuse désormais qu'elle fonctionne comme un simple instrument de modelage au service d'un monde donné, réel ou idéal ; elle sera une forme d'action qui permettra à chacun de se faire, à partir de ce qu'il est et dans le sens de ce qu'il veut être, " une œuvre de soi-même ". » p.5 SOETARD Michel, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, 1994, vol. XXIV, n°1-2, p. 307-320 UNESCO, Bureau international d'éducation 2000 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalof.pdf>

³⁸² p.28 in *ibidem*

³⁸³ p.116 in *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in *Œuvres inédites de Maine de Biran*, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859

Maine de Biran voit en l'« *Emile* » l'application pratique de sa psychologie, plus exactement l'illustration de « l'ordre successif du développement des facultés intellectuelles et morales »³⁸⁴. Il établit sept points de convergence : éducation précoce du jugement et de l'attention, priorité de l'activité de l'esprit sur la sensibilité, frein apporté au développement de l'imagination, préparation morale à l'arrivée des passions, éducation d'une mémoire active, priorité de la réflexion sur l'exercice, de la raison sur l'action, sélection des sciences qui confortent l'esprit. Et de s'exclamer, sans oublier de donner un coup de griffe à Condillac: « Que j'aime à voir la psychologie, ou le vrai système de la génération de nos facultés, mise pour ainsi dire en action, non dans une statue, mais dans l'enfant qui s'élève, par des degrés réguliers, des premières idées sensibles aux notions intellectuelles ! »³⁸⁵

Deux conséquences : l'une d'ordre épistémologique, l'autre sur la moralité.

La pierre de touche de toute théorie en psychologie portant sur le développement des facultés est l'éducation. Si toute vie psychique se réduit à sentir, à percevoir dans sa définition la plus sensorielle qui soit, il suffit d'exposer l'enfant aux stimuli, d'en accroître les occasions, ce qui revient à « le mener par le seul attrait du plaisir, (à) lui épargner toute espèce d'effort. »³⁸⁶ Certains le font en proposant à l'élève des images, des figures, toutes sortes de stimulations sensorielles. Condillac, qui s'était contenté de déduire sa psychologie d'une seule idée de sorte qu'il s'est fourvoyé, s'est pourtant bien gardé de le faire. C'est dire combien ces pédagogues de l'image errent. En somme Rousseau a écrit la pratique, si l'on peut s'exprimer ainsi, puisque de pratique il n'y en aura guère que celle de Pestalozzi avec son fils Jakob, et Maine de Biran la théorie dans un rapport traditionnel où la pratique justifie la théorie qui la rend compréhensible, encore faut-il que la pratique soit pertinente. Dans le cas de Pestalozzi, elle était reconnue telle : pour Rousseau, le doute s'impose.³⁸⁷

³⁸⁴ p.116 in ibidem

³⁸⁵ p.117 in ibidem

³⁸⁶ p.118 in ibidem

³⁸⁷ Il faudrait développer le recours à Euler dans sa note de bas de page (p.119 in *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in *Œuvres inédites de Maine de Biran*, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859) par Maine de Biran où le mathématicien laisse entendre que le domaine d'application a des exigences qu'il doit imposer au

La deuxième conséquence se tire moins du rapport à Pestalozzi et à Rousseau que des propos de l'ensemble de l'introduction et, comme elle concerne deux vertus épistémiques, il convient de s'y attarder quelque peu. Réflexion et attention sont des facultés intellectuelles et morales. Nous dirions : des vertus épistémiques et des vertus morales. L'attention consiste, dans l'activité intellectuelle, à sélectionner un objet, à distinguer chacun de ses éléments et à le considérer en son entier. Dans la réflexion morale, elle consiste à s'arrêter, à prêter attention aux situations morales et à les étudier. L'homme n'est pas mauvais au point de vouloir le mal : il ne le voit pas, par inattention, par légèreté. Il n'a pas le temps d'en rechercher les causes. La réflexion, dans le domaine intellectuel, suppose d'abord que l'on suspende son jugement, puis que l'on soupèse les raisons ou que l'on reconnaisse l'évidence de sorte que l'on détermine sa croyance, sa certitude. C'est l'exercice de la liberté. Dans la réflexion morale, il faut aussi suspendre son jugement, étudier le donné en lequel consistent les actions, y appliquer ces vertus de prudence, de rectitude et d'équité. Bien plus, la réflexion qui permet de connaître le monde et la façon de le connaître explorera l'intérieur, le cœur, le fond de l'être, les mouvements de l'âme et à la fois les ajustera au bien parce qu'en cette entité bien et vrai sont un : « Et comme l'exercice de la réflexion, ou la culture habituelle du sens intime, impose à l'homme l'obligation d'être vrai, d'être juste, c'est-à-dire bien ordonnée dans tous ses rapports avec lui-même et avec ce qui l'entoure, réciproquement l'habitude des vertus, le contentement, la paix d'une conscience élevée et pure, tout ce qui peut enfin rendre l'homme ami de lui-même, le porte à la réflexion et lui fait un besoin d'entretenir une communication intime et habituelle avec ses idées, ses sentiments et ses souvenirs, et de s'instruire à la grande école de la conscience qui ne trompe point. »³⁸⁸ Il suffirait d'ailleurs de cultiver l'étude de soi, de son monde intérieur pour s'éclairer sur l'esprit et l'on atteindrait de ce fait la perfection morale. Science et sagesse réunies !

Rousseau justifie la psychologie de Maine de Biran. L'attention et la réflexion sont des vertus épistémiques et morales. Être attentif, être vrai, c'est agir attentivement, c'est agir avec réflexion. On peut étudier l'action ; on peut étudier l'être de la personne. La

domaine supérieur, comme s'il lui reconnaissait une autonomie, mais il est vrai que sa réflexion ne concerne pas le rapport théorie et pratique.

³⁸⁸ p.123 in ibidem

conscience consiste à savoir ce que l'on est et à agir en fonction de ce que l'on est. La personne est effort. Elle se sait, avec réflexion et attention, effort. Rousseau ne pensait pas autre chose, du moins tel que Maine de Biran le lit.

Pestalozzi a enseigné. Il se fâchait. Les élèves ne lui obéissaient pas toujours. Il aurait manié la fêrûle. Les parents mus par leur stratégie d'optimisation des chances le laissaient divaguer ou le contrecarraient parfois. Des enseignants, n'en disons rien ! L'éducation de son fils l'attrista. Il l'aurait d'abord élevé dans l'esprit de Rousseau : nature bonne, éveil progressif et spontané. Ce fut une catastrophe. On l'on sait combien l'on peut souffrir de voir son enfant partir à vau-l'eau. Pestalozzi, s'il ne put rien pour son fils, prit de la distance par rapport à l' « *Emile* ». Pestalozzi subit le mal, il en fit la cruelle expérience. D'autre part, il ne cessa de dénier l'existence au péché originel.

Prétendre que Rousseau défendit la bonté intrinsèque de l'homme, l'absence de mal ce qui évinçait tout rôle à la volonté, prétendre que Pestalozzi rétablit le poids de la réalité en réintroduisant l'effort et par conséquent une éducation positive est excessif. Des nuances s'imposent. En filigrane, la bonté naturelle de l'homme. A nouveau, il faut en revenir à Rousseau avant d'ébaucher une réponse pour Pestalozzi.

Rousseau, précise Michel Soëtard dans « *Désir, mal et éducation chez Jean-Jacques Rousseau* »³⁸⁹, n'a pas prétendu que l'homme est bon. L'homme en fait est considéré dans l'état de nature, isolé de ses semblables qu'il ne sait pas être semblables, et il vit selon l'instinct. Il jouit de l'immédiateté de l'existence. Ni désir ni progrès ni éducation.

Vint un jour où il ne céda plus à l'autre ce qu'il avait comme bien naturel. Il fit face. La possession d'un bien devint propriété. La lutte s'engagea. L'homme s'en sortira. Il retrouvera, dialectisé, cet état de nature. Il faudra un Etat et, par conséquent, suivre le déroulement indiqué dans « *Le Contrat social* ». Une éducation aussi. Soëtard insiste sur sa nécessité : l'homme laissé à son développement naturel serait « défiguré », dit Rousseau³⁹⁰ et, précipité dans la société, il serait rouage. Reste une troisième possibilité : être accompagné dans cette transition, et c'est là le rôle de l'éducation qui comportera trois phases : affirmation du désir, « socialisation du désir » et autonomie. La deuxième nous intéresse. Soëtard en décrit les quatre changements qu'elle suppose.

³⁸⁹ SOËTARD Michel, *Désir, Mal, Education chez Jean-Jacques Rousseau*, Imaginaire et inconscient, 2007/1, n°19, p.7-17

³⁹⁰ Cité par Michel Soëtard p. 11 in SOËTARD Michel, *Désir, Mal, Education chez Jean-Jacques Rousseau*, Imaginaire et inconscient, 2007/1, n°19, p.7-17 et l'expression de Rousseau provient de : ROUSSEAU J.-J., *Œuvres complètes*, La Pléiade, Vol III, p.152

« Le renoncement à l'autorité, qui n'exclut pas la mise en œuvre de la contrainte ; la sollicitation de l'intérêt naturel, qui n'exclut pas l'exigence d'apprendre, l'initiative laissée à l'enfant, qui n'exclut pas la mise en place d'un projet pédagogique, le temps laissé au temps, qui ne dispense pas de viser des objectifs à court terme (...). »³⁹¹

Le mal est arrivé dans la société par l'envie de ce que l'autre possède et qu'il ne veut pas céder. Chaque personne en est désormais marquée. Contrainte et effort permettront de retrouver une société juste. L'individu se heurte au désir manifesté par l'autre et à l'inaccomplissement de son désir. L'éducation l'intégrera dans la société dont il intériorisera les règles grâce à l'éducation. Il passera aussi par contrainte et effort. Au péché originel aura été substitué le désir.

Chez Pestalozzi, la nature humaine n'est bonne que par supposition. Il a trop connu le mal pour succomber aux illusions. Mais, réputer l'homme mauvais par nature enlèverait tout sens à l'éducation. Il ne croit pas au péché originel. La voie est étroite. Pestalozzi reconnaît cette innocence, mais elle disparaît au moment même de la naissance et « le mal est le compagnon de l'existence humaine dès son apparition. »³⁹². Et Michel Soëtard d'ajouter en une note : « Cette irruption de la « corruption » dans l'état de nature est ce qui creuse, dans les recherches, le fossé entre Pestalozzi et Rousseau. »³⁹³, fossé redoublé, continue Soëtard dans une autre note³⁹⁴, par les influences zwingliennes qui n'accablent pas l'homme d'un péché originel irréfragable chez Pestalozzi et par les influences calvinistes où la prédestination annihile la possibilité d'un salut par les œuvres chez Rousseau.

En découlent un rôle de l'enseignant plus proche de l'élève que chez Rousseau, la nécessité de didactiques, d'une pédagogie au sens d'une réflexion sur l'enseignement, et peut-être que l'éducation tendra moins à laisser s'épanouir une nature qu'à la faire

³⁹¹ p.11-12 in ibidem

³⁹² p. 220 in SOETARD Michel, *Rousseau et l'idée d'éducation Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Champion, Essais 10, Ed. Honoré Champion, 2012. Nous suivons les analyses de Michel Soëtard, en particulier les pages 39 – 58 sur « Les pièges de la Bonne nature », 89 – 93 sur « Le Problème du mal » in SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001

³⁹³ Note 14 p. 91 in SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001

³⁹⁴ Note 17 p.91 in ibidem

émerger. La volonté y retrouvera un rôle instrumental et les vertus épistémiques joueront à plein.

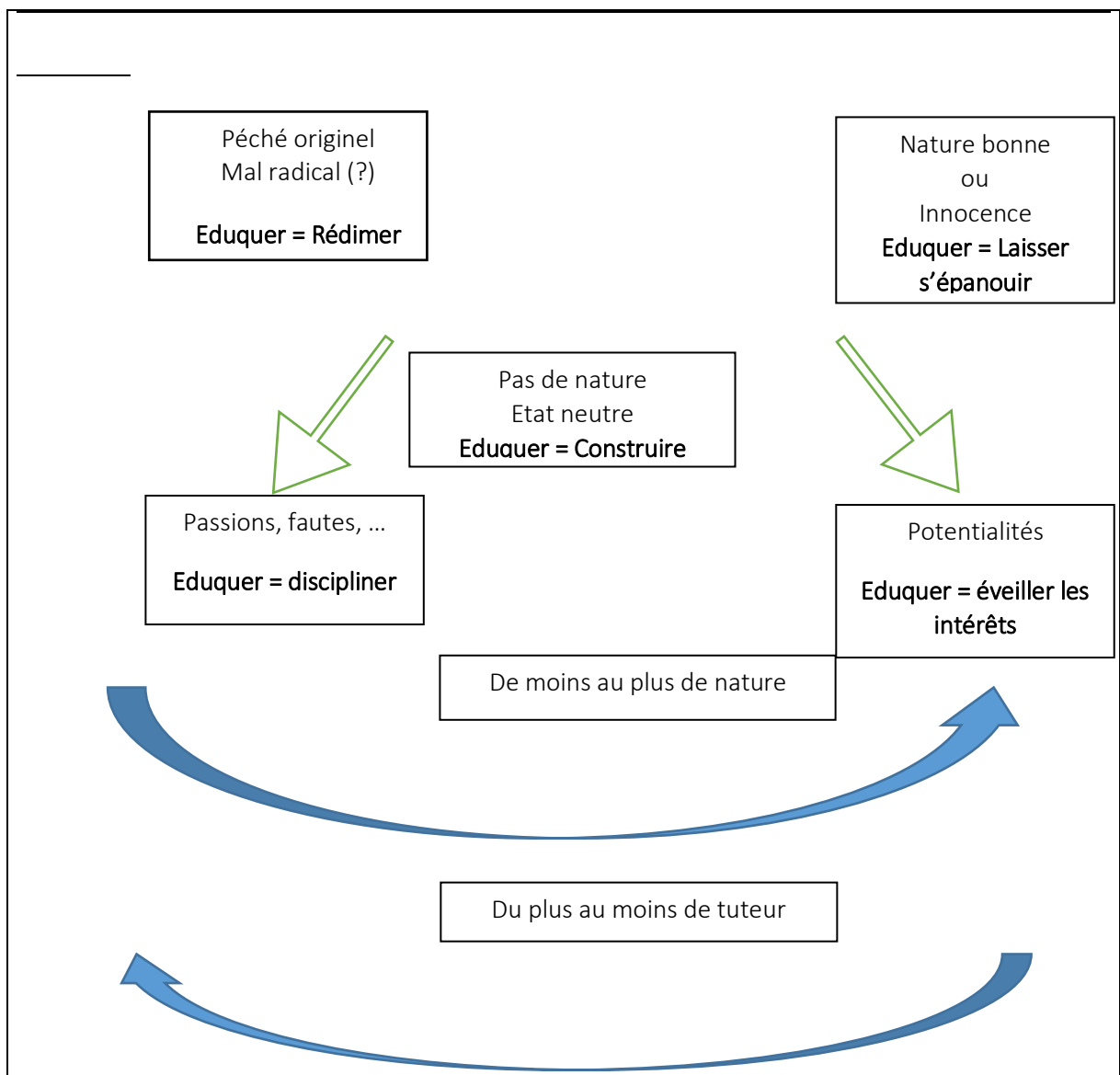
Ajoutons que, selon l'interprétation de Cassirer, jamais Rousseau n'a pensé que l'état de nature avait existé, que réellement l'homme jouissait d'une nature bonne ou même innocente. En effet, Cassirer explique que Rousseau s'est servi de la définition génétique dont un exemple est celle de la sphère : un demi-cercle qui tourne autour de son axe, donnant comme définition le moyen de générer la figure, ainsi que le faisait Hobbes. La question est alors de savoir pourquoi ces suppositions sont nécessaires, question à laquelle on peinera de répondre, mais l'on peut au moins dessiner la structure dans laquelle l'hypothèse de la bonté de la nature s'insère.

Trois possibilités : la nature humaine est mauvaise, elle est bonne ou elle est neutre. On ira du mal radical à la pure positivité. Le mal se définit par la privation du bien et n'a donc pas de substantialité pour autant que l'on accepte l'existence du mal radical, que l'ontologie considère comme le néant. Le bien comme pure positivité est d'ordre divin. En morale, mal et bien s'opposent comme des contraires³⁹⁵ de sorte que le mal est le bien grevé d'une privation. A chaque possibilité correspond un type d'éducation : la nature mauvaise ou amoindrie par le mal exigera une éducation de rachat; la nature neutre n'aura rien à corriger ni rien sur quoi s'appuyer ; la nature innocente, où le bien prédomine, ne demandera qu'à être, qu'à se développer. D'un extrême à l'autre les possibilités sont infinies. S'intercaleront l'éducation comme discipline et, sur l'autre versant, l'éducation de l'intérêt. Varieront en parallèle le degré d'action du maître, qu'il s'appelle gouverneur, enseignant, peu importe, et la proximité par rapport au naturel. A partir d'une telle analyse se comprennent la coexistence du péché et de l'image de Dieu en soi d'une part et l'involonté de Fénelon. L'homme déchu du Paradis peut se comprendre à partir de la privation ou partir de sa positivité amoindrie, sachant qu'en morale il n'est pas de privation comme absence d'être et qu'il est au moins ce positif en l'homme que cette image, qui, selon les auteurs, seraient la métaphore de la conaturalité. L'involonté de Fénelon, rappelons-nous, supposait que l'on se place en quelque sorte avant le péché originel, que l'on laisse prédominer le positif ou divin en

³⁹⁵ Pour la distinction entre le mal radical et le mal moral p.41 et toute la première partie sur la définition du mal p.27 – 133 in JOURNET Charles, *Le Mal Essai théologique*, Troisième édition, Editions Saint-Augustin, 1988

soi. C'est sur continuum de la privation que s'épingleront les types d'éducation, de celle qui rachète à celle qui laisse advenir la positivité, de l'action directe négative pour reprendre les termes d'Haudricourt à l'action indirecte négative. Sur ce même gradient se distribueront la maîtrise et la proximité à la nature de sorte que l'éducation-rachat supposera une intervention maximale de l'éducateur et un éloignement maximal par rapport à la naturalité comme l'éducation – épanouissement impliquera intervention minimale de l'éducateur et très forte proximité à la nature.

TABLEAU 16: PECHE ORIGINEL OU NATURE BONNE



Mais il faut, puisque notre propos en était parti, émettre quelques hypothèses pour expliquer ce recours à ces fictions de l'état de nature essentiellement bon. Il se peut

que la raison fondamentale tiennne à l'épistémologie. La recherche des raisons se confond avec l'histoire : le passé rend raison du présent, le simple du complexe, l'élément du construit. Elle déroule une logique. Et se met en place un système d'équivalences. Hier explique aujourd'hui ; l'enfant l'adulte ; le sauvage parce qu'il est l'analogue de l'enfant donnera la raison de l'homme ; l'étude des sons permettra l'accès aux mots qui conduiront aux propositions. Peu importe la vérité empirique : la logique du développement garantira la vérité de l'explication. On retrouve ainsi l'importance du sauvage chez Rousseau qui ne connaît du sauvage quelques traits recueillis dans les récits de voyageurs dont la valeur heuristique trompera certains et la recherche par Pestalozzi de l'élémentaire dont on peut douter de la pertinence en soi et de l'opportunité didactique. Mais laissons place à Germaine de Staël pour affiner ce parallèle entre l'ami des idées et l'ami de la terre.

LE POINT DE VUE DE GERMAINE DE STAEL

Germaine de Staël avait rendu visite à Pestalozzi alors installé à Yverdon. Visite de voisinage, sans doute. Mais elle avait lu tout Pestalozzi. Elle connaissait la littérature qui le concernait. L'aura pédagogique dans le monde germanique du pédagogue était arrivée aux oreilles du groupe de Coppet. Rien d'étonnant à ce qu'elle lui consacre quelques pages dessinant en filigrane les chimères de Rousseau, autre voisin, mais disparu.

Pestalozzi diffère de Rousseau sur au moins deux points, dira-t-elle : l'enfance et l'instruction des moins de douze ans.

1. Si l'un a découvert que l'on était enfant avant que d'être homme et en a tiré comme conclusion qu'il fallait respecter cet état d'enfance jusque vers douze ou treize ans, l'autre, selon Germaine de Staël, donne à l'enfant le même plaisir intellectuel que celui qu'éprouve l'adulte³⁹⁶ et respecte toutes les étapes de « la marche de la raison dans l'enfance »³⁹⁷.

³⁹⁶ p. 171: « ... parce qu'ils goûtent dès l'enfance le plaisir d'hommes faits, savoir, comprendre et terminer ce dont ils sont chargés. » et p.173 « ...ils sont attentifs par eux-mêmes, et considèrent leurs études comme un homme d'âge mûr s'occuperait de ses propres affaires. » in ibidem

³⁹⁷ p.173 in ibidem

2. Avant douze-treize ans. Rousseau a observé que tout ce que l'enfant a appris avant cet âge, il le sait mal et qu'il n'avait appris qu'à ruser avec le maître pour cacher son ignorance. Rousseau repoussera l'âge de l'apprentissage au-delà de douze ans parce que l'esprit de l'enfant est auparavant trop immature. Si Madame de Staël approuve le diagnostic, elle repousse vivement le remède : l'intelligence n'acquerra plus jamais cette plasticité si facilement obtenue dans le très jeune âge, l'oisiveté régnera en maître et le travail horrifiera le jeune élève qui bien souvent ne s'en remettra pas. En outre, il ne sera possible d'éduquer qu'un enfant à la fois, de sorte que « les grands parents seuls se trouveraient libres de commencer une carrière professionnelle. »³⁹⁸, ce qui est à tous égards fâcheux. Pestalozzi s'accorde avec Rousseau, mais il n'en tire pas les mêmes conclusions parce qu'il s'est attaché à comprendre pourquoi les jeunes élèves ne comprenaient pas. D'où sa méthode par graduation, méthode qui ne saute aucune étape et qui permet à l'élève d'étudier par lui-même, de ne pas se fatiguer.

D'une certaine manière, Germaine de Staël résume bien cette opposition lorsqu'elle dit que Rousseau a soumis l'enfant à son destin alors que Pestalozzi crée ce destin, propos qui croise deux dimensions : l'une que l'on exprimera par éducation négative s'opposant à éducation positive, l'autre qui pose d'un côté le gouverneur, de l'autre l'instituteur. Entre Rousseau et Pestalozzi se joue le statut de la volonté, mais c'est aussi là que la volonté est la plus ténue.

CONVERGENCES

Rien n'augurait la rencontre entre Pestalozzi et Maine de Biran. Leur extrace, leur trajectoire politique et intellectuelle, leur fortune aussi les séparaient. Les réunit cet intérêt pour l'éducation, intérêt qui se fonde sur des convergences profondes.

Tout est action. Si la volonté, l'effort sont les concepts essentiels de Maine de Biran, c'est que l'action définit le sujet. Pestalozzi n'était pas un contemplatif. Il y eut bien des moments de découragement. Il se retira dans le Jura neuchâtelais, mais il y réfléchit à ses actions passées. Et l'élève, il le met en activité.

³⁹⁸ p.170 in ibidem

Maine de Biran privilégiait les facultés actives : réflexion et attention. Il avait reconnu le même souci chez Pestalozzi. Il avait lu le petit livre de Chavannes. Il avait compris à quel point Pestalozzi attachait de l'importance à la réflexion tant chez l'élève que chez l'enseignant. Et Pestalozzi lui-même n'avait de cesse avant d'avoir tourné et retourné telle difficulté. Instruit puisqu'il était passé par le Carolinum de Zürich même s'il feignait de pas l'être, Pestalozzi ne s'encomrait pas d'érudition, mais visait à l'intelligence de l'objet.

L'un et l'autre reconnaissent à l'homme une intériorité, mais qui ne se suffit pas. L'un sera physiologiste et l'autre, que dire ? moraliste et didacticien avant la lettre. L'un développera une philosophie de l'esprit que les philosophes naturalistes revendiqueraient avec quelque raison alors que l'autre ouvre la voie d'une pédagogie qui est souvent une didactique, qui tient compte des contraintes sociales, qui sait ce que gérer chaque jour une école signifie.

Tous deux ont visé l'élémentaire, Maine de Biran lorsqu'il cherche la situation première où s'inscrit l'effort, attitude primordiale, et Pestalozzi lorsqu'il décompose le savoir en ses parties pour en trouver la loi de composition pensant que de la connaissance de l'objet s'en suivra l'acquisition de cette connaissance. Et Pestalozzi avait toujours lutté pour son Idée de formation élémentaire qui développe chacune des dispositions et des forces de l'homme.

Pestalozzi, et Maine de Biran l'a souligné, a cherché les lois de l'esprit. L'œuvre de Maine de Biran n'avait pas d'autre but. Par conséquent, ils ont situé la pédagogie dans le sillage de la psychologie, d'une psychologie, rappelons-le, naturaliste.

Et la question de l'effort, de la volonté. Pestalozzi n'est ni philosophe ni psychologue, si l'on permet cet anachronisme. Théologien, peut-être dans la mesure où tout croyant l'est, surtout dans le protestantisme, et croyant il l'est resté. Le mal, il en reconnaissait l'existence. L'épisode de Stans, s'il le fallait, le lui a rappelé, et son fils Jakob³⁹⁹, ses mailles à partir avec ses disciples aussi. Il ne peut pas penser l'épanouissement d'une

³⁹⁹ p.31-34 « Pauvre Jakob ! » in SOETARD Michel, *Pestalozzi Un pédagogue suisse Biographie intérieure*, Editions Slatkine, Genève, 2016

nature bonne. Le but de l'éducation chez Pestalozzi, c'est que chaque homme développe ce qui est en son tréfonds, dans la particularité de son individualité, et qui constitue son essence, don divin qu'il a à charge de développer. L'effort s'impose. Maine de Biran cherche le premier ressort de tout homme. Il le trouve dans l'effort. La volonté définit l'homme. Cet effort agit en chaque action par nécessité, ce qui le distingue de l'effort qui est l'expression abrégée du goût de l'effort qui lui renvoie aux qualités intellectuelles. Maine de Biran construit une anthropologie dont la pièce essentielle est la volonté et Pestalozzi sait qu'éduquer c'est aussi redresser le bois courbe, piétisme oblige.

Si la volonté comme intention, comme effort, comme décision n'est pas explicitement au cœur de leur rencontre, ils s'accordent à fixer comme l'un des objectifs de l'éducation de développer les vertus intellectuelles de l'attention, du goût de l'effort et de la persévérance.

FAUT-IL REVENIR AUX HYPOTHESES ?

Cette rencontre entre Maine de Biran et Pestalozzi aura permis de préciser comment la question de la bonne nature et de l'éducation s'articule. Nous aurons déterminé la double face de l'esprit où brûle cette étincelle divine en même temps que le mal le ronge, la fine ligne de partage entre Rousseau et Pestalozzi, une philosophie dont le fait premier est l'effort nécessitant les vertus épistémiques.

Des hypothèses, il en aura été question : Maine de Biran fait de l'action et de l'effort le fondement de son anthropologie alors que Pestalozzi se donne les conditions de possibilité de l'éducation négative tout en éprouvant dans l'enseignement la nécessité d'éduquer positivement puisqu'il suppose la bonne nature, mais reconnaît l'existence du mal. L'un et l'autre se soucient des vertus épistémiques.

Tout sépare Maine de Biran de Pestalozzi, tout les rapproche : l'un constitue une anthropologie du manque alors que l'autre rêve de plénitude ; l'un théorise ce que l'autre ne pourra pas ne pas reconnaître lorsqu'il agit.

Soit un monde dont l'étude est sanctionnée par les deux critères du clair et du distinct, soit un composé psychophysique appelé homme, avec en toile de fond une création continuée qui impose l'action. Il faut apprendre à étudier et il faut agir, et pour agir, il faut savoir. La philosophie devient de part en part pédagogie. Il s'en suit *Règles pour la direction de l'esprit, Discours de la Méthode, Méditations de philosophie première*, et lorsque la présentation synthétique ne l'emporte pas, il recourra au traité : *Principes de philosophie* et *Les Passions de l'âme*.

La volonté interviendra à tous les niveaux de réalité et y jouera à chaque fois le même rôle. Elle expliquera l'erreur et par conséquent la préviendra: la volonté sera éduquée. Elle fondera la générosité. En découlera, pour partie, le développement de la logique cartésienne avec ses effets sur l'enseignement dans les lycées et la pédagogie des Petites écoles de Port-Royal, par exemple.

DÉFINITION ET RÔLE DE LA VOLONTÉ

D'une part appartiennent aux idées les actes de volonté si l'on considère leur contenu et ils sont appelés volitions. De même qu'il existe un contenu objectif de l'idée, il est un contenu de l'acte volitif. En somme, son contenu propositionnel : « je veux que..., je désire que ..., ».

D'autre part, la volonté est l'une des deux seules facultés. Au contraire de l'intelligence qui se répartit entre imagination, mémoire, sens et intelligence proprement dite, la volonté est simple, et d'autant plus simple qu'elle consiste soit à affirmer, soit à nier. Elle n'est pas législative au sens où elle édicterait des propositions, sentences, règles, impératifs. Elle statue sur ce que l'intelligence lui soumet : des propositions.

En vertu de quoi appose-t-elle son sceau ? Mais est-elle tenue de le faire ?

Il faut distinguer le spéculatif du pratique. La connaissance traitera des idées, pures, détachées de l'étendue. La proposition présentée à la volonté parlera d'elle-même : sa clarté, autrement dit la netteté de la lumière qui l'habite, et sa distinction qui la détachera de toute autre idée, l'élimineront, sinon on s'abstiendra. D'où la certitude que ressentira le sujet.

Dans l'ordre du pratique, celui qui concerne l'homme, règne l'obscurité du mélange

psychophysique issu de l'unité substantielle corps et âme. Et l'action n'attend pas : il faut décider.⁴⁰⁰ On ira au plus probable, on s'appuiera sur les 3 règles de la morale provisoire et l'intention absoudra. La fermeté résidera, non pas dans la certitude, mais dans le risque assumé par un calcul des probabilités.

Aussi bien dans la connaissance que dans l'action, la volonté aura décidé, aura choisi, aura exercé, certes différemment, son action. Elle n'aura rien apporté. Et tout, d'un autre point de vue puisque le sujet aura des croyances vraies justifiées.

EXCURSUS SUR UNE INTERPRÉTATION

La philosophie analytique n'a pas manqué de reprendre la position cartésienne et de définir le rôle de la volonté. Il convient de s'y arrêter : nous sommes au cœur de notre propos.

Dans « *Descartes et la responsabilité épistémique* »⁴⁰¹, Pascal Engel définit, pour la critiquer et l'amender, la conception analytique de la connaissance chez Descartes : c'est une croyance vraie justifiée et sa théorie est internaliste, déontologique et volontariste. Une « croyance » parce que la connaissance n'est pas une impression sur l'esprit, mais elle suppose un état interne ; « justifiée » parce que cet état interne doit être avalisé par quelque critère qui lui est extérieur. Cette théorie est internaliste au sens où le sujet doit, est obligé d'avoir accès à ses états internes ; déontologique puisque le sujet est responsable du suivi des normes du vrai, en l'occurrence, et c'est donc dire qu'il est libre. Enfin « volontariste » : le sujet peut accepter d'appliquer ces normes ou s'y refuser en toute conscience, le cas de l'acrasie étant réservé. Engel, et nous n'entrerons pas dans le détail de son analyse, rappelle que l'entendement soumet à la volonté des idées, que les critères sont clarté et distinction et qu'une fois qu'ils leur sont reconnus, elles forment des jugements. Plus d'un texte de Descartes mentionnent un devoir d'application des critères, ce qui laisse à penser leur non nécessité. Il indique que la volonté ne peut pas créer des contenus propositionnels, qu'elle peut amener à croire par des artifices, mais que tel n'est pas le sujet. Dès lors

⁴⁰⁰ Cette question est traitée par Etienne Gilson p.232 – 233 in DESCARTES René, *Discours de la Méthode*, Texte et commentaire par Etienne Gilson, Librairie philosophique, J. Vrin, Cinquième Edition, 1976

⁴⁰¹ ENGEL Pascal, *Descartes et la Responsabilité épistémique*, Version française d'un article paru en espagnol « Descartes y la responsabilidad epistémica » Laguna, 10, 2002, 9-25. Un autre article de Pascal Engel développe le même thème, moins axé sur Descartes : ENGEL Pascal, *Sommes-nous responsables de nos croyances ?* p.429-439 in MICHAUD Yves, (Ed.), Université de tous les savoirs, vol. VI, *Qu'est-ce que la culture ?* O. Jacob, Paris, 2001

son action ne peut être qu'indirecte et s'exprime par le mot stoïcien d'assentiment : la volonté d'appliquer ou non les critères à l'idée soumise par l'entendement. Il faut distinguer trois types de propositions vraies : celles qui le sont par intuition des critères de clarté et distinction où la volonté a joué un rôle indirect d'acceptation de leur application, les critères de clarté et de distinction étant définis par la lumière naturelle ; celles qui sont incertaines et qui sont de l'ordre de la pratique et, là, la volonté décide ; celles que viennent de l'habitude forgée et ranimée par des méditations réitérées. Et Engel en conclut, à la différence de l'interprétation par la philosophie analytique, que « le modèle cartésien est ici plutôt ce que l'on appelle, dans l'épistémologie contemporaine, une épistémologie de la vertu et non pas une épistémologie du devoir épistémique. »⁴⁰² et qu'il s'agit d'un volontarisme indirect où « le travail de la volonté est aussi acquis. A la différence de l'épistémologie protestante à laquelle la pensée de Locke donnera naissance, (...) et qui suppose l'existence de devoirs objectifs envers la vérité, son (celle de Descartes) épistémologie est une épistémologie de la vertu épistémique, selon des valeurs personnelles : il construit un fonds qui est tout à lui. »⁴⁰³

Cette interprétation met en évidence le rôle de la volonté dans l'épistémologie, soit qu'elle y joue un rôle d'assentiment, soit qu'elle relève de l'épistémologie des vertus. La volonté chez Descartes est constitutive de son épistémologie et un enseignement cartésien ne saurait en faire fi.

REPRENONS LES COURS DE NOTRE EXPLORATION DU RÔLE DE LA VOLONTÉ

Dans « *Les Passions de l'âme* », Descartes parle des volontés ou volitions, et non de la volonté. Elles sont des pensées puisqu'elles ne peuvent être attribuées qu'à l'âme. Elles ne sont pas des passions, autre type de pensées, mais des actions de l'âme. Les volontés se répartissent en deux groupes : celles « qui se terminent en l'âme, comme lorsque nous voulons aimer Dieu ou généralement appliquer notre pensée à quelque objet qui n'est point matériel » et celles qui « sont des actions qui se terminent en notre corps, comme lorsque de cela seul que nous avons la volonté de nous promener, il suit que nos jambes se remuent et que nous marchons. »⁴⁰⁴ Nous percevons que nous

⁴⁰² p.14 in ibidem

⁴⁰³ p.14 in ibidem

⁴⁰⁴ p.41 Art. 17 et 18 in DESCARTES René, *Les Passions de l'âme*, Coll. Idées, NRF, Gallimard, 1969

voulons.

Si les passions préparent le corps à tels mouvements, elles ne peuvent contraindre la volonté : elle est absolument libre. « Et toute l'action de l'âme consiste en ce que, par cela seul qu'elle veut quelque chose, elle fait que la petite glande à qui elle est étroitement jointe se meut en la façon qui est requise pour produire l'effet qui se rapporte à cette volonté. »⁴⁰⁵ Ainsi imaginer un objet qui n'existe pas, c'est vouloir l'imaginer, c'est-à-dire incliner cette glande de manière à ce que les esprits animaux passent par les pores du cerveau qui conduisent à le représenter. Etre attentif, c'est figer la glande en son inclination vers cet objet. Cependant, tout n'est pas possible. Je peux vouloir observer un objet éloigné et ma prunelle s'élargit, mais je ne puis l'élargir, à moins d'un entraînement qui romprait la liaison entre voir au loin et élargir la prunelle. Une passion ne peut être modifiée que si je modifie la liaison entre les perceptions et les mouvements des esprits en changeant les raisons. La peur ne deviendra hardiesse que si à la fuite je substitue la gloire de vaincre.⁴⁰⁶ L'habitude consolidera la nouvelle liaison. Et, comme les chiens ne courent pas sur la perdrix qu'ils aperçoivent, mais s'arrêtent parce qu'ils ont été dressés, les hommes peuvent, doivent être dressés de sorte que « ceux même qui ont les plus faibles âmes pourraient acquérir un empire très absolu sur toutes leurs passions, si on employait assez d'industrie à les dresser et à les conduire. »⁴⁰⁷ Le conflit entre les appétits et la raison oppose en fait le corps et l'âme en un théâtre d'opération : la glande pinéale⁴⁰⁸. Les âmes les plus fortes vaincront avec leurs propres armes que sont les : « jugements fermes et déterminés touchant la connaissance du bien et du mal, suivant lesquels elle a résolu de conduire les actions de sa vie ; et les âmes les plus faibles de toutes sont celles dont la volonté se détermine point ainsi à suivre certains jugements, mais se laissent emporter aux passions présentes. (...) »⁴⁰⁹ Le jugement peut être faux et s'appuyer sur des passions

⁴⁰⁵ p.57 Art.41 in ibidem

⁴⁰⁶ p.60 Art. 45 in ibidem

⁴⁰⁷ p.66 Art50 in ibidem

⁴⁰⁸ Cet aspect est remarquablement mis en évidence par Nicolas Grimaldi p.157 -160 in *La Générosité chez Descartes : passion et liberté* p. 145 – 177 in GRIMALDI Nicolas, *Six Etudes sur la volonté et la liberté chez Descartes*, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, J. Vrin 1988

⁴⁰⁹ p.63-64 Art. 48 in ibidem

qui auront convaincu la volonté. En ce cas, et pour autant que l'âme résiste aux esprits animaux, elle sera dite forte, mais elle sera sujette au repentir. Rien ne remplace le jugement fondé sur la vérité.

Il est un autre point sur lequel il convient de s'attarder : l'infinité de la volonté, d'abord parce qu'elle en est une des caractéristiques, peut-être la seule, parce qu'elle est controversée et enfin parce qu'en l'une de ses interprétations elle conduit à la perfectibilité, qui, on s'en doute, n'est pas sans rapport avec l'éducabilité.

Descartes avait distingué l'indéfini de l'infini : ce qui n'est pas achevé de ce qui est la perfection absolue. Il est par ailleurs habituel de prétendre que la volonté cartésienne, à la différence de l'entendement, est infinie. Denis Kambouchner dans « *La Volonté humaine est infinie* »⁴¹⁰ traque la proposition : « la volonté est infinie. » qui en réalité ne se trouve ni dans les Méditations, ni dans les Principes ni nulle part ailleurs. Pourquoi ? Kambouchner énonce deux raisons : qualifier la volonté d'infinie eût été un excès et, en plus, seul Dieu peut être dit infini. Par contre, à lui attribuer la propriété d'indéfini, on la verrait trop limitée. Il faut accorder à la volonté sa capacité de toucher en extension une quantité d'objets illimitée et, d'autre part, il faut reconnaître à cet acte de la volonté qui consiste à assentir ou non un caractère absolu qui s'apparente à de l'infini au sens d'achèvement, d'absolu. Ces deux aspects sont liés : le couperet du oui et du non peut s'abattre sur n'importe quelle entité, sur toute proposition. Kambouchner en relève deux difficultés ou limitations : la volonté ne concerne que ce que l'entendement lui soumet de clair et de distinct parce que sinon elle est de l'ordre du probable ; deuxième limitation : cet entre-deux de l'infini et de l'indéfini peut être vécu comme puissance démesurée ou comme possibilité de perfection. En d'autres termes, soit je m'efforce d'atteindre le divin, soit je me mesure à lui dans un mouvement d'orgueil. C'est dire que l'homme a par cette volonté le moyen de se faire lui-même : « Ce qui se conserve chez Descartes, c'est l'idée que par l'usage que nous faisons de notre libre arbitre (ou de notre volonté), nous faisons nous-mêmes ce que nous sommes. »⁴¹¹ Cette interprétation met en évidence la relation étroite entre la volonté et la construction de soi par opposition à ce que nous avons vu avec le fait de

⁴¹⁰ p. 101 – 109 in KAMBOUCHNER Denis, *Descartes n'a pas dit (...) Un Répertoire des fausses idées sur l'auteur du discours de la méthode avec les éléments utiles et une esquisse d'apologie*, Les Belles Lettres, 2015

⁴¹¹ p.109 in ibidem

dévolontariser la volonté : l'Education nouvelle laisse advenir à soi l'élève et bannit tout rôle de la volonté.

Si l'homme est soucieux de se perfectionner dans son usage de la volonté, encore faut-il qu'il soit perfectible. A suivre l'analyse de Nicolas Grimaldi dans « *L'Infinité de la volonté* »⁴¹², la perfectibilité humaine découle de l'infinité divine dans un enchaînement de raisons qui nous paraît le suivant :

1. Dieu est infini.
2. Il a créé l'homme : il a laissé en l'homme son idée : l'homme a en lui l'image de Dieu, et il l'a doté d'une volonté dite infinie.
3. La volonté de l'homme est dite infinie, ou cet entre-deux d'infini et d'indéfini, alors que la volonté divine est infinie, dans un rapport de trace à empreinte où l'absence de la deuxième constitue la première, où la trace évoque ce dont elle est la trace.
4. La volonté de l'homme ne cesse de combler cet écart de perfections en perfections : « (...) l'indéfiniment perfectible est à l'image de l'infiniment parfait. »⁴¹³
5. « La perfectibilité de l'homme serait alors tout un avec l'infinité même de sa volonté. »⁴¹⁴

De cette caractéristique de l'infinité discutée en sa juste compréhension, on aura retiré le fondement de la perfectibilité et le fait que l'homme peut se faire lui-même, deux points qu'une réflexion sur l'éducation retiendra précieusement.

LES RÈGLES POUR LA DIRECTION DE L'ESPRIT : UNE PREMIÈRE LOGIQUE ?

Après l'obtention de son baccalauréat et licence en droit, Descartes guerroya, plutôt peu que prou, rédigea un *Compendium de musique*, s'initia aux mathématiques avec Beeckman, se retira en un poêle désormais bien connu, rencontre et subjugué le cardinal de Bérulle qui fondera l'ordre des Oratoriens, ordre dédié à l'enseignement et qui un temps fut cartésien, commence la rédaction de ses *Règles pour la direction de*

⁴¹² p.25 -. 41 et en particulier p.38 et 39 in GRIMALDI Nicolas, *Six Etudes sur la volonté et la liberté chez Descartes*, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, J. Vrin, 1988

⁴¹³ p.38 in ibidem

⁴¹⁴p.39 in ibidem

l'esprit qu'il n'achèvera pas, mais qui paraîtront en 1701.

La philosophie de Descartes y est contenue comme la tulipe en son oignon, fort à la mode d'ailleurs en Hollande où il allait, de havre en havre, chercher tranquillité et paix. Notre propos, étroit par rapport au système cartésien, s'en tiendra à quelques remarques : (1) rôle de la volonté, (2) éducation des jeunes gens, (3) foi et volonté, (4) usage spontané et remédiation, (5) « une fois dans sa vie », (6) vertus épistémiques, (7) dialectique et syllogistique.

1. Il est chez Descartes une pragmatique⁴¹⁵ : la sagesse consiste certes en la contemplation des vérités, mais vise à poser des actions justes. Sa théorie de l'action stipule que « l'intelligence puisse montrer à la volonté le parti qu'elle doit prendre dans chaque situation de la vie. » (Règle première) La volonté choisit l'une des réponses possibles que l'état de fait propose et son critère de décision est fourni par l'analyse de cette situation. Agir ainsi ne suppose pas que l'on connaisse tous les arts, mais que l'intelligence s'adonne à toutes les sciences parce qu'elles requièrent les mêmes aptitudes. Descartes ne parle pas ici d'une logique qui s'appliquerait à tout domaine, mais de l'intelligence humaine qui n'est pas affectée par ses objets : il n'est de soleil propre à chaque étant. Or, l'écart est tenu entre une logique pure et une intelligence affûtée.

2. Au Collège de La Flèche, Descartes s'escrimera à raisonner en Barbara, Baralipon et Tadares. Il aura poussé jusqu'au syllogisme probable, ceux-là mêmes qu'exigeait l'action et qui peinaient à en décider. Au moins exercent-ils « l'esprit des jeunes gens, éveillent en eux l'activité d'émulation. » (Règle deuxième) Il est en effet préférable pour former l'esprit de suivre les traces, même malheureuses des savants que d'aller seul et ainsi se fourvoyer. On aura appris une méthode possible, parfois la fêrule aidant. Le contrat didactique échu - Descartes parlera de serment -, il sera loisible, il le dirait nécessaire, d'observer sa première règle : « Il ne faut nous occuper que des objets dont notre esprit paraît capable d'acquérir une connaissance certaine et indubitable. » L'esprit sera tenté de résoudre des problèmes difficiles et donc porteur de gloire. Mieux vaut s'attacher à l'arithmétique et à la géométrie, sciences fondées sur la déduction,

⁴¹⁵ p.30 in PHILONENKO Alexis, *Relire Descartes Le génie de la pensée française*, Coll. Ouverture, Jacques Granger, 1994

voie plus sûre, même si l'inattention ne peut être exclue, plutôt que de s'aventurer dans l'expérience dont la richesse peut facilement égarer l'esprit. Qui pratique arithmétique et géométrie se familiarise avec leur degré de certitude et pourra étudier d'autres sciences, puisqu'il a en lui l'étalon du vrai.

3. Il n'est que cette voie dans la recherche de la vérité lorsqu'il s'agit des choses de ce monde, et cette voie est humaine. S'ouvre ainsi la conception d'un sujet indépendant de Dieu, qui sans doute a créé le monde avec des lois spécifiques, lui-même étant, sinon au-delà de la raison, du moins sans raison sous peine de lui être soumis. La Révélation présente à l'homme des vérités, en soi les plus certaines, mais il faut un acte de volonté, c'est-à-dire choisir de les recevoir en sa créance. Acte de liberté, posé par une volonté qui est libre arbitre, jugement libre si l'on suit les mots latins.

4. L'esprit humain, « abandonné(s) à sa (leur) direction naturelle » (Règle quatrième), obtient des « fruits spontanés », quels que soient les obstacles. Il se passerait de la méthode ; il n'aurait qu'à appliquer des « règles certaines et faciles ». Pourquoi ? Parce qu'il possède des éléments divins. Comment expliquer sinon l'apparition de l'arithmétique, surtout de l'algèbre, et de la géométrie ? Les mathématiques enveloppent cette méthode qui comprend les principes de la raison. Seuls des esprits supérieurs y ont accédé. Dès que la méthode aura été explicitée, chacun y accèdera.

5. Dans une lettre à Elisabeth du 28 juin 1643, soit quinze ans plus tard, Descartes distingue « trois genres d'idées ou de notions primitives »⁴¹⁶ : âme, corps, et union de l'âme et du corps. L'entendement étudie l'âme, l'entendement aidé de l'imagination s'attache au corps alors que le composé d'âme et de corps se comprend par les sens. L'étude en est difficile. Elle s'allègera pour l'âme si l'on pratique la métaphysique, pour le corps par un exercice répété des mathématiques et rien de tel que la conversation ordinaire et le fait de vivre pour saisir ces composés d'âme et de corps. Pour acquérir le plus de connaissances possibles, le savant se ménagera. Il consacrera « fort peu d'heures, par an, à celles qui occupent l'entendement seul », « fort peu d'heures, par jour, aux pensées qui occupent l'imagination » et pour éviter de se dispenser dans « les tracasseries de la vie », il faut se retirer à la campagne. Et pour les vérités de la

⁴¹⁶ In DESCARTES René, *Descartes à Elisabeth – Egmond du Hoef, 28 juin 1643*

métaphysique qui concernent Dieu et l'âme, il suffit de les avoir bien comprises une fois dans sa vie, puis de se fier à sa mémoire.⁴¹⁷

La règle huitième y ajoutera qu'« il faut une fois en sa vie s'être demandé quelles sont les connaissances que peut atteindre la raison humaine. » Les lumières naturelles ont donné quelques règles, peu claires. A partir d'elles, s'élaboreront des règles vraiment utiles à la recherche de la vérité.

Certaines concerneront les moyens de connaître. En fait, ils se réduisent à l'intelligence, aidée de l'imagination et des sens. Toute connaissance qui viendrait de l'imagination ou des sens sera réputée non valide et fausse ; toute connaissance issue de l'intelligence sera vraie ou fausse si l'attention a manqué.

D'autres règles tiennent à la constitution de l'objet d'étude : chose simple, chose complexe ou composée. La chose simple lorsqu'elle est spirituelle relève de l'entendement : le doute, l'ignorance, l'action de la volonté ou volition. Si elle est corporelle, elle concerne les sens : figure, étendue, le mouvement, ... Lorsqu'elle est âme et corps, elle appartient à la discussion ordinaire : existence, durée, unité, ... Comme nous l'avons vu, il le redira à Elisabeth.

La chose composée, soit elle s'impose à l'esprit et l'intuition bien appliquée en garantit la vérité, soit l'esprit la produit (Règle douzième) engendrant trois sortes : celle qui provient de l'impulsion et qui nous trompe presque toujours si elle est due à l'imagination et, parfois, si elle est le fruit de la liberté ; celle qui est conjecture et qui a la valeur des probabilités et non des vérités ; celle que la déduction constitue en un enchaînement d'intuitions, et qui dépend de l'inattention et de la précipitation.

Descartes s'est donc interrogé sur les moyens de connaissance et sur l'ontologie des objets pour déterminer quels moyens sont valides et quels objets peuvent être étudiés. Seule l'intelligence avec des règles d'emploi engendre des propositions vraies ; seuls les objets simples et les composés qui en sont dérivés peuvent être compris.

6. Sixième remarque : perspicacité et sagacité. Le champ de la raison est balisé. L'arpenter suppose un comportement qui assurera que l'on obtienne des propositions

⁴¹⁷ Il faut bien admettre que les passages se contredisent au sujet de l'âme. Peut-être convient-il d'examiner une fois dans sa vie l'âme en tant qu'elle contient l'image de Dieu et de l'étudier chaque année en tant qu'elle est détachée de cette origine divine.

vraies. Le savant cultivera deux vertus épistémiques : la perspicacité et la sagacité.

L'artisan observera le moindre détail. Rien ne lui échappera. Chaque chose est vue distinctement. C'est la perspicacité.

La sagacité déduit habilement. (Règle dixième) Descartes en avait usé pour écrire cet opuscule. Il avait forgé des règles. Et elles réussissaient. C'est qu'il avait commencé par observer les arts, les techniques les plus simples où règne l'ordre : le métier du tisserand, celui du tapissier, l'art de la dentelière ou de la brodeuse. De l'arithmétique, il en avait retiré les lois de la combinaison des nombres. Partout où il y avait un algorithme, il le découvrait et l'exposait, soit qu'il fût en l'objet lui-même, soit qu'on l'y eût mis.

Ces deux vertus fondent une éducation par les choses. Les enseignants, commentera Alexis Philonenko, devraient « savoir qu'il y a plus dans un tapis que dans toutes les Topiques d'Aristote. »⁴¹⁸

7. Descartes n'aura de cesse de marquer sa différence à l'égard de l'Aristote dialecticien. Le raisonnement de l'Ecole, contrairement à ce qu'elle prétendait, n'amène pas les yeux fermés à la conclusion. Il y faut aussi de l'attention, sinon on se trompera ou on s'empêtrera. Cette syllogistique est dangereuse et elle n'apporte aucune nouvelle vérité puisqu'il faut lui donner ces vérités qu'elle passera au tamis de ses figures pour les mieux exposer. Elle n'appartient pas à la philosophie : elle est rhétorique. Descartes ne passe pas pour avoir fréquenté du Marsais.

LA LIBERTÉ DE JUGEMENT, INFINITÉ PRÉTENDUE DE LA VOLONTÉ ET RAISON DES ERREURS À TRAVERS « LES PRINCIPES DE PHILOSOPHIE », DANS LEUR PREMIÈRE PARTIE.

Tout homme est libre de juger⁴¹⁹, donc d'agir puisque l'action suppose la délibération⁴²⁰. Cette liberté a permis le doute, dont on sait le rôle dans la démarche cartésienne, et fonde la légitimité de la louange et du blâme⁴²¹. Cette liberté ne se

⁴¹⁸ p.59-60 in PHILONENKO Alexis, *Relire Descartes Le génie de la pensée française*, Coll. Ouverture, Jacques Granger, 1994

⁴¹⁹ Art. 6 in DESCARTES René, *Les Principes de Philosophie* Partie I

⁴²⁰ Art. 34 in ibidem

⁴²¹ Art. 37 in ibidem

prouve pas, elle s'expérimente⁴²². Et cela suffit. Mais il faut poser le problème, bien des fois répété, du rapport entre la liberté de l'homme et la préordination divine. L'homme est assez intelligent pour comprendre que Dieu possède la puissance infinie de connaître « de toute éternité ce qui est ou qui peut être » et qu'il l'a voulu ; mais il ne l'est pas suffisamment pour comprendre comment la puissance infinie de Dieu « laisse les actions des hommes entièrement libres et indéterminées. »⁴²³ Le sentiment de liberté est si fort que cette incompréhension n'interdit pas à l'homme de croire en sa liberté, ici pensée comme indifférence⁴²⁴.

Penser, c'est apercevoir par l'entendement : sentir, imaginer et concevoir des intelligibles. Il serait erroné d'envisager un mode de connaissance détaché de toute activité corporelle. A chaque fois, il est question de nerfs, d'esprit animaux, de glande pinéale. Pas de contemplation extatique ! Penser, c'est aussi vouloir, autrement dit : avoir de l'aversion, ce qui est de l'ordre de l'émotion, et nier, douter, affirmer, la triade de l'attribution de la valeur de vérité à une proposition.⁴²⁵

L'entendement n'agit que sur peu d'objets, seulement sur les objets de sa perception. En outre, son action est modeste. En somme, limitation en extension et en intension. Il en va autrement de la volonté. Rien de ce qui est objet de la volonté divine n'échappe à la volonté de l'homme. Affirmation bien péremptoire qu'il faut atténuer : « la volonté en quelque sens peut sembler infinie. »⁴²⁶ Trois modalisations : il n'est plus question de la volonté même, l'infinité est une apparence et encore, une apparence possible, qui peut ne pas être. De telles précautions laissent à penser que l'homme faillit, plus souvent qu'à son tour.

L'erreur provient de ce que l'homme accorde son consentement à des propositions dénuées de clarté et de distinction. Il ne respecte pas l'ordre dans lequel une connaissance vraie est produite. Il se précipite. Il juge sans clarté ni distinction. Deuxième cause de l'erreur : la mémoire lorsqu'elle fait accroire à l'entendement que

⁴²² Art. 39 in ibidem

⁴²³ Art. 41 in ibidem

⁴²⁴ « ... nous sommes aussi tellement assurés de la liberté et de l'indifférence qui est en nous, ... » in Art.41

⁴²⁵ Art. 32 in ibidem

⁴²⁶ Art. 35 in ibidem

tel objet avait été perçu distinctement et clairement. Peut-être s'est-on contenté de l'un des deux critères, sachant que la clarté peut se rencontrer sans la distinction, mais non, il est vrai, l'inverse.⁴²⁷ Troisième cause de l'erreur : les préjugés de l'enfance.

Dans la prime enfance, l'âme est si préoccupée de son corps qu'elle ne référerait pas les impressions à des corps extérieurs ou, à l'inverse, des sentiments elle en concluait à des objets extérieurs. Puis, l'âge venant, elle n'accordait de réalité et de consistance qu'à ce qui la touchait : la pierre aura plus de substance que l'air, et l'air « lorsqu'il n'était agité d'aucun vent » n'était rien. Vint enfin le moment où « nous avons atteint l'usage entier de notre raison »⁴²⁸ : nous avons appris à juger, mais ces faussetés de l'enfance ont la vie dure, et il faut veiller au grain.

Quatrième cause : être attentif fatigue, en deux sens. L'attention en soi est un effort. D'autre part, il est pénible de percevoir l'intelligible, soit parce que l'âme est unie au corps et qu'elle doit s'en détacher, soit qu'elle a été plus habituée à imaginer et à sentir. Or, il y a quantité d'intelligibles et peu d'hommes se sont habitués à bien conduire leur esprit.

Dernière cause : les mots sont pris pour les choses. Nous nous souvenons plus des mots que des choses. Souvent nous n'avons pas compris les mots, et donc les choses échappent. Nous répétons ce qui nous a été enseigné, nous fiant au maître, qui lui n'a peut-être jamais fait l'expérience de la chose visée par le mot.

LA GÉNÉROSITÉ

L'idéal de l'homme cartésien, c'est l'homme généreux, « toujours profondément courtois, affable et officieux envers chacun. »⁴²⁹ De lui-même et de l'usage méthodique de la raison dépend son bonheur. Il n'a recours qu'à lui-même⁴³⁰ : la générosité est un rapport à soi, et non une suite d'une relation à l'autre, individuel ou collectif. Sa constitution en tant que sujet provient en effet d'une méditation solitaire et

⁴²⁷ Art 46 in ibidem

⁴²⁸ Art.72 in ibidem

⁴²⁹ p.141 Article 156 in DESCARTES René, *Les Passions de l'âme*, (1633/1649), Coll. Idées, Gallimard, 1969

⁴³⁰ p.234 in GUENANCIA Pierre, *Lire Descartes*, Coll. Folio Essais, Gallimard, 2000, en particulier le chapitre VI La Morale p.200 - 261

d'un lien personnel à Dieu. Il n'est d'instance externe qui avaliserait la validité de sa position. Il sent en lui la volonté d'user toujours bien de sa liberté, qui est libre arbitre, liberté de jugement.⁴³¹ D'ailleurs, il ne désire que ce qu'il peut acquérir.

Deuxième point : il lui suffit de bien juger pour bien agir. Il évalue avec justesse les forces, morales et physiques. Alain⁴³² citera de Descartes un passage de l'une de ses lettres à Elisabeth : « (...) les héros, (cartésiens) ont des raisonnements si forts et si puissants que, bien qu'elles (leur âme) aient aussi des passions, et même souvent plus violentes que celles du commun, leur raison demeure néanmoins toujours maîtresse... »⁴³³ Cette générosité est une passion parce qu'elle n'est pas choisie: elle dépend du caractère. En effet, l'anthropologie cartésienne distingue habitudes, tempérament et caractère. Les habitudes sont des plis que la répétition forme⁴³⁴ alors que le tempérament, inné, se réduit à la diverse malléabilité des fibres du cerveau et que le caractère, lui aussi inné, fait la force ou la faiblesse d'une âme de sorte qu'elle peut ou non juguler les passions. La générosité est précisément cette force de l'âme qui imprimera à la glande pinéale des mouvements contraires à ceux que les autres passions suscitent. Elle est faite de fermeté, de détermination et de résolution qui sont d'autant plus fortes qu'elles s'appuient sur la vérité. Admiration, joie, estime de soi et amour de la liberté, dit Grimaldi, aideront la générosité qui en son principe se fonde sur la liberté innée de l'homme, liberté qui s'expérimente plutôt qu'elle ne se démontre.

Cette générosité est innée : qui est de bonne naissance, sait se jauger à sa juste valeur, ce qui est reconnaître une inégalité de noblesse et de forces, mais une bonne éducation permet de corriger les défauts de naissance : « ... si on s'occupe souvent à considérer ce que c'est que le libre arbitre, et combien sont grands les avantages qui viennent de ce qu'on a une ferme résolution d'en bien user, (...), on peut exciter en soi

⁴³¹ p.142 et 143 Article 158 in DESCARTES René, *Les Passions de l'âme*, (1633/1649), Coll. Idées, Gallimard, 1969

⁴³² p.192 in ALAIN, *Etude sur Descartes* p.109 – 199 in ALAIN, *Idées Introduction à la philosophie. Platon, Descartes, Hegel, Comte*, 1939, Paul Hartmann, Editeur

⁴³³ 18 mais 145 in https://fr.wikisource.org/wiki/Correspondance_avec_%C3%89lisabeth_-_Descartes_%C3%A0_%C3%89lisabeth_-_Egmond,_18_mai_1645

⁴³⁴ On se reportera aux commentaires de Nicolas Grimaldi p.162 et sq. in *La Générosité chez Descartes : passion et liberté* p.145 – 177 in GRIMALDI Nicolas, *Six Etudes sur la volonté et la liberté chez Descartes*, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, J. Vrin, 1988

la passion et ensuite acquérir la vertu de générosité... »⁴³⁵ Cette éducation consiste à former des habitudes, et trois moyens à cet effet : dressage, apprentissage et éducation au sens propre. Et Grimaldi d'énoncer trois théorèmes : (1) le rapport entre mouvement de la glande pinéale et idée peut être changé par un exercice soutenu, (2) la nature humaine peut être changée, et parfois rapidement lorsqu'un dégoût dissocie mouvement et idée, (3) il est d'observation qu'un chien se dresse, ainsi peut-il en aller de l'homme. L'éducation donnera à l'homme une deuxième nature, mais incertaine parce qu'elle doit indéfiniment s'approfondir par l'exercice de la liberté et de l'esprit.

Cette liberté personnelle et cette capacité de raisonnement, Descartes ou plus exactement tout homme généreux les reconnaît à chaque homme, parce que la raison est universelle et qu'elle est le propre de l'homme, Dieu en étant le créateur. Il n'exerce aucun mépris à l'égard des autres hommes. Il ne se préfère à personne et ne préfère personne : il est capable de fautes et l'autre peut raisonner à son égal. Ni désir, ni envie, ni jalousie : il s'en tient à ce qu'il est capable d'acquérir par soi-même ou rien de ce qu'il ne peut acquérir n'a de valeur telle qu'il doive porter atteinte à autrui ; pas de haine : il estime tous les hommes ; aucune peur puisqu'il a confiance en ses capacités ; ni de colère qui donnerait à son ennemi un avantage à son encontre en lui faisant accroire que ses actes ou paroles le touchent. L'homme généreux méprise ses intérêts et cherche le bien des autres hommes

Au paragraphe 153 dans « *Les Passions de l'âme* », Descartes donne cette définition de la générosité : « Ainsi je crois que la vraie générosité, qui fait qu'un homme s'estime au plus haut point qu'il se peut légitimement estimer, consiste seulement partie en ce qu'il connaît qu'il n'y a rien qui véritablement lui appartienne que cette libre disposition de ses volontés, ni pourquoi il doive être loué ou blâmé sinon pour ce qu'il en use bien ou mal, et partie en ce qu'il sent en soi-même une ferme et constante résolution d'en bien user, c'est-à-dire de ne manquer jamais de volonté pour entreprendre et exécuter toutes les choses qu'il jugera être les meilleures ; ce qui est suivre parfaitement la vertu. »⁴³⁶

Estimer, c'est reconnaître la valeur la plus haute. L'homme s'estime lorsqu'il tient la

⁴³⁵ p.146 et 147 Article 161 in i DESCARTES René, *Les Passions de l'âme*, (1633/1649), Coll. Idées, Gallimard, 1969

⁴³⁶ p.139 in DESCARTES René, *Les Passions de l'âme*, (1633/1649), Coll. Idées, Gallimard, 1969

liberté ou le pouvoir de choisir comme son unique bien et qu'il sait qu'il le réalisera. Il sera blâmé s'il a mal jugé ou s'il n'a pas agi. L'homme généreux est, en un certain sens, un logicien et un homme d'action.

CONSÉQUENCES ÉDUCATIVES

1. UNE LOGIQUE CARTÉSIENNE

Descartes n'a pas écrit de traité de logique au sens strict du terme.

De son programme qui avait pour ambition de couvrir la totalité du champ de la philosophie et des sciences, il ne réalisa que fort peu d'éléments. L'esthétique se réduit à un texte sur la musique. La morale s'exprime pour l'essentiel dans « *Les Passions de l'âme* » et dans les quelques règles du « *Discours de la Méthode* ».

La question⁴³⁷ de la place de la logique et peut-être surtout de son élaboration tracassait les cercles cartésiens et les anti-Cartésiens, sinon Adrien Baillet⁴³⁸ y aurait-il consacré l'essentiel de son compte rendu du *Discours de la méthode*. Il avançait quatre hypothèses. (1) Former le jugement et prescrire des règles forment l'objet du *Discours*, donc la logique de la philosophie cartésienne s'y résout et s'y expose. (2) A moins qu'elle ne réside dans sa *Géométrie* parce qu'elle ne suppose aucun savoir ni règle antérieure, qu'elle permet de juger de tout en philosophie, d'évaluer les découvertes d'autres savants, de trier les connaissances pour en exclure les déficientes et les redondantes, de déterminer les programmes de recherche future afin de parachever sciences et arts, d'indiquer comment les acquérir. Cependant, le *Discours* manquait de profondeur et la *Géométrie* d'universalité. (3) Gassendi en concluait qu'il fallait remonter au principe : la pensée, principe à partir duquel déduire toute la philosophie, et le mot logique n'était plus forme, mais matière. Le bruit courut que Descartes avait commencé une logique, qu'il l'avait intitulée : « *De l'Erudition* », que Clerselier devait en avoir le manuscrit, mais on ne retrouva rien. Le Père Rapin

⁴³⁷ On se reportera aux travaux de Roger Ariew, de Jacqueline Lagrée, notamment à cet article : LAGREE Jacqueline *Qu'est-ce qu'être un logicien cartésien ?* p.143 – 177 in KOLESKIK-ANTOINE Delphine, *Qu'est-ce qu'être cartésien ?* Préface de Denis Kambouchner, La Croisée des Chemins, ENS, 2'13 sans oublier MEHL Edouard, *Descartes critique de la logique pure*, in Les Etudes philosophiques, 2005/4 (n°75), p.285-500

⁴³⁸ p.280 – 286 Livre IV Chapitre II in BAILLET Adrien, *La Vie de M. Descartes* Première partie, Paris, Daniel Horthemels, 1691 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75559n> ou https://fr.wikisource.org/wiki/La_Vie_de_M._Descartes, mais il ne s'agit jamais de l'édition complète

en fut déçu. (4) On objectera les *Regulae*, mais le traité n'est pas achevé et il ne fut connu dans sa traduction latine qu'en 1701.

Et Baillet de conclure : « Mais tant que l'ouvrage concernant la direction de l'Esprit de l'homme dans la recherche de la Vérité demeurera enseveli dans les ténèbres, il nous sera permis de regarder le discours qu'il a publié de sa Méthode comme sa vraie Logique. »⁴³⁹ Elle l'emporte dans l'esprit de certains sur l'Organon d'Aristote. Clauberg, un « professeur de Duisbourg » et l'auteur de *l'Art de penser*, la complètera de sorte que l'on ne se plaigne plus de ce que « la philosophie de M. Descartes soit destituée d'une Logique régulière et méthodique. » Les commentaires du Père Poisson de l'Oratoire y apporteront encore quelques précisions.

Et pourtant, Descartes s'est exprimé à de nombreuses reprises sur la syllogistique ou la dialectique. Il ne les estime guère. La logique de l'Ecole est superflue pour celui dont le jugement est droit comme pour celui qui déraisonne, vide puisque la justesse formelle ne garantit pas la vérité matérielle, stérile parce qu'elle ne permet pas de nouvelles connaissances⁴⁴⁰.

Il a même laissé entendre dans ses premières réponses à Caterus qu'il avait développé sa logique, autrement dit la vraie logique.⁴⁴¹ Difficile d'en dire plus. Peut-être cette nouvelle logique se heurtait-elle à la quasi identification entre l'inférence mathématiques et le raisonnement de sorte que la logique n'avait plus d'objet propre. Elle aurait pu également consister en une logique de la découverte, qui n'aurait été ni logique au sens de logique mathématique ni une heuristique, puisque la méthode mélange rappel aux vertus épistémiques de l'attention ou de la précision par exemple et énoncé d'étapes ordonnées.

La notion de méthode recelait en cette époque au moins, selon l'analyse de Sophie Roux, quatre sens : *méthode-disposition* qui arrange les résultats, *méthode-démonstration* où les aristotéliens voyaient le passage fécond du connu à l'inconnu,

⁴³⁹ p. 282 in ibidem

⁴⁴⁰ On a repris la classification présentée p.6-8 in ROUX Sophie, *Logique et méthode au XVIIe siècle*, Cahiers Philosophiques de Strasbourg Université de Strasbourg, 2012, pp21-46 (halshs-00813053) HAL Archives-ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00813053/document>

⁴⁴¹ Ce point est particulièrement étudié p. 6 in ARIEW Roger *Descartes, Les premiers cartésiens et la logique*

méthode-invention dont le paradigme est l'enquête et *méthode-purification* comme *medicina mentis*, comme « art de former son jugement, de purifier ou de perfectionner son esprit, d'en augmenter la capacité, ou du moins d'apprendre à bien s'en servir. »⁴⁴², en fait celle de Descartes et qui se résumait aux quatre règles du Discours. Leibniz ne manqua pas de s'en moquer. Ces règles, n'importe qui les applique déjà et elles se réduisent à ce cercle vicieux : « ...prenez ce qu'il faut et procédez comme il faut, vous obtiendrez ce que vous souhaitez. »⁴⁴³ Voilà les Cartésiens bien avancés ! D'où leur empressement à rédiger des logiques⁴⁴⁴.

François Bayle⁴⁴⁵ résumera la philosophie de Descartes en un texte dont il ne reste que la traduction anglaise : *The General Systeme of the Cartesian Philosophy* de 1670. Antoine le Grand⁴⁴⁶ affirmera l'utilité de la logique dans son *Institutio Philosophiae* (1672). Le Père Nicolas Poisson⁴⁴⁷ et n'oublions pas qu'il est Oratorien, rapprochera la logique de Descartes du raisonnement usuel en géométrie dans son *Commentaire ou Remarques sur la méthode de M. Descartes* (1670). Jacques Du Roure⁴⁴⁸ avec son *Abrégé de la vraie philosophie* (1665) reprend les thèmes cartésiens : critique du syllogisme, mise en évidence de la méthode, entre autres.

Emergent de cet ensemble de textes de logique « *La Logique de Port-Royal* » (1662) et la « *Logica vetus et nova* » (1654) de Johann Clauberg.

⁴⁴² p.15 in ROUX Sophie, *Logique et méthode au XVIIe siècle*, Cahiers Philosophiques de Strasbourg Université de Strasbourg, 2012, pp21-46, (halshs-00813053), HAL Archives-ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00813053/document>

⁴⁴³ Leibniz à Swelingius in GP, vol. IV, p.329-330 cité par Sophie Roux in ROUX Sophie, *Logique et méthode au XVIIe siècle*, Cahiers Philosophiques de Strasbourg Université de Strasbourg, 2012, pp21-46, (halshs-00813053), HAL Archives-ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00813053/document>

⁴⁴⁴ Les indications bibliographiques qui suivront sont reprises d'ARIEW Roger, *Descartes, les premiers cartésiens et la logique*.

⁴⁴⁵ Bayle François 1622-1709

⁴⁴⁶ Antoine le Grand 1629-1699 EASTON Patricia, "Antoine Le Grand", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <<http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/legrand/>>.

⁴⁴⁷ Poisson Nicolas 1637-1710

⁴⁴⁸ Du Roure Jacques (inconnu)-1685

Cet ouvrage⁴⁴⁹ de Clauberg se divise en deux parties : la Génétique qui concerne la formation des pensées (logique proprement dite) et la communication correcte des pensées (herméneutique) ; l'Analytique qui, comme herméneutique, est recherche du vrai sens des mots et des propositions, puis dans sa deuxième partie, se soucie du vrai et du faux dans le raisonnement⁴⁵⁰, ou analytique proprement dite. Cette logique est cartésienne en ceci qu'elle s'efforce de lutter contre les préjugés issus de l'enfance lorsque la conservation de la vie captait l'attention de l'enfant sur les réalités corporelles. Ces préjugés subsisteraient parce qu'ils avaient marqué les plis et les replis du cerveau. Il faut retrouver l'état premier avant que les histoires de nourrice n'aient affecté l'esprit du jeune enfant. Il fallait vaincre la précipitation, deuxième source d'erreur. L'attention s'y attachera. Qui veut voir clairement et distinctement fixera de ses yeux l'objet même. La valeur de cette intuition sera fonction de sa durée. La fréquentation des hommes conduit aussi à l'erreur. Descartes ne le disait pas. Clauberg l'ajouta : on ne peut vivre dans sa famille ou en société, quand bien même nous vivrions avec les autres dans une communauté scolaire, sans que nous ne fassions les uns des autres bon nombre d'erreurs de jugement.⁴⁵¹ « (...) il sera nécessaire que l'esprit lui-même, par les forces que lui a laissées sa nature, trouve dans la mesure du possible, quelque art par lequel il s'efforce de corriger ses défauts. Car l'esprit doit être son propre médecin et doit tout d'abord être attentif à soi-même, se réformer soi-même et ne pas rechercher ailleurs de quoi engendrer et apprêter ce qui relève de ses propres moyens. Voilà ce qui concerne la nécessité de la logique eu égard à l'esprit propre. »⁴⁵² Seule la logique prémunira l'homme de causes de l'erreur.

⁴⁴⁹ On se reportera à l'analyse de Massimiliano Savini in SAVINI Massimiliano, *L'Insertion du cartésianisme en logique : la Logica vetus et nova de Johannes Clauberg*, Revue de métaphysique et de morale 2006/1 (n°49), p.73-88

⁴⁵⁰ p.9 in CLAUBERG Johannes, *Logique ancienne et nouvelle*, Présentation, traduction et notes par Jacqueline Lagrée et Guillaume Coqui, Librairie philosophique J. Vrin 2007,

⁴⁵¹ « ... sed in societate domestica ac civili semper, quandoque etiam scholastica cum aliis vivamus, fieri nequit, quin alii ab aliis plurimos mentis errores hauriamus » Logica vetus et nova Prolegomena chap.IV, cité p, 86 note 43 in SAVINI Massimiliano, *L'Insertion du cartésianisme en logique : la Logica vetus et nova de Johannes Clauberg*, Revue de métaphysique et de morale, 2006/1 (n°49), p.73-88

⁴⁵² *Logica vetus et nova Prolegomena* Chap.V cité p. 225 note 1 in SAVINI Massimiliano, *Johannes Clauberg Methodus cartesiana et Ontologie*, Histoire de la philosophie, Librairie philosophique, J. Vrin 2011

Elle est alors *medicina mentis*, non au sens des philosophes réformés qui s'en servaient pour racheter le péché originel, mais pour guérir ces maladies de l'âme que « sont les erreurs, le doute et les autres imperfections évoquées plus haut, pour lesquelles fut inventée la logique afin qu'elles cèdent à la médecine. »⁴⁵³

LA LOGIQUE DE PORT-ROYAL

Antoine Arnauld et Pierre Nicole publient *La logique ou l'art de raisonner*⁴⁵⁴ en été 1662. La rédaction même fut suscitée par un défi. Charles- Honoré d'Albert, futur duc de Chevreuse, prétendait avoir acquis l'essentiel de la logique en une quinzaine de jours. Antoine Arnauld lui rétorqua que c'était l'affaire de quatre ou cinq jours⁴⁵⁵. Arnauld ne devait guère estimer la logique importante ! Il pensa rédiger un opuscule en un jour. Il prit en fait cinq jours s'appuyant sur son enseignement aux Petites Ecoles, enseignement dont il ne reste que peu de traces⁴⁵⁶. Nicole révisa le texte. Et les éditions se suivirent. L'Ordre de l'Oratoire le propagea, on peut le supposer, dans la mesure où, du moins à ses débuts, avant 1746, l'influence janséniste prédominait.⁴⁵⁷

Existe-t-il un autre livre traitant de logique dont la postérité et la longévité soit si longue ?⁴⁵⁸ Son enracinement cartésien se lit dans le titre : « règles », « former le jugement ». L'incipit du « Premier Discours, où l'on fait voir le dessein de cette nouvelle Logique » le confirme : « Il n'y a rien de plus estimable que le bon sens et la justesse

⁴⁵³ p.31 § 11 in CLAUBERG Johannes, *Logique ancienne et nouvelle*, Présentation, traduction et notes par Jacqueline Lagrée et Guillaume Coqui, Librairie philosophique, J. Vrin, 2007

⁴⁵⁴ ARNAULD Antoine, NICOLE Pierre, *La Logique ou l'Art de penser contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles, propres à former le jugement*, Cinquième Edition, 1683, Introduction de Louis Marin, Flammarion, 1970

⁴⁵⁵ Anecdote racontée p.333 in DELFORGE Frédéric, *Les Petites Ecoles de Port-Royal 1637-1660*, Les Editions du Cerf, 1985 et que l'on retrouve plus détaillée p.51-52 in CADET Félix, *L'Education à Port-Royal*, Librairie Hachette, Paris, 1887 <https://archive.org/details/lducationpor00cade>

⁴⁵⁶ p.318 in ibidem

⁴⁵⁷ FRIJHOFF Willem, JULIA Dominique, *L'oratoire et le jansénisme : l'assemblée générale de 1746*, <http://www.amisdeportroyal.org/bibliotheque/IMG/pdf/03.pdf>

⁴⁵⁸ On lira avec intérêt les pages de Sainte-Beuve et les notes de bas de page p.479-491 SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, Texte présenté et annoté par Maxime Leroy, Tome II, La Pléiade, 1954

de l'esprit dans le discernement du vrai et du faux. »⁴⁵⁹ Ce bon sens, cette justesse de l'esprit, bref cette exactitude de la raison est universelle. Elle concerne les sciences, mais surtout les actions, les discours et les affaires de tout un chacun. Il y faut un esprit juste. Certains l'ont de naissance, d'autres l'acquerront. Les études ne visent pas à étudier les sciences pour elles-mêmes ou pour assouvir je ne sais quelle vaine curiosité, mais à entraîner l'esprit à bien juger par l'exercice des sciences. La vérité n'est plus contemplation du monde ou des idées de sorte que l'esprit transformé sache agir ou, oublieux du monde, s'achève dans la vision de la vérité. L'idole aura été brisée ; ses débris à jamais épars consistent en propositions jugées vraies. Le sujet se purifiait pour que surgisse son essence comme l'or extrait de sa gangue. Désormais, il suffit de prévenir le faux jugement. C'est affaire de précautions, et elles sont de cinq sortes.

Le bon sens n'est pas si commun. (1) Il faut cantonner les gens en leur domaine : qu'ils s'en tiennent à ce qui est à leur portée. (2) Puis, on prendra garde à ne pas se précipiter : prendre le temps de percevoir clairement et de distinguer. Troisième point : l'inattention qui entraîne une témérité de jugement puisque l'on juge de ce que l'on n'a pas eu le temps de percevoir. (4) Et puis les hommes n'aiment pas la vérité. Comment expliquer sinon qu'ils acceptent toutes les opinions, toutes les informations sans prendre la peine ni le temps de les examiner. S'ils ne comprennent pas certains propos, peu importe, quelqu'un les aura compris ! (5) Et la mémoire de se charger de faussetés, d'obscurités et d'étrangetés. « La vanité et la présomption contribuent beaucoup »⁴⁶⁰ à augmenter la part du faux.

Les hommes rechignent à reconnaître ne pas savoir ou à ne savoir que partiellement : soit ils prétendront savoir et se tromperont, soit ils se réfugieront dans un scepticisme paresseux. « C'est le même défaut d'application qui produit des effets si différents. »⁴⁶¹

Divagation hors de son domaine, précipitation, inattention, négligence menteuse ou sceptique, ces dangers rendent nécessaires des règles qui facilitent la recherche de la vérité. « C'est proprement ce que les philosophes et sur quoi ils nous font des

⁴⁵⁹ p. 35 in ARNAULD Antoine, NICOLE Pierre, *La Logique ou l'Art de penser contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles, propres à former le jugement*, Cinquième Edition, 1683, Introduction de Louis Marin, Flammarion, 1970

⁴⁶⁰ p.38 in ibidem

⁴⁶¹ p.38 in ibidem

promesses magnifiques. Si on les en veut croire, ils nous fournissent dans cette partie qu'ils destinent à cet effet, et qu'ils appellent logique, une lumière capable de dissiper toutes les ténèbres de notre esprit : ils corrigent toutes les erreurs de nos pensées, et ils nous donnent des règles si sûres, qu'elles nous conduisent infailliblement à la vérité, et si nécessaires toutes ensemble, que, sans elles, il est impossible de la connaître avec une entière certitude. »⁴⁶² Encore faut-il « se défier » de « ces promesses » et choisir ce qui permet de remédier aux faux jugements. On s'appuiera sur les « Livres d'un célèbre Philosophe de ce siècle » et sur un petit écrit non imprimé, qui avait été fait par feu Monsieur Pascal, et qu'il avait intitulé, *De l'esprit géométrique (...)*. »⁴⁶³

On ne peut passer sous silence « *Le Traité de l'Education d'un prince* » où Nicole indique expressément que l'éducation vise à former le jugement et il en découle une pratique peu livresque de l'enseignement.

Qu'est-ce que former le jugement ? « C'est le rendre délicat à reconnaître les faux raisonnements un peu cachés ; c'est lui apprendre à ne pas se laisser éblouir par un vain éclat de paroles vides de sens, à ne se payer pas de mots ou de principes obscurs, à ne se satisfaire jamais qu'il n'ait pénétré jusques au fond des choses ; c'est le rendre subtil à prendre le point dans les matières embarrassées, et discerner ceux qui s'en écartent, c'est le remplir de principes de vérité qui lui servent à la trouver dans toutes choses, et principalement dans celles où il a le plus besoin... »⁴⁶⁴

Ce prince saura déjouer les flatteries de ses courtisans. Ses décisions seront imprégnées de rationalité. Il ne saura pas tout. Il jugera à bon escient. Il l'aura appris de son précepteur qui « fait à son disciple une leçon à toute heure ; car il l'instruit souvent autant dans le jeu, dans les visites, dans les conversations, dans les entretiens qu'on a à table avec ceux qui y sont présents que lorsqu'il lui fait lire les livres, parce qu'ayant pour principal but de lui former le jugement, les divers objets qui se présentent y sont souvent plus avantageux que les discours étudiés, n'y ayant rien qui pénètre

⁴⁶² p.40 in ibidem

⁴⁶³ p. 41 in ibidem

⁴⁶⁴ p.205 cité in CADET Félix, *L'Education à Port-Royal*, Librairie Hachette, Paris, 1887 <https://archive.org/details/lducationpor00cade>

moins l'esprit que ce qui entre sous l'image peu agréable de leçon et d'instruction. »⁴⁶⁵

2. DE QUELQUES PÉDAGOGUES CARTÉSIENS

Le cartésianisme se répandit dès les années 1690 dans les écoles grâce aux Oratoriens et aux Jansénistes. Trois exemples : Adrien Geoffroy, Pierre Coustel et Bernard Lamy⁴⁶⁶.

Geoffroy enseignait la philosophie au collège Mazarin. Son cours de philosophie recueilli en quatre cahiers donne un aperçu de ce que pouvait être une sorte de syncrétisme entre l'augustinisme, l'Ecole subsistante et le cartésianisme commençant. L'erreur, enseigne-t-il, provient d'un « usage mauvais et désordonné que nous faisons de la volonté, un tel usage consistant dans le fait que l'esprit étend ses jugements au-delà de sa perception. »⁴⁶⁷ Et il faut prendre garde à la précipitation, traquer les préjugés de l'enfance et maîtriser les passions. Le propos, presque une litanie, est cartésien, le reste du texte revenant à l'aristotélisme ambiant.

Ce cours est divisé en deux sections. La première « se borne à la contemplation de son objet » et comporte trois parties : métaphysique, mathématiques et physique ; la deuxième, celle qui agit sur son objet, « comprend deux parties : la logique qui dirige l'esprit vers le vrai et la morale qui dispose la volonté au bien et à l'honnête. »⁴⁶⁸ La logique comportera deux cours : *l'ars cogitandi* où seront reprises les idées innées, et *l'ars disserendi*. Le cartésianisme, à tout le moins, teinte cet univers, cet enseignement.

Pierre Coustel⁴⁶⁹ ensuite, dont Sainte-Beuve avait dit que « Tel qui le vit un jour, pouvait dire qu'il l'avait vu tous les jours de sa vie. » et qu'il appartenait ainsi « par

⁴⁶⁵ Cité p.203 in ibidem

⁴⁶⁶ Nous aurions pu ajouter bien des auteurs dont Géraud de Cordemoy qui en plus de son *Discours physique de la Parole* (1668) réfléchit à l'éducation (Cf. Troisième partie : Cordemoy théoricien de l'éducation p.223 -274 in CLAVIER Paul-Henri, *Géraud de Cordemoy : historien, politique et pédagogie*, Thèse, Université Marc Bloch, 2006

⁴⁶⁷ p.6 in FIRODE Alain, *Le Cartésianisme dans le cours de philosophie au début du XVIIIe siècle* p.55-67 in Histoire de l'Education, 120/ 2008 <https://histoire-education.revues.org/1832>

⁴⁶⁸ Citation du cours de Geoffroy p.3 in FIRODE Alain, *Le Cours de philosophie d'Adrien Geoffroy*, Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie 38 / avril 2005 <file:///C:/Users/Jean/Downloads/rde-309-38-le-cours-de-philosophie-d-adrien-geffroy.pdf>

⁴⁶⁹ On consultera à son sujet p.179-181 in DELFORGE, *Les petites Ecoles de Port-Royal 1637- 1660*, Histoire, Les Editions du Cerf,1985, p.48, 244-265 in CADET Félix, *L'Education à Port-Royal*, Librairie Hachette, Paris, 1887 <https://archive.org/details/lducationpor00cade>

cette uniformité et régularité dans le silence » « à la pure race selon Saint-Cyran »⁴⁷⁰, sera bien plus cartésien. Dans ses *Règles pour l'Education des enfants*, il pose d'entrée de cause que la raison a éclairé l'homme « dans sa première naissance »⁴⁷¹, mais que le péché l'a obscurcie. L'éducation devient nécessaire pour l'esprit et bien davantage pour la volonté « dont elle arrête les saillies, et redresse les mauvaises inclinations. »⁴⁷²

Et cela passe par la formation du jugement. Il faut que les enfants puissent poser des questions sur ce qu'ils n'entendent pas. L'élève timide sera sollicité. On posera des questions hypothétiques : qu'aurait fait Ulysse si ... ? comment justifier le suicide de Caton ? Pas à pas, les préconceptions, les idées figées seront effacées. : « Il y a ainsi une infinité de préjugés, qui ne sont fondés que sur l'erreur, ou les ténèbres d'une imagination aveugle, qu'il faut peu à peu dissiper, exhortant les enfants à avoir toujours un profond respect pour la vérité, que Pindare appelle la fille de Dieu ; et qui est Dieu même, selon l'Évangile. »⁴⁷³ Tout doit concourir à former, à redresser le jugement : « l'étude, la solitude, la promenade, la visite d'un ami, une prédication, la sottise d'un laquais, la ville, la campagne, etc. »⁴⁷⁴

L'enfant progresse. Il faut continuer la tâche entreprise : instruire les enfants de vive voix parce que leur attention sera plus soutenue et leur esprit plus marqué ; les interroger souvent et leur demander de répéter ce qui leur a été dit ; les pousser à écrire une relation de voyage, à partir ou non d'un modèle, une lettre, ce qui le relie à la vie de la société ; les « laisser marcher tout seuls »⁴⁷⁵ si tôt qu'ils le peuvent ; ne pas exiger d'eux la perfection en soi, corriger les fautes manifestes ; les inciter à l'étude par « les louanges qu'on lui fait désirer, la honte du blâme qu'on lui fait fuir, (...) la

⁴⁷⁰ p.506 in SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, Texte présenté et annoté par Maxime Leroy, Tome II, La Pléiade, 1954

⁴⁷¹ p.2 in COUSTEL Pierre, *Les Règles de l'Education des Enfants*, Tome I, 1687 (Editions de 1749) <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9612913w>

⁴⁷² p.12 in ibidem

⁴⁷³ p.103 in COUSTEL Pierre, *Les Règles de l'Education des Enfants*, Tome I, 1687 (Editions de 1749) <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9612913w>

⁴⁷⁴ p.104 in ibidem

⁴⁷⁵ p.108 in ibidem

rigueur des châtimens qu'on lui fait craindre. »⁴⁷⁶. Enfin, tout obstacle est vaincu à force d'application et de diligence. Les enfans y seront portés par des exemples : l'abeille industrieuse, le laboureur obstiné, le marchand que rien n'arrête si un gain l'appâte, Démosthène qui se força à l'étude en se négligeant, Sénèque qui succombait à la fatigue de l'étude s'endormant sur ses livres, Pline qui lisait en chassant, Antonin le Philosophe dont la santé pâtit de l'étude.

C'est au prix de cette attention constante que l'enfant acquerra un jugement sûr et capable de bonnes décisions. Sa volonté s'exercera à bon escient.

En 1683, Bernard Lamy⁴⁷⁷, un Oratorien, professeur de théologie au séminaire de Grenoble publie des « *Entretiens sur les Sciences et les Arts, dans lesquels on apprend comment l'on doit étudier les sciences, et s'en servir pour se former l'esprit juste et le cœur droit.* »⁴⁷⁸ Le titre dit tout : le genre littéraire : un entretien entre Synèse « retiré dans une solitude fort écartée »⁴⁷⁹, Aminte que la réputation de vertu de ce « saint Homme » avait séduit au point qu'il le rejoignit, Théodose qui avait étudié avec Aminte et qui lui rendit visite à l'occasion de son retour d'Italie et Eugène, un jeune homme que ses premiers maîtres avaient dégoûté des lettres ; l'objet : sciences et arts ; le sujet : la méthode d'étude ; le but premier et le but lointain : former l'esprit pour qu'il atteigne la vérité, former le cœur pour qu'il agisse correctement. Rousseau lira et relira ces sept entretiens en lesquels s'insèrent une lettre touchant les humanités, un discours sur la philosophie, les dernières Paroles de Synèse à Eugène et que prolongent quatre lettres de Théodose à Eugène. Lamy conseillait à ceux que l'âge dispensait d'un maître pour acquérir ou sauver cette justesse de l'esprit de ne passer « aucun jour sans étudier quelque livre exact qui serve à former l'esprit ; comme Appelles disait qu'un peintre habile devait au moins former chaque jour quelque

⁴⁷⁶ p.109 in ibidem

⁴⁷⁷ On se reportera pour une biographie commentée de Bernard Lamy p.266 – 274 in P.256 – 260 in LALLEMAND Paul, *Histoire de l'Éducation dans l'Ancien Oratoire de France*, Paris, Ernest Thorin 1889

⁴⁷⁸ LAMY Bernard, *Entretiens sur les Sciences et les Arts, dans lesquels on apprend comment l'on doit étudier les sciences, et s'en servir pour se former l'esprit juste et le cœur droit*, Nouvelle Edition revue et corrigée très exactement, Lyon, Jaque Certe, 1724 https://Users/Jean/Downloads/bulyon1_2013L10_ITARD131.pdf

⁴⁷⁹ p.3 in ibidem

trait. »⁴⁸⁰ Au cas où le lecteur n'aurait pas un Art de penser ou un traité de logique à portée de main, Bernard Lamy en ajouta un comme appendice au premier entretien, une esquisse en cinq chapitres.

Lamy pose d'emblée que la nature de l'homme n'est pas mauvaise. La suivre, c'est éviter le mal : il est impossible de se tromper. Il suffit de n'accorder sa confiance que lorsque l'on est contraint à le faire. Le critère en est la clarté de l'idée. Je ne puis nier l'existence de cet objet parce que j'en ai une idée claire et parce que l'idée que j'ai de moi à ce moment-là suppose une existence actuelle. Les choses sont liées entre elles. Pour les connaître, il faut avoir une idée claire de cette liaison. Si tel est le cas, il est facile de suivre la chaîne des choses, ce qui s'appelle « agir avec Méthode. »⁴⁸¹ De façon générale, pour échapper à l'erreur, il faut bien percevoir les choses, les juger correctement, bien raisonner à leur égard et agir avec méthode. C'est en quoi consiste ce que l'on appelle la Logique, étude propédeutique à l'Etudes des sciences.

Cette logique, puisque l'esprit a deux opérations : apercevoir et consentir, il faut l'appliquer en suivant ces quatre points. (1) « Il faut s'appliquer aux choses qu'il est nécessaire qu'il (l'Esprit) considère pour apercevoir la Vérité. » Se référer à l'histoire, puiser dans son expérience et, à défaut, dans celle des autres et procéder à des dénombrements précis, ces actions suffiront. (2) « Il faut l'y fixer, afin qu'à loisir, il voie dans l'objet qu'il examine tout ce qu'on y peut voir. » L'attention s'impose parce que les esprits animaux promènent l'esprit de sujet en sujet, parce que l'homme se fuit et aime la dissipation, parce que l'Esprit goûte le libertinage et répugne à résister. (3) « Il faut distinguer ce qu'on voit clairement dans cet objet, d'avec ce qu'on n'y voit que confusément. » L'illusion de l'apparence s'explique par ce mélange de vrai et de faux : le vrai attire notre esprit et à la fois cache le faux. Il faut discerner. Et pour discerner, il faut diviser l'objet, examiner chaque partie et observer si on la voit avec clarté. Le doute est de rigueur : il permettra « de ne pas croire voir ce que l'on ne voit pas » afin de croire ce que l'on voit d'évidence. (4) « Il ne faut point acquiescer, ou donner son consentement, que quand la clarté frappe si fortement, qu'il n'est pas possible de

⁴⁸⁰ p.53 in ibidem

⁴⁸¹ p.58 in ibidem,

résister. »⁴⁸² Se précipiter ou compter son temps entraînerait l'erreur. Nous n'aurions pas le temps d'éprouver les idées, car tout tient à la résistance : celles que nous pouvons chasser de notre esprit viennent des passions, celles qui malgré nous s'imposent obéissent à la raison et viennent en effet de la nature. Le physicien donnera les raisons de ces quatre préceptes. Il dira aussi quelles connaissances viennent et que toutes n'en proviennent pas de sorte que la nature parle en nous et que nous avons à nous accoutumer à méditer.

S'en suivent des développements sur les idées. Le lecteur échappera à une grammaire philosophique, mais plongera quatre paragraphes durant dans l'étude des termes. Le chapitre trois traitera du jugement, le quatrième du raisonnement où l'on apprendra que « pour raisonner, il faut avoir la tête pleine de maximes incontestables »⁴⁸³ et cet excursus sur la logique se clôt par des considérations sur la méthode.

Le chapitre sur la « Méthode » rappelle que son succès dépend de la détermination de l'objet à chercher, qu'il faut observer toutes les relations et toutes les conséquences, que définition, axiome, démonstration définissent la pratique du logicien.

Bernard Lamy conclut en soulignant que l'Art de penser peut être exercé, non pas seulement par des esprits vifs et pénétrants, mais par quiconque accepterait de travailler et se résoudrait à la patience : « « La recherche de la vérité ne demande pas tant un esprit pénétrant, que laborieux et attentif. Il ne faut pas espérer qu'on trouve tout d'un coup ce qui a été caché longtemps. Il faut attaquer un sujet plusieurs fois ; et lorsque l'on voit que la vérité ne lui point encore, se retirer pour quelque temps. »⁴⁸⁴

On notera que Bernard Lamy appartenait à l'ordre des Oratoriens, cet ordre que Bérulle avait fondé en 1611 avec une mission éducative qui ne tardera pas à porter l'accent sur l'enseignement du français, de l'histoire et des sciences, ces dernières disciplines se développant⁴⁸⁵. Certes, Descartes et Bérulle s'étaient rencontrés en

⁴⁸² p.59 -60 in ibidem

⁴⁸³ p.79 in ibidem

⁴⁸⁴ p.90 in ibidem

⁴⁸⁵ L'ordre, au fil du temps, comportera de plus en plus de laïcs qui viennent quelques années se former comme enseignants de sorte que, malgré le modicité du nombre de leurs établissements (à la veille de la Révolution 8,6% des collèges), son influence sera d'autant plus grande que souvent il aura repris des établissements que les Jésuites

1627⁴⁸⁶. De cet entretien, peut-être de ces entretiens, on ne sait rien⁴⁸⁷. Le P. Gibieuf, l'un des premiers Oratoriens, semble avoir éloigné Descartes de penchants théologiques funestes. Bien plus important, c'est ce cartésianisme qui se répand à la faveur de l'enseignement des sciences⁴⁸⁸. Lallemand, cet historien de l'ordre des Oratoriens, remarque que « les méthodes oratoriennes s'en tiennent plutôt au ratio discendi qu'au ratio docendi. N'est-ce point parce qu'on y respectait l'initiative personnelle, et qu'on laissait se produire, avec liberté, les aspirations et les talents des individus, dont l'originalité était ainsi sauvée ? »⁴⁸⁹

EDUQUER À LA GÉNÉROSITÉ

La scolarité forge en nous une image de Descartes et de sa philosophie qui les représente austères, impassibles, pétries de raison, hautaines et en somme grises. Or, Descartes reconnut un grand espace à l'action où la volonté agissait au fil des probabilités, écoutant le langage ordinaire et acceptant, refusant, selon sa liberté d'assentir aux impératifs de l'entendement. L'erreur ne l'intéressait pas moins que la vérité, les vertus pas plus que les passions. Il pratiquait les expériences de pensée en manipulant des mannequins que des chapeaux trompeurs recouvraient ou en évoquant un démon au plus haut point malin à la différence de celui de Socrate, tout en disséquant cadavres et dépouilles dans le silence de la campagne hollandaise, en décrivant un être mental de poulies et de cordes constitué que Vaucanson allait prendre au sérieux. Et nous pourrions ajouter ce dernier paradoxe que la raison cartésienne passe pour convenir à quelques élus, mais que Descartes la reconnaît possible pour chacun d'entre nous, possibilité qui intéresse l'éducation.

ont dû abandonné lors de leur expulsion. On se reportera aux études suivantes : FRIJHOFF Willem, JULIA Dominique, *Le Recrutement d'une congrégation enseignante et ses mutations à l'époque moderne : l'Oratoire de France*, Historical reflections/Réflexions historiques, Tome 7, n°2-3, (1980), p.443-458

⁴⁸⁶ p.113 in LALLEMAND Paul, *Histoire de l'Éducation dans l'Ancien Oratoire de France*, Paris, Ernest Thorin, 1889

⁴⁸⁷ p.134 – 138 in HILDESHEIMER Françoise, *Monsieur Descartes La fable de la raison*, Grandes Biographies, Flammarion, 2010

⁴⁸⁸ Lallemand recense les enseignements de mathématiques, les publications scientifiques d'Oratoriens et leur appartenance à l'académie des sciences p.256 – 260 in LALLEMAND Paul, *Histoire de l'Éducation dans l'Ancien Oratoire de France* Paris, Ernest Thorin, 1889

⁴⁸⁹ p.274 in ibidem.

Si l'éducation est donc la chose du monde la mieux partagée, elle se fonde sur la perfectibilité de l'homme qui peut travailler à substituer les passions les unes aux autres. Deuxième condition de l'éducation.

En outre, l'étiologie de l'erreur conduit aux vertus : que Port Royal ou Coustel ou Descartes les énoncent, peu importe. L'essentiel est acquis : elles sont possibles, elles passent par l'exercice du jugement, qui est affaire de volonté. On s'y entraînera par la logique, et si l'on est prince, le précepteur ne laissera passer aucune occasion de la vie quotidienne. Troisième condition de toute éducation : l'intérêt pour l'erreur, pour la faute aussi.

Bien plus encore, la volonté se loge au cœur même de l'épistémologie puisque, pour certains, elle est le garant de la vérité des propositions conçues comme des croyances vraies justifiées. Il n'est pas, quatrième condition, d'éducation sans souci de l'épistémologie de ce qui s'apprend et d'effectuer une cinquième condition découlant de cette conception de l'acquisition de la certitude : il faut éduquer à la vertu, la certitude en dépend, la vérité en dépend.

La philosophie de Descartes ne s'exprime jamais mieux que lorsqu'elle parle de générosité. Le rôle de la volonté, peut-être faut-il dire des volontés, y est marqué avec justesse : volonté épistémique quand elle assentit à l'application des critères de clarté et de distinction, volonté comme vertu épistémique chaque fois qu'elle garantit le processus de recherche du vrai, volonté comme vertu lorsqu'elle est sagacité et perspicacité, volonté comme volitions au moment où le sujet agit. Rien de cette volonté dans ces acceptions ne sent le renfermé ni l'engoncé. C'est la vie sereine, curieuse de ceci ou de cela, active aussi et avec mesure, soucieuse des autres. Parfois, il faut décider. Donc si l'on raisonne un peu et que l'on y a été préparé, on vivra bien. Sixième condition : on éduque pour agir ; pour agir, il faut juger ; pour juger, il faut appliquer tel ou tel critère du vrai ; pour l'appliquer, il faut décider de l'appliquer, donc vouloir. Et pour vouloir, il faut savoir vouloir, ce qui est l'apanage de l'homme généreux. On est presque tenté de dire, dans cette interprétation analytique du cartésianisme, que l'anthropologie décide de l'épistémologie.

Un mot encore pour souligner l'importance, à peine dévoilée ici, de la logique cartésienne qui est *medicina mentis* ou propédeutique et de la pédagogie cartésienne, dont il reste tout à dire parce qu'il faudrait dégager la formalité des pratiques

enseignantes à travers les récits, les mémoires, les livres d'école, les règlements, bref à travers une archive contrôlée, pour la confronter avec l'éducation cartésienne telle qu'elle s'annonce dans les textes cartésiens. Nous n'avons pu, d'une certaine manière, quemadmodum, que rôder aux alentours.

Plus que chez Freinet, Piaget et Maine de Biran, apparaissent les relations entre la conception du vrai, une théologie discrète, une éthique, une logique, une anthropologie et l'éducation dans des relations qui ne sont pas contingentes. Le pragmatisme n'en disconviendra pas à la différence de l'Education nouvelle.

Le pragmatisme, dans sa grande diversité, se définit par la précellence de la méthode et par l'éviction de l'idée au profit de l'action. Il rejoint, du moins sur le premier point, le cartésianisme auquel pourtant il s'opposait, du moins sous la plume de Peirce qui lui reprochait son rationalisme. Sur le deuxième, il se rapproche de Kant et de Fichte. Méthode et action, donc possibilité d'une philosophie de l'éducation.

La méthode, appelée enquête, intervient dans la théorie de la connaissance, en épistémologie comme en éducation, dans la théorie politique et dans l'esthétique, domaines qui dès lors ne sont pas des champs d'application ou les ultimes chaînons d'une argumentation forcément essoufflée. L'œuvre d'Israel Scheffler construit en effet son pragmatisme, bien que mâtiné de philosophie analytique, en philosophie des sciences, en théorie du symbole et en éducation.

La vérité est action, plus précisément : la vérité laisse place aux vérités et chacune est action au sens où elle modifie le donné. Il faut s'adapter à la situation: l'étudier, concevoir un plan d'action, le mettre en œuvre, le corriger, agir, et l'homme sortira de son fossé pour aller d'écueil en écueil toujours imprévisible. On oscillera d'un réalisme soucieux d'éviter tout relativisme chez Peirce à un instrumentalisme purement darwinien défendu par Dewey, d'un internalisme à un externalisme...

Sur cette toile de fond trop rapidement dessinée, se posera la question de l'intérêt en éducation, intérêt dont la volonté est l'expression symétrique.

Nous nous en tiendrons à Dewey en reprenant les textes consacrés à l'éducation, ce qui nous conduira à James, puis à Herbart de qui Dewey se distanciera pour terminer par quelques propos sur Kilpatrick.

DEWEY ET L'INTÉRÊT

De tous les textes⁴⁹⁰ que Dewey a consacrés à l'éducation nous ne retiendrons que

⁴⁹⁰ Interest in relation to training of the will 1896 repris dans DEWEY John, *L'Ecole et l'Enfant* trad. par L.S. Pidoux avec une introduction par Edouard Claparède, 9ème Edition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1976
What is the Interest of the child 1897
My pedagogic Creed 1897
The School and the Society 1900
The Child and the Curriculum 1902

trois : « *Interest in relation to training of the will* »⁴⁹¹ (1896), « *Qu'est-ce que l'intérêt de l'enfant ?* » (1897) et « *Démocratie et Education* » (1916) parce qu'ils semblent développer au mieux cette question de la volonté et de l'intérêt.

FAILLITE DES PARTISANS DE L'EFFORT ET DES TENANTS D'UN CERTAIN INTÉRÊT

Certains pédagogues ou psychologues ont défendu, moralisme ou virilité obligent, l'effort. D'autres ont enrobé la malédiction du travail de mille et une sucreries. Faillite pour les uns et pour les autres. S'est-on trompé d'intérêt ? Il faut définir cette notion, puis en décrire l'économie pour en examiner les heurs et malheurs que rencontreront enseignants et élèves.

Deux camps s'opposent : les partisans de l'intérêt, les tenants de l'effort.

Pour les premiers, seul l'intérêt soutient l'attention et il faut instiller en toutes choses de l'intérêt. La doctrine de l'effort a failli. L'élève travaille à contre cœur ; il est divisé entre la contrainte, imposée ou acceptée par résignation, et l'attention spontanée, mais que les matières scolaires ne soutiennent guère ni ne développent. Comme toute activité se fonde sur un intérêt et qu'il est ici absent, il faut le créer, mais cette artificialité engendrera des esprits « étroits, bigots, obstinés, et fermés à tout ce qui n'est pas leur idéal et leur croyance préconçue ; ou bien des hommes éteints, mécaniques, sans agilité, parce que la sève vitale de l'intérêt spontané en a été soustraite. »⁴⁹²

The Educational Situation 1902

Ethical Principles underlying Education 1903

Interest as related to Will 1903

Moral Principles in Education 1909

Interest and effort in education 1913

Schools of tomorrow 1915

Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education 1916

The Sources of a science of Education

Experience and Education 1938

Dictionary of Education 1972

Philosophy and education in their historic relations 1993

⁴⁹¹ Dans le « *Second supplement to the Herbart Yearbook for 1895* », Dewey publie une étude consacrée à ces quatre notions : l'intérêt, l'effort, la volonté, le désir : « *Interest in relation to training of the will* » dont Edouard Claparède préfacera la traduction française quarante ans plus tard. On ne manquera pas de gloser sur cette constellation éditoriale où se profilent Pestalozzi, Froebel, Kant, Fichte derrière Herbart qui conduit à Dewey, hégélien à ses débuts, mais qui se laïcise en un darwinisme que revendiquera Claparède.

⁴⁹² p.43 in DEWEY John, *L'École et l'Enfant* trad. par L.S. Pidoux avec une introduction par Edouard Claparède, 9^{ème} édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1976

Deuxième camp maintenant. Prôner l'effort, c'est reconnaître, donc accepter l'âpreté de la vie où il faut assumer ses obligations, intérêt ou pas. S'acquiert ainsi l'habitude d'affronter les écueils. Le caractère se forge. Nul abandon. Et puis la vie ne peut rechercher en tout le plaisir : tout intérêt est obombré de plaisir. D'ailleurs, la doctrine de l'intérêt pervertit toute activité parce que l'intérêt vire au plaisir, à l'amusement. L'intelligence se détourne de l'essentiel et le caractère ne sait plus agir avec sérieux.

Ces deux postures supposent un même postulat: l'extériorité des fins, plus précisément la coupure entre les buts et le sujet. L'une n'aura de cesse d'en appeler à la volonté, l'autre de rendre intéressant. Elles manqueront à leur but parce que la correspondance entre l'organisme en croissance et les faits le sollicitant leur aura échappé.

Les pouvoirs spontanés de l'enfant, ses impulsions, ses puissances instinctives s'exprimeront de toute nécessité. L'enfant ne sera pas éduqué, en réalité: en même temps où il mimera l'intérêt, son esprit errera, indiscipliné, de désirs en rêveries.

Saupoudrer le travail d'amusements, l'adoucir par des jeux, l'amollir par des divertissements, c'est intercaler, en une série infinie, dureté irrépressible du travail et plaisirs émiettés. L'enfant va d'effort en plaisir dans une ritournelle qui l'énerve, qui l'épuise, qui le rend apathique.

Ni la doctrine de l'effort ni la doctrine de l'intérêt n'ont réussi à trouver cette correspondance entre le sujet et l'objet. L'activité ainsi envisagée ne permet pas à l'enfant de se développer, de s'exprimer. L'éducation a failli.

DÉFINITION DE L'INTÉRÊT

Il n'est pas de définition univoque du mot « intérêt », sauf à prendre le risque de l'incompréhension ou d'être à ce point à l'encontre de l'intuition que la clarté espérée est brouillée. En général, l'intérêt signifie *le domaine privilégié par les goûts* : mon intérêt pour le baseball ; *un avantage* lorsque j'ai des intérêts à défendre ; *une inclination* où le moi s'annihile au profit de la peinture, par exemple. Cette dernière acception nous retiendra parce qu'elle lie ce qui sera retenu comme intéressant avec cette force intérieure qui, comme la vie dont elle est une expression, se développera inexorablement. Cette force que l'on peut appeler puissances, impulsions, pouvoirs, habitudes, goûts, tendances, besoins spontanés est fonction de l'individualité du sujet, de son milieu et variera selon le moment de son développement. D'abord inculte,

instable, transitoire, elle tend vers de nouvelles expériences et ainsi s'ordonnera-t-elle, s'accomplira-t-elle, élargira-t-elle son champ d'action parce que tout homme baigne dans l'action.

C'est entre cette force irrémédiable et cette action que se situe l'intérêt. L'étymologie le dit à satiété : « inter » et « esse », « être entre ». Dès lors, « l'intérêt annihile la distance séparant *une conscience des objets et des résultats de la conscience de son activité* ; c'est l'instrument qui opère leur union organique. »⁴⁹³

L'intérêt possède quatre caractéristiques, dira Dewey. (1) Il est omniprésent et n'a de cesse parce qu'il découle de cette force intérieure. (2) Il n'est pas neutre, si l'on ose cette contradiction : l'indifférence de l'âne de Buridan ? une vue de l'esprit parce que la vie toujours choisit. (3) Il porte sur un objet qui lui permet d'actualiser ses potentialités et d'en acquérir de nouvelles, ce en quoi elle relève de la logique de l'action. (4) Il est reconnaissance de la valeur de cet objet auquel il est porté intérêt. Il est reconnu dans sa validité par l'émotion qui viendra en dernier comme le sceau de la correspondance activée entre les dispositions latentes et les objets visés, comme un arc électrique indice d'un contact.

Cette définition affirme l'importance première de l'activité, la subordination du sujet à l'activité, puis l'objectivité de la valeur de l'objet et l'objectivité de l'émotion.

Précisons encore trois notions : désir, effort et plaisir.

Le désir, qui n'est pas l'aveugle impulsion ou la sensation muette, est conscient de son but et par fonction stimule les moyens de l'atteindre. Comme il n'est pas volontaire, il atteste de la sincérité de l'idéal visé.

L'effort est le désir froid des étapes calculées et des distances à franchir. Sa fonction est de déployer les capacités enveloppées. Il obéit à une physique des corps solides alors que les désirs ondoient dans une physique des fluides.

Dès qu'apparaît une difficulté à coordonner cette pluralité active définissant le sujet et le but poursuivi, qui ne peut être que son développement ou sa multiplication, l'émotion apporte son surcroît d'énergie. Le plaisir assurera que tout se déroule bien ou affermira

⁴⁹³ p.54 in DEWEY John, *L'École et l'Enfant* trad. par L.S. Pidoux avec une introduction par Edouard Claparède, 9^{ème} édition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1976

le sujet dans son effort.

Désir et effort, recto et verso d'un même souci, émotion et plaisir, mécanismes d'ajustement, s'allient pour développer à l'infini les potentialités du moi en lesquelles il se résout.

ECONOMIE DE L'INTÉRÊT

Ces tendances s'accomplissent spontanément. Un être dont la force intérieure est éteinte n'existe pas. Un être est toujours situé dans le monde, ce seul monde, sans arrière-fond pour lequel on mourrait dans sa vie pour y accéder après.

Ces impulsions peuvent être emportées par la tempête des appétits et la surabondance baroque des objets. Rationalisons alors. On prendra conscience des fins et on contrôlera les énergies de sorte à harmoniser moyens et fins. Dewey prend l'exemple du chasseur débutant qui, enthousiaste, tire à tout va. « Le chasseur expérimenté, lui, n'a pas perdu tout intérêt à tirer le gibier, mais il est à même de concentrer complètement cet intérêt sur chacun des moyens qui lui permettront de réussir. »⁴⁹⁴

Par contre, certaines activités nous ennuient ou nous font souffrir. C'est qu'elles ne sont pas reliées à nos intérêts. Peut-être faut-il les abandonner ou chercher en quoi elles se rattacheraient à ce qui pour nous a de la valeur. Poser un acte de volonté pure ? Un je veux parce que je veux ? Echec. Seule une projection des mouvements intérieurs éveillera l'intérêt. L'impulsion devient consciente d'elle-même et assure une continuité entre l'organisme identifié à ses impulsions et ses actions répondant à la situation en laquelle il est inséré.

INTÉRÊT ET EDUCATION

Toute la question de l'intérêt tourne autour de l'attention. De l'élève inattentif, l'enseignant peut ne pas s'en préoccuper. Un rappel à l'ordre suffira, et après tout, tant qu'il ne dérange pas ...

L'éthique sourcillera et l'efficiencia sombrera. En effet, on inculquera des savoirs asséchés dans leur formalisme, on s'interdira de comprendre l'obstacle dans les difficultés de compréhension puisque l'on ignore l'esprit singulier de cet enfant, on atrophiara les connaissances de leur structure logique de sorte que la mémoire

⁴⁹⁴ p.70 in ibidem

règnera sur des savoirs énucléés, morts, et on attristera l'élève contraint à user son dynamisme sur des fantômes épistémiques, comme l'on trompe sa faim en rongant un os. Et l'élève n'aura rien appris.

De l'élève attentif, on présumera que ses impulsions, sa force intérieure sont en adéquation avec l'objet étudié : il existe un point commun entre l'élève et l'objet d'étude. Spontanément, par définition lorsque l'enseignant instruit des anges, par construction très souvent puisque les identités remarquables ne riment guère avec les passions des élèves. Il faut donc organiser cet intérêt.

A ce stade, le défi pédagogique posé à l'enseignant apparaît bien défini : trouver l'activité pratique ou intellectuelle qui mettra en action les potentialités de l'élève.

L'enseignant sélectionne dans son programme telle notion ou, plus exactement, le programme l'impose à l'enseignant. Il faudra bien la faire passer : quel emballage ? comment la customiser ? quel truc marche à tous coups ? Immanquablement, la séquence sera réussie. Superficiellement et l'on retrouvera les mêmes insatisfactions que lors des cours insoucieux de l'élève. D'où la division de l'esprit, simultanée et c'est l'inattention, ou différée lorsque l'élève accomplit sa tâche et qu'il la met au rancart pour aller dans la vraie vie.

Or, il aurait fallu étudier les préoccupations de chaque élève, sa situation, l'état de son développement, puis leur faire correspondre les connaissances nouvelles qui développeraient ses traits implicites. Il ne s'agit pas en effet de produire des encyclopédies ; il s'agit de construire des situations qui permettront à l'enfant de développer à partir de ses potentialités des schèmes d'actions ou d'en acquérir de sorte à résoudre les problèmes que présenteront les situations de la vie cette fois-ci.

Ce temps étiré entre l'état initial des forces intérieures promptes à s'affirmer et son accomplissement espéré demande une tension constante : la volonté comme persévérance qui s'attache à la prévision des objectifs et qui exerce une emprise sur l'activité de l'élève. L'enseignant et l'élève doivent continûment réfléchir aux buts, les clarifier. Pas d'obstination ni d'entêtement. L'alpiniste scrute constamment le sommet. Toute son ascension par ailleurs est disciplinée. Il maîtrise ses moyens. La volonté comme persévérance accomplit ce que l'intérêt dessine ; l'intérêt guide la volonté.

Au contraire de l'alpiniste qui tôt ou tard atteindra le sommet, l'élève, l'homme en général n'aura pas de fin ultime : l'esprit est inachevé, les forces intérieures infinies et le monde lui aussi est inachevé et infini en sa diversité. Une liberté de potentiels infinis.

Cette notion d'intérêt renvoie à William James dans « *Talks to teachers on psychology : and to students on some of life's ideals* »⁴⁹⁵ et dans son traité de psychologie. Il se placera du point de vue de l'objet et non plus de celui de l'élève, il appliquera à l'intérêt la loi de l'association, il décrira deux enseignants typiques, il expliquera les ressorts psychiques de l'intérêt. Tout donne l'impression que James va bien plus loin dans l'explication que Dewey.

James distingue, en effet, et à partir, non du sujet, mais de l'objet, les situations qui sont en soi et originairement intéressantes de celles où l'intérêt doit être acquis, bref qui sont de prime abord inintéressantes. Suscite l'intérêt tout ce qui relève de la sensation : le cri, la sirène des pompiers, l'expérience de l'enseignant de chimie. Dès que toute qualité dramatique disparaît, l'ennui ou la distraction s'installe.

Selon la loi de l'association des idées, la qualité d'un objet ou d'une activité se répand sur l'objet associé, se diffuse en lui dès qu'ils formeront un tout. Ainsi de l'intérêt.

Le premier intérêt de tout homme est son bien-être et ses biens. Tout ce qui leur est relié devient intéressant. Prêtez à un enfant des objets, puis donnez-les-lui, et vous verrez à quel point il s'en occupera désormais. L'adulte n'agira pas différemment. Que de corvées il supporte, s'il les sait reliées à ses biens, à son bien-être ! Et James de prendre l'exemple de l'horaire de chemin de fer. Rares sont ceux qui s'y intéressent en soi, mais si un voyage est envisagé, on s'y jettera à cœur perdu. De proche en proche, tout, presque tout, présente un intérêt.

L'enseignant s'efforcera par conséquent de reconnaître les activités et les savoirs intéressants par eux-mêmes. Il les associera à ceux qui en sont dépourvus. En découle un programme, simple, pour l'enseignant désireux de garder l'attention de ses élèves: « Begin with the line of his native interests, and offer him objects that have some immediate connection with these. »⁴⁹⁶ Les écoles qui appliquent ces méthodes ne rencontrent guère de problème de discipline et, ce qui ne présente pas un mince

⁴⁹⁵ JAMES William, *Talks to teachers on psychology : and to students on some of life's ideals*, New York ,Henry Holt and Company, 1899

⁴⁹⁶ p.96 in JAMES William, *Talks to teachers on psychology : and to students on some of life's ideals*, New York, Henry Holt and Company, 1899

avantage, « the voice of the master claiming order and attention in threatening tones need never be heard. »⁴⁹⁷ Et se construit une chaîne d'intérêt de sorte que, étape par étape, ces intérêts premiers se diffusent sur l'ensemble des objets de pensée.

La théorie se comprend aisément. Mais, dans l'action gît la difficulté. Tout repose sur l'enseignant : l'un trouvera aisément les points de connexion, d'anecdotes en souvenirs, reliera les matières alors que l'autre, à l'imagination stérile, s'embourbera en un cours pesant, mortel d'ennui. Tout l'art est de repérer l'attente de l'élève : vers quoi son esprit est-il tendu ? La nouvelle notion, la nouvelle information s'y assemblera comme une queue d'aronde dans la charpente et le tout se constituera. Quels sont ces intérêts premiers ? Une guerre présente introduira le cours de géographie, un produit de consommation courante comme le poivre enclenchera le cours d'histoire ou de sciences naturelles, et les événements se relieront au passé devenu ainsi vivant et acquerront une signification plus poussée par leur rétrospection, comme la gastronomie, même quand elle n'est pas moléculaire, se comprendra par la biologie ou la géographie qui toutes deux prendront une autre saveur.

Et arrivé au mitan de sa vie, chacun constatera que bien de ses intérêts n'étaient à leur origine que corvées : « If we could recall for a moment our whole individual history, we should see that our professional ideals and the zeal they inspire are due to nothing but the slow accretion of one mental object to another, traceable backward from point to point till we reach the moment when, in the nursery or in the schoolroom, some little operation witnessed, brought the first new object and new interest within our ken by associating it with some one of those primitively there. »⁴⁹⁸ James précise que ce premier intérêt, souvent oublié par l'adulte, peut n'avoir été qu'un petit événement.

Quelques années plus tard, James reprend le même sujet de l'intérêt dans son « *Précis de psychologie* »⁴⁹⁹ et en donne les fondements physiques et psychiques.

En effet, l'attribution de valeur à tel point du réel est la démarche spécifique de la conscience. Elle ne peut saisir tous les détails du réel qui la satureraient. Elle choisit

⁴⁹⁷ p.96 in ibidem

⁴⁹⁸ p.99 in ibidem

⁴⁹⁹ JAMES William, *Text-book of psychology, Briefer course*, London, Macmillan and Co, 1908, (Trad. Française: JAMES William, *Précis de psychologie* traduit par E.Baudin et G.Bertier, Paris, Marcel Rivière, Editeur, 1909)

d'en ignorer la plupart. Chaque organe ne perçoit qu'un spectre du réel. « De ce qui n'est en soi qu'un *continuum* sans pièces ni morceaux, où tout se tient et rien ne ressort, nos sens, par leur partialité à accueillir certains mouvements et à ignorer les autres, font un monde tout plein de contrastes, de vifs reliefs, de brusques changements, de lumières et d'ombres pittoresques. »⁵⁰⁰ Ainsi se constituent les sensations, qui elles-mêmes seront retenues ou rejetées selon les critères d'utilité ou de beauté. Un nom s'attribuera à chacun de ces sensations, ce qui les individualisera. Troisième étape : de toutes ces individualités une seule représentera le type, autrement dit fondera l'essence de cet objet et les autres en seront considérées comme des exemplaires variables selon le temps et le lieu. D'un tel monde d'objets, notre attention en retiendra certains en fonction de son humeur personnelle. Ils formeront notre expérience. Trois attitudes s'en suivent. Le logicien retiendra les essences et leurs liaisons. L'artiste sélectionnera les traits qui convergeront en une harmonie, fût-elle nouvelle et chaotique pour l'autre. Le moraliste cherchera l'intérêt dominant, celui qui décidera de sa vie, qui dira qui il veut devenir.

Ces mécanismes de sélection reposent sur une dichotomie première et indépassable : le moi et le non-moi. « Il n'est personne qui puisse s'intéresser autant au moi de son voisin qu'au sien propre. »⁵⁰¹. L'intérêt a comme critère ce qui favorise le moi. De proche en proche, aussi éloigné soit-on du moi, quel que soit le nombre d'étapes, on en reviendra infailliblement au moi. Enigme morale, dit James.

IL FAUT EN VENIR À NORBERT JOHANN FRIEDRICH HERBART

La philosophie de l'éducation alors dominante en cette fin du dix-neuvième siècle aux Etats-Unis était herbartienne. Chacun se définissait par rapport à elle. Par conséquent, il s'impose d'en définir, même succinctement, la conception de la volonté, d'autant que Dewey s'y opposera.

L'intérêt, pour Herbart⁵⁰², se définit soit par son objet, soit par les conditions de son

⁵⁰⁰ p. 221 in JAMES William *Précis de psychologie* traduit par E.Baudin et G.Bertier, Paris, Marcel Rivière, Editeur, 1909

⁵⁰¹ p.225 in ibidem

⁵⁰² Présentation des idées pédagogiques de Herbart in MAUXION Marcel, *L'Education par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, Félix Alcan, 1901. Compayré en fait une présentation succincte p. 456 et en

existence. Il sera empirique, spéculatif, esthétique, sympathique, social, religieux, en somme il correspondra à la culture et à l'ensemble des disciplines académiques⁵⁰³. Dans sa seconde acception l'intérêt se rapproche de l'attention, entendue comme l'application de l'esprit pour accroître les idées existantes⁵⁰⁴.

Cette attention, lorsqu'elle est suscitée par une intention préméditée, par des exhortations, des menaces, par l'habitude aussi, est dite volontaire et en résulte un intérêt indirect.

Par contre, involontaire, elle est soit primitive, soit aperceptive. Primitive ou originale, parce que première appréhension d'une idée. L'enseignant veillera à ce que la force de la sensation n'empêche pas la saisie de l'objet. Il présentera l'objet lui-même, et non son image, ou pire encore, sa description. Si cette idée nouvelle s'oppose à une idée déjà acquise, il faut aller pas à pas, le temps que la nouvelle notion s'impose. Et puis on laissera du temps pour que la nouvelle idée trouve sa place et qu'émerge ainsi un nouvel équilibre.

Mais, cette attention, involontaire, peut être aussi aperceptive ou appropriatrice. Elle suppose un sujet qui se saisisse du réel par la perception ou par les mots. Elle émane

précise la diffusion p.496/7 in COMPAYRE Gabriel, *Histoire de la Pédagogie*, Vingt-neuvième édition, Paris, Librairie classique Delaplane. On consultera le dictionnaire pédagogique de Buisson à l'article Herbart : un premier texte de ... et un deuxième franchement négatif et fondé sur une appréciation politique. Il est vrai que Herbart avait accepté et même défendu un coup d'état, attitude qui le rapproche de Schopenhauer. Autres présentations : positive : GUEX François, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Deuxième édition, revue et corrigée, Lausanne, Payot, Paris, Félix Alcan, 1913 pp.379- 446, et plus récente : HILGENHEGER Norbert, *Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)* texte tiré de Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XIII, n°3-4, 1993, p.669-684 UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000. Et pour terminer : HAMELINE Daniel, *Herbart et la raison pédagogique*, surtout, mais pas seulement p.84-90 in *Pédagogie et Pédagogisme* p.73-98 in HOUSSAYE Jean, SOETARD Michel, HAMELINE Daniel, FABRE Michel, *Manifeste pour les pédagogues* Coll. Pratiques et enjeux, ESF, 2002. A ne pas oublier le texte de Charles De Garно dont on connaît le rôle dans la pédagogie américaine et dans l'évolution de la pensée de Dewey : DE GARNO Charles, *Herbart Johann Friedrich, german philosopher...* in The Encyclopedia Americana, (1920)/Herbart.

⁵⁰³ p. 123 in HERBART, *Principales œuvres pédagogiques. Pédagogie générale. Esquisse de leçons pédagogiques. Aphorismes et extraits.* (Traduites et fondues en un seul volume), A. Piloche, Tome IV, Mémoire N°15, travaux et mémoires des facultés de Lille, Paris, Félix Alcan et Lille, Ch. Tallandier, 1894

⁵⁰⁴ Les théories de Herbart étaient très répandues aux Etats-Unis à la fin du XIXème siècle. Les ouvrages abondaient. Par exemple celui de Henry et Emmie Felkin in FELKIN Henry M. and Emmie, *An Introduction to Herbart's Science and practice of education*, Boston, Published by D.C. Heath & Co, 1895 qui traite de l'attention au chapitre I p.38 et de l'intérêt au chapitre III Sct.1 p.91 – 102 ou la traduction anglaise de celui de Ufer UFER Chr., *Introduction to the Pedagogy of Herbart* Boston, D.C. Heath & Co., Publishers, 1894 avec le chapitre 4 de la troisième partie consacré à l'intérêt et une préface de Charles de Garно.

aussi des idées spontanées qui apparaissent dans les jeux ou dans la vie de l'imagination.

L'attention volontaire produit un intérêt indirect, l'attention involontaire un intérêt direct, qui est de loin préférable. Mais cet intérêt n'est pas toujours possible. Il faudra compter sur l'attention volontaire, sur la volonté de l'élève : « Dans tout enseignement de ce genre, qui ne se fait pas tout d'abord sans imposer quelque contrainte à l'élève, il importe essentiellement que celui-ci se rende bientôt compte lui-même de ses progrès. Tous les pas qu'il doit faire doivent être indiqués un à un d'une façon très précise et conforme au but à atteindre, avec cela être aisés à franchir, et se succéder lentement. L'enseignement doit alors être donné d'une façon très ponctuelle, avec mesure, gravité et patience. »⁵⁰⁵

Le pôle a changé, même si les distinctions se ressemblent. Pour Dewey et James, la pédagogie passe par la reconnaissance des intérêts de l'élève, pendant que chez Herbart, dans une forme de réalisme, l'éducation se programme, pallie l'absence d'intérêt et la contrainte revient.

OÙ DEWEY CRITIQUE HERBART, MAIS MOINS QUE L'ON CROIT

Dewey critiquera fortement les positions de Herbart et de ses disciples. Il faut observer qu'ils ne différaient guère sur la notion d'intérêt, au changement de polarité près, ce qui est presque tout. Autant l'un que l'autre s'opposaient à l'intérêt réduit au plaisir ou à une ruse.⁵⁰⁶ Dewey distinguait mieux que Herbart⁵⁰⁷ l'intérêt provenant des impulsions ou des instincts de cet autre intérêt qui résulte de l'éducation et qui se confond avec la notion de culture.

Leur opposition concerne l'anthropologie et l'orientation du futur, pour l'un tourné vers le passé, pour l'autre aimanté par l'avenir. Dans « *Education et démocratie* », Dewey présente en effet au chapitre VI une critique d'Herbart fondée sur deux aspects :

⁵⁰⁵ p.120 in ibidem

⁵⁰⁶ On retrouve ce refus chez de nombreux auteurs. Par exemple, chez Charles A. McMurry p.92 in McMURRY Charles, *The elements of general method based on the principles of Herbart*, New Edition, revised and enlarged, The Macmillan Company, 1903

⁵⁰⁷ Cf. p. 36 in RANDELS George Basil, *The doctrines of Herbart in the United States*, A thesis university of Pennsylvania, 1909

extériorité et temps.

L'élève chez Herbart reçoit tout de l'extérieur parce qu'il n'est rien : les facultés n'existent pas, par exemple. Tout advient de l'extérieur. L'enseignant s'impose comme celui qui apporte les connaissances.⁵⁰⁸ D'autre part, Herbart renvoie l'éducation au passé : il faut se conformer à la littérature du patrimoine littéraire, par exemple. L'élève aura besoin d'un guide : l'enseignant l'instruira, le regard tourné vers un modèle déjà réalisé.

Dewey pense au contraire qu'il faut d'une part prêter attention aux forces actives : elles se développent dans leur expérience et grâce à cette insertion dans le présent des événements ou des situations, et d'autre part se saisir du nouveau et de l'imprévisible grâce, entre autres, à la connaissance du passé qui devient source de compréhension et outil d'action. L'éducation dès lors « est une réorganisation ou une reconstruction constante de l'expérience. »⁵⁰⁹ de sorte à accroître la capacité de perception du réel et à, dorénavant, « diriger le cours de l'expérience ultérieure »⁵¹⁰ pour, dans nos sociétés tendues vers le progrès, l'améliorer et non la répéter comme dans les sociétés, dira-t-on plus tard, froides. Education traditionnelle dont celle de Herbart est l'expression la plus achevée et Education nouvelle s'opposent ainsi : « A ce qui s'impose du dehors, on oppose l'expression et la culture de la personnalité ; à la discipline externe, l'activité libre ; à l'enseignement qui procède des manuels et des livres, celui de l'expérience ; à l'acquisition d'aptitudes techniques particulières obtenues par dressage, celles qui permettent l'accomplissement de fins liées aux tendances profondes ; à la préparation d'un avenir plus ou moins éloigné, la saisie intégrale des possibilités qu'offre le présent ; au but et à la manière statique des programmes, le commerce avec un monde en perpétuel changement. »⁵¹¹

Le changement de point de vue, Dewey s'interrogeant à partir du sujet et Herbart à partir de l'objet se révèle capital. Ni la conception de l'homme ni la théorie éducative

⁵⁰⁸ Empl. 9125 sur 10202 DEWEY John, *Expérience et Education*, in DEWEY John, *Démocratie et Education*, (1916), suivi de *Expérience et Education*, Introduit par Denis Meuret et Joëlle Zask, Armand Colin, 2011

⁵⁰⁹ Empl.3222 sur 10202 DEWEY John, *Démocratie et Education* in ibidem

⁵¹⁰ In ibidem

⁵¹¹ Empl. 9125 sur 10202 DEWEY John *Expérience et Education* in ibidem

ne peuvent être les mêmes. Herbart défend une intériorité formelle où tout est à construire de sorte qu'elle prenne pesanteur et détermination alors que Dewey prône une intériorité matérielle, sans être pour autant constitutive puisqu'elle s'extériorise dans la similitude à l'évolution.

POUR FINIR, N'oublions pas KILPATRICK

En 1918, William Heard Kilpatrick⁵¹² accéda à la célébrité grâce à son texte, bref, mais retentissant : « *The Project Method* ». Il a quarante-huit ans. Or, il enseigne depuis 1892. Et il a lu Froebel, Pestalozzi. Otis Ashmore lui a parlé de l'importance de l'intérêt dès 1893. Il a rendu visite au colonel Francis Parker, l'initiateur de la pédagogie progressive. En été 1898, il suit les cours de Dewey qui ne l'a pas impressionné du tout, mais qu'il retrouvera en 1907 au Teachers College of Columbia University après avoir suivi les cours de Charles DeGarno, un Herbartien des plus célèbres. Et il écrit un journal de 40 volumes. Kilpatrick connaît tout ce qui compte aux Etats-Unis en pédagogie. En plus, il répand à travers le monde l'idée de la pédagogie progressive de tournées en conférences. Il aura au moins autant d'influence que Dewey, mais l'un est philosophe dont le centre de gravité se situe en épistémologie, l'autre un philosophe de l'éducation.

Tous deux développe une philosophie de l'intérêt en éducation. Trois textes de Kilpatrick retiendront notre attention : l'un « *Interest : interest and learning ; building interests* »⁵¹³ (1951) qui donne la position de la pédagogie progressive après les combats

⁵¹² Succincte biographie: PARKER Franklin, *William Heard Kilpatrick (1871-1965): Philosopher of Progressive education and teacher of Teachers*, 24 jan 92 https://archive.org/stream/ERIC_ED350203/ERIC_ED350203_djvu.txt, KNOLL Michael, *The Project Method: its vocational education Origin and international Development*, Journal of Industrial Teacher Education, 34 (3), p.58-80 <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html> et les toujours utiles biographies de l'UNESCO: BEYER Landon, E. *William heard Kilpatrick (1871 – 1965)*, Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation compare (Paris UNESCO: Bureau international d'éducation), Vo. XXVII, n°3, septembre 1997, p.501-519

⁵¹³ p.271-282 Chapter XX in KILPATRICK William Heard, *Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York, 1951

du tournant du siècle; l'autre «*Interest*»⁵¹⁴ de 1925 qui définit celle de Kilpatrick et l'on ne pouvait ignorer le «*Project Method*»⁵¹⁵.

ETAT DES LIEUX

Après avoir rappelé que l'éducation vise à former le caractère et donc se préoccupe des intérêts les plus élevés des élèves et que l'intérêt engendrera du plaisir, mais passera par l'effort, Kilpatrick retracera l'historique de cette querelle de l'intérêt, puis en expliquera les deux sens et terminera en disant comment renforcer un intérêt, comment le susciter aussi.

QUERELLE DE L'INTÉRÊT

Les Herbartiens, en 1890, ont importé le concept d'intérêt. Ils le définissaient comme ce qui dans les premiers apprentissages, organisés en une structure, est prêt et veut acquérir de nouveaux savoirs. En découlent deux écoles, celle de l'effort et celle de l'intérêt, parce qu'on imagine aisément que l'intérêt sera pensé comme sucrerie et que l'effort, pour certains, sauve l'homme de la mollesse toujours létale. En 1898, Dewey intervient dans le débat et renvoie, nous l'avons vu, les deux partis dos à dos : les uns et les autres choisissent ce qui doit être appris dans ce qui est étranger au moi de l'élève. Aucun rapport entre les sujets d'étude et l'élève. Bien sûr, cette extranéité n'avait pas échappé aux partisans de l'intérêt qui s'évertuaient à rendre intéressant ce qui doit être appris ni aux tenants de l'effort qui exaltaient les vertus viriles de la coercition acceptée. Or, pour Dewey, apprendre est activité, qui plus est, orientée vers un but et, par conséquent, intérêt et effort se complètent sous deux aspects : plus l'intérêt est fort, plus l'effort sera grand d'une part et d'autre part parce que l'intérêt est la première phase d'une activité orientée, la phase intérieure, alors que l'effort est la deuxième étape, extérieure. Les partisans de l'école de l'intérêt ont pour eux de respecter la nature de l'enfant, de le considérer comme une personne et de s'appuyer sur la dynamique biologique de tout apprentissage.

⁵¹⁴ p.136-199 in KILPATRICK William Heard, *Foundations of Method Informal Talks on Teaching*, The Macmillan Company, 1925

⁵¹⁵ KILPATRICK William Heard, *The Project Method*, *Teachers College Record* 19, (September 1918) P.319-334

LES DEUX ACCEPTIONS

Kilpatrick distingue deux sens au mot intérêt selon qu'il est un nom et selon qu'il est employé comme verbe. On peut cultiver des intérêts. Pratiquer le golf ou collectionner les premières éditions, proposera Kilpatrick. C'est une disposition durable, qui s'actualisera dès qu'un stimulus en suscitera la réaction et qui se définit comme un ensemble de connaissances, comme une capacité de réaction selon une ligne déterminée par son objet. S'intéresser, par contre, est une action qui aide à apprendre parce qu'elle met en évidence l'objet de l'intérêt : je m'intéresse aux araignées, par conséquent tout ce qui les touche me concerne et je veux en savoir toujours plus.

Mais Kilpatrick, dans le deuxième texte, « *Interest* » (1925), aura apporté quelques précisions au sujet de la psychologie de l'intérêt. D'abord, il n'est personne sans intérêt : tout être vivant est actif, a fortiori un enfant⁵¹⁶. Qui dit action, dit que l'on poursuit inlassablement des fins et qu'on s'efforce de les atteindre. Une action se définit par le schéma : stimulus/réponse. L'enfant est sollicité par une action extérieure. Il y répond en puisant dans le stock des couples stimulus/réponse en élisant celui qui correspond à la sollicitation, ce qui s'appelle « être intéressé par ». Il reste un écart entre le stimulus « réveillé » et la réponse, et c'est là que se niche l'effort.

DÉVELOPPER L'INTÉRÊT

Kilpatrick poursuit son exposé en 1951. Il nous dit comment accroître un intérêt et comme en créer un nouveau. Dans le premier cas, il faut partir de cet intérêt, être sûr qu'il soit durablement inséré dans la vie de l'élève, et de proche en proche nous verrons les intérêts se déduire grâce à cette relation de voisinage. Et Kilpatrick de mentionner cet exemple où des élèves émus par la maladie de leurs camarades en sont venus à étudier la géographie de cette typhoïde et les mesures pratiques pour son éradication. Par contre, lorsque l'intérêt manque, que faire ? D'abord, et nous avons vu pourquoi, personne n'est sans intérêt. L'intelligence de l'enseignant, sa sagesse au sens où il est avisé, son expérience lui diront bien comment accrocher l'intérêt de l'élève à ce nouvel intérêt. Mais il faut être réactif. L'occasion fera le larron. Il faudra se détacher des planifications serrées. Ou un intérêt mineur rattachera l'élève à ce que

⁵¹⁶ p.150 in KILPATRICK William Heard, *Foundations of Method Informal Talks on Teaching*, The Macmillan Company, 1925

nous voulons. Kilpatrick cite son propre cas : il devait étudier où était apparue la première école aux Etats-Unis : dans les colonies de puritains du Massachusetts ou dans celles de New Netherland Dutch ? Comme l'un de ses ancêtres appartenait à la colonie hollandaise, il se prit d'intérêt pour cette recherche qui l'amena à démontrer que ses ancêtres, au contraire de l'opinion établie et de ce qui l'avait poussé, n'avaient pas fondé la première école. Voilà comment un intérêt adjacent vous amène à faire ce que vous ne vouliez pas et à conclure au rebours de votre intérêt. Et si rien ne marche, un zeste de coercition⁵¹⁷ ! La finalité positive le justifie.

Kilpatrick conclut par des recommandations à l'égard des responsables d'école. Attention aux programmes à l'échéance strictement planifiée, sous peine de laisser échapper d'autres intérêts, voire de détruire l'intérêt même pour le sujet fixé. L'absence de liaison entre l'intérêt de l'élève et le sujet étudié engendre apathie ou résistance. Les épreuves standardisées intéresseront les enseignants, mais on oubliera les élèves. Tout enseignant jugera son activité à l'aune de l'intérêt construit chez l'élève. Et de préciser : « These two aims, then, pretty well sum up a teacher's work: first, to help pupils build progressively the proper interests; and second, to capitalize these interests to procure the other values needed in the all-round education. »⁵¹⁸

« THE PROJECT METHOD » OU LA PAROUSIE DE L'INTÉRÊT

Les réflexions de Kilpatrick ont, depuis son premier enseignement, été taraudées par cette question de l'intérêt, du moins à suivre les propos, peut-être un rien hagiographique, de ses historiens. Peu importe. A vagabonder dans la littérature pédagogique française entre 1880 et 1910, on étouffera parfois tant la volonté, celle qui opprime, qui pèse, celle du devoir, se rencontre partout. Par contre, les auteurs américains s'essaient à saisir cet intérêt qui signe tout être vivant et qui ouvre sur l'actualisation des potentialités, comme si le sujet, entraîné par la dynamique de la vie, était hors du mal,

⁵¹⁷ «I believe in coercion when it causes a person to move up this line towards I and is the best available way of getting him to move up the line. But as a "steady diet", so to say, I think it most unfortunate for one to have to live under it» p.168 in ibidem

⁵¹⁸ p.282 in KILPATRICK William Heard, *Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York, 1951

innocent. Cet esprit anime le projet de Kilpatrick dont la présentation en 1918 s'attache à définir cette activité vigoureusement tournée vers sa fin⁵¹⁹.

Dans un premier temps, il cherche un concept qui unifie le processus d'apprentissage, qui porte l'accent sur l'action, qui permette aux lois de l'apprentissage de s'appliquer et qui convienne à une conduite éthique de l'action individuelle ou collective. Kilpatrick dit avoir trouvé ce concept en celui d'une activité orientée vers un but et qui soit tout entière vigoureuse : « a conception of whole-hearted purposeful activity »⁵²⁰. Cette activité se projette vers le futur. Kilpatrick mit des années à arrêter son choix, à peser et soupeser telle expression ou tel mot, à répondre aux critiques et à se défaire de conseils ou suggestions que suscitaient ses conférences⁵²¹. Ce concept suppose que le but soit central, que le sujet, individuel ou collectif, soit fortement tendu vers le but et que l'activité se déroule en une société, démocratique en l'occurrence.

Tous les buts ne sont pas bons. Mais ils le seront s'ils découlent ou sont cohérents avec une vie finalisée, et non flottante, dérivante. L'on hait celui qui subit le destin ; on admire celui qui détermine ses buts après examen de la situation. C'est d'ailleurs le propre du citoyen. On ne peut s'empêcher de relever un soupçon de volonté comme force de caractère, comme clarté de jugement en ce sujet sans doute idéal.

Cette activité concerne la vie. Or, l'école, c'est la vie et la préparation de la vie. Donc, l'activité finalisée unit les processus scolaires en vertu du vieux principe : « we learn to do by doing »⁵²². L'activité est au cœur de l'éducation. Elle consiste à répondre à une situation existante sur le schéma stimulus/réponse. Dans notre cerveau, il y a une connexion ou une liaison nerveuse qui fournit la réponse, connexion ou liaison soit innée, soit acquise. Apprendre, c'est en acquérir ou en changer en respectant trois

⁵¹⁹ KILPATRICK William Heard, *The Project Method*, in Teachers College record 19, (September 1918), p.319-344

⁵²⁰ p.2 in ibidem

⁵²¹ On en aura un bon aperçu dans un article de Knoll dont le ton est parfois troublant : KNOLL Michael, « A Marriage on the Rocks » *An Unknown Letter by William H. Kilpatrick about his Project Method* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>

⁵²² p.4 in ibidem

lois : la loi de la préparation (law of readiness), la loi de l'effet (law of Effect) et la loi de l'attitude (law of « set » ou attitude)⁵²³.

Kilpatrick donne l'exemple de deux jeunes hommes qui veulent fabriquer un cerf-volant : l'un le désire de tout cœur, l'autre y est contraint. Supposons que leur cerf-volant soit de même qualité. Ils ont apporté les mêmes réponses, primaires, à la fabrication du cerf-volant, se sont posé les mêmes questions de base. Mais, ils se sont aussi interrogés sur la nature du matériau, sur le processus de fabrication (interrogations accessoires ou complémentaires), sans omettre sans doute des réflexions plus personnelles (réflexions concomitantes). Le jeune homme qui s'élance avec vigueur vers le but acquerra un haut niveau de compétence et de connaissance, son savoir durera longtemps. Celui qui a été contraint, soit il reste soumis à la force, soit il n'en a plus besoin. Dans les deux cas, mais dans des proportions différentes, ses connaissances seront amoindries. Il en va de même pour les réflexions accessoires : chez le premier garçon, tout se relie, tous les concepts et les techniques sont examinés alors que chez son camarade rien ou presque rien ne se passe et le processus herbartien d'assimilation/accommodation ne s'enclenche pas. Les réflexions concomitantes voient deux destins se dessiner: « The one boy looks upon his school activity with joy and confidence and plans yet other projects; the other counts its school a bore and begins to look elsewhere for the expression there denied. To the one the teacher is a friend and comrade; to the other, a taskmaster and enemy. The one easily feels himself on the side of the school and other social agencies, the other with equal ease considers them all instruments of suppression. »⁵²⁴ La plupart du temps, les enfants se distribuent entre les deux extrêmes. Et il faut se demander pourquoi on ne retient pas le premier modèle, pourquoi l'on se contente avec paresse du deuxième. Bien plus : pourquoi se satisfait-on de répondre aux interrogations primaires, pourquoi l'école en reste à ce niveau de compréhension ? On expliquerait pourquoi tant d'élèves, une fois leur diplôme acquis et leur parcours achevé, haïssent les livres.

En quelques mots, une activité doit nous amener à nous changer : voir ce que nous ne voyions pas et faire ce que nous ne pouvions pas faire. Il en va de même de l'élève

⁵²³ p. 5 in ibidem

⁵²⁴ p.8 in ibidem

qui n'est pas juge du bien-fondé de ses intérêts justifiés en fait par l'institution politique. L'élève ne peut se passer de l'enseignant qui le mènera de ses intérêts particuliers vers d'autres plus larges et correspondant au bien du corps social. Si l'élève y arrive, l'enseignant s'effacera parce que sa présence n'est plus nécessaire.

Kilpatrick termine sa démonstration en montrant qu'une éducation morale s'inscrit aisément dans ce cadre, que les intérêts peuvent augmenter, se modifier et que les six affirmations suivantes ont été, sinon démontrées, du moins défendues : (1) l'enfant est naturellement actif, (2) l'activité vigoureusement finalisée est la seule garantie d'un bon usage des capacités innées de l'enfant, (3) cette activité permet d'accomplir une tâche en son premier niveau et de tirer profit du potentiel de connaissance qu'elle contient, (4) plus la volonté (Wholeheartedness) est intense, plus l'étude est approfondie, (5) avec un élève naturellement sociable et un maître compétent qui stimule et guide, le caractère se formera, (6) il faut en éducation une reconstruction qui s'appuie sur ces considérations, formant un projet pour « the teacher who but dares to purpose. »⁵²⁵

DE QUELQUES QUESTIONS : INTÉRÊT ET VOLONTÉ, NATURE DE L'INTÉRÊT, ET TENTATIVE DE TYPOLOGIE

James, Dewey et Kilpatrick substituent "intérêt" à "volonté". Leur(s) relation(s) dépend (ent) fortement de l'acception dans laquelle chacun des mots est pris. Supposons que l'"intérêt" est une inclination pour quelque chose ou pour quelque activité et que "volonté" signifie intention et force pour la réaliser. Elles n'entrent pas en relation d'identité ni d'absolue différence, d'inclusion ou d'implication, de négation ou de contradiction. Pour déterminer la relation entre l'un et l'autre, il peut être fructueux d'analyser leur rapport au monde et leur rapport à soi. La volonté sera réputée adapter le soi au monde quand l'intérêt adapte le monde à soi. Adapter le soi au monde, c'est s'amender de sorte que le soi se glisse sans encombre dans le monde ; adapter le monde à soi, c'est choisir ce qui du monde convient à soi. En découle un groupe de transformation :

⁵²⁵ p.12 in ibidem

TABLEAU 17: ADAPTATION DU MONDE À SOI OU DE SOI AU MONDE CHEZ JAMES, KILPATRICK, DEWEY ET HERBART

	SOI	LE MONDE	
VOLONTE	Adapter le soi au monde en construisant le soi Herbart Education positive directe	Adapter le monde à soi en le changeant par un travail de transformation Dewey Education négative directe	ACTIVITE du SUJET
INTERET	Adapter le soi au monde en choisissant le couple S/R qui convient au monde Kilpatrick Education positive indirecte	Adapter le monde à soi en choisissant dans le monde ce que je désire James Education négative indirecte	PASSIVITE du SUJET
	Le monde ne bouge pas	Le soi ne bouge pas	

En découlent quatre possibilités en lesquelles il est possible de répartir Dewey, Herbart, Kilpatrick et James, ce qui permet de mieux caractériser chacune des positions : Herbart avait reconnu l'objectivité des intérêts et avait promu l'activité de la volonté pour transformer le sujet, à l'image de ce que l'on a appelé la pédagogie traditionnelle ; Dewey dit qu'il faut découvrir les intérêts de chacun et œuvrer à les développer par l'action si bien qu'apparaît, pour notre étonnement la volonté, mais il faut se rappeler que Dewey avait défendu la vertu de persévérance ; Kilpatrick, voit l'homme mentalement constitué de couples de stimulus et de réponse et il faudra y prélever ceux qui répondent au stimulus, forcément externe : enfin, dans le flux des éléments du monde, l'esprit ne peut tout prendre et il en élira certains qui deviendront ses intérêts. On observera que l'on peut légitimement superposer à ce groupe les couples distinctifs au sujet de l'éducation : positif/négatif et direct/indirect.

D'un auteur à l'autre, la notion d'intérêt diffère, si tant est qu'elle soit chez tous définissables. Mais, à nouveau, si on la distribue sur deux axes : *objet/sujet* et *reconnaissance/construction*, le groupe ainsi formé verra s'y distribuer le trio pragmatistes et son opposant.

TABLEAU 18: EDUCATION POSITIVE-NÉGATIVE ET DIRECTE-INDIRECTE CHEZ LAMES, KILPATRICK, DEWEY ET HERBART

	SUJET VALORISE	OBJET VALORISE
RECONNAITRE	<p>Le sujet est une intériorité qu'il faut essayer de connaître pour trouver dans l'objet ce qui la développe.</p> <p>Dewey</p> <p>Education négative directe</p>	<p>L'objet est en soi doté d'une valeur et l'intérêt consiste à la percevoir sans la modifier.</p> <p>Herbart</p> <p>Education positive directe</p>
CONSTRUIRE	<p>Le sujet est un réseau de couples stimulus-réponse et il faut trouver le couple qui répond au stimulus de l'objet.</p> <p>Kilpatrick</p> <p>Education positive indirecte</p>	<p>Les sens du sujet construisent les objets intéressants en prélevant des éléments sur le flux de conscience selon les critères de l'utile et du beau.</p> <p>James</p> <p>Education négative indirecte</p>

Chez Dewey, on modifie le monde parce que le sujet a une valeur alors que, chez Herbart, le monde l'emporte sur le sujet et si Kilpatrick trouve dans le sujet la réponse posée par le monde, James se saisit sélectivement du monde pour constituer les intérêts du sujet. Dewey et Kilpatrick diffèrent en ceci que le sujet se développe chez le premier alors que, chez le deuxième, il trouve en lui la réponse à la question posée par le monde et rajoute ce nouveau couple S/R à son réseau ; Herbart et James valorisent le monde, mais l'un se conforme à la valeur objective, l'autre constitue la valeur. Enfin, les diagonales Dewey/James et Herbart/Kilpatrick construisent des oppositions radicales puisqu'elles portent sur les deux dimensions.

Ces deux tableaux définissent la posture de chacun des quatre pédagogues ou psychologues. Et il faudra y ajouter le rôle dévolu à l'enseignant qui peut être en soi actif au sens où il intervient ou passif en ce sens où il accompagne. Se croise avec cet axe celui de sa position : présent au moment de l'apprentissage ou en amont. Herbart suppose un enseignant actif en sa classe et il conduit, si l'on peut dire, les opérations ; Dewey le conçoit comme un intervenant en amont puisqu'il lui aura fallu déterminer les intérêts de l'élève et prévoir en conséquence les activités ; l'enseignant chez James, me semble plus difficile à caractériser : on le verrait actif, mais soucieux de faire éclore les intérêts reconnus de l'élève ; enfin, Kilpatrick qui dans son « *Project*

Method » est apparu à ses pairs évincer le maître, mais il s'en est défendu, comme nous l'avons vu.

TABLEAU 19: CARACTERISATION DE JAMESW, KILPATRICK, DEWEY ET HERBART EN UN TABLEAU

<p style="text-align: center;">DEWEY</p> <p>Le sujet est une intériorité qu'il faut essayer de connaître pour trouver dans l'objet ce qui la développe. Il faut adapter le monde à soi en le changeant par un travail de transformation</p> <p style="text-align: center;">Enseignant : actif en amont</p> <p style="text-align: center;">Education négative directe</p>	<p style="text-align: center;">JAMES</p> <p>Les sens du sujet construisent les objets intéressants en prélevant des éléments sur le flux de conscience selon les critères de l'utile et du beau. Il faut adapter le monde à soi en choisissant dans le monde ce que je désire.</p> <p style="text-align: center;">Enseignant : médiateur et présent</p> <p style="text-align: center;">Education négative indirecte</p>
<p style="text-align: center;">KILPATRICK</p> <p>Le sujet est un réseau de couples stimulus-réponse et il faut trouver le couple S/R en soi qui répond au stimulus de l'objet. Il faut adapter le soi au monde en choisissant le couple S/R qui convient au monde</p> <p style="text-align: center;">Enseignant : médiateur en amont</p> <p style="text-align: center;">Education positive indirecte</p>	<p style="text-align: center;">HERBART</p> <p>L'objet est en soi doté d'une valeur et l'intérêt consiste à la percevoir sans la modifier. Il faut adapter le soi au monde en construisant le soi</p> <p style="text-align: center;">Enseignant : actif et fort présent !</p> <p style="text-align: center;">Education positive directe</p>

Dernier point à signaler: la volonté comme vertu est présente chez ces pédagogues comme si elle appartenait à des considérations de bon sens et elle ne semble pas jouer un rôle épistémique fondamental.

Ces cinq configurations éducatives ont montré plus et moins que ce que nous prévoyions dans l'analyse de la volonté et dans celle de la nature humaine. Moins en clarté puisque les éléments discernés tels que le schéma de l'action en ses parties nettement distinguées s'enchevêtraient ou dès lors que l'autonomie de la volonté comme éthique par rapport à la volonté instrumentale ne s'affirme plus à tous coups. Plus en ceci que le rôle du mal s'est avéré discriminant dans la rencontre entre Rousseau et Pestalozzi, que l'intériorité matérielle positive est selon les époques puissances ou image de Dieu, que l'on peut à la fois reconnaître le péché originel, l'étincelle divine et penser la volonté comme purement instrumentale parce qu'une fois le jeu de langage créé il suffit de se conformer à ses règles.

Dans l'examen de ces cinq théories éducatives, il aura fallu opérer à chaque fois différemment.

Avec Freinet, on ne pouvait laisser entendre que la notion de travail à laquelle il arrivait répondait à la conception marxiste, sauf à ne pas comprendre l'inexistence de la volonté substantielle dans ses rationalisations narratives ou prescriptives.

Qui dit Piaget dit Claparède, autrement dit biologie et évolutionnisme, le premier restant le scientifique qu'il rêva en ses premières années, le deuxième ne s'interdisant pas quelques écarts utopistes. Peut-être aurions-nous dû nous attarder sur Pierre Bovet qui influença Piaget pour sa conception de la morale, mais nous nous serions trop éloignés de notre sujet. De Ferrière, on ne dit mot, le personnage passant plus pour un communicateur que pour un théoricien.

Troisième manière : la rencontre entre un philosophe sans expérience d'enseignement et un praticien de la pédagogie sans formation théorique forte, autrement dit : Maine de Biran et Pestalozzi, avec une réalisation : l'école de Bergerac. Chacun avait fait un pas vers l'autre : le philosophe était devenu sous-préfet, ce qui signifie qu'il agissait, qu'il planifiait, qu'il négociait, qu'il imposait, qu'il savait profiter des occasions ; l'enseignant avait appris le management, l'art des ressources humaines dans le carcan des lois d'airain du capitalisme et il avait à chaque étape fait la théorie de sa pratique. Se

sont-ils pour autant rencontrés : l'école du sous-préfet-philosophe était-elle pestalozienne ? Aux dires de Maine de Biran, elle le fut au début. Et nous avons examiné les conditions de possibilités de cette rencontre et elles concernaient la volonté.

Avec Descartes, nous notre parcours a été différent : de la théorie de la connaissance à la morale comme point de départ dans une épistémologie des vertus vers un développement de la logique cartésienne et vers son enseignement annoncé ou reflété chez quelques pédagogues cartésiens et il s'en est fallu de peu que nous puissions examiner les pratiques enseignantes elles-mêmes à travers l'étude des Ecoles de Port royal ou des Oratoriens. Un parcours idéal.

Enfin, on tomba, comme on le dit dans les romans du dix-neuvième, sur le pendant de l'acmé volontariste illustrée en France, ce qui n'est pas un hasard et qui continue à agir en sous-main aujourd'hui, par Marion, Payot, Buisson et bien d'autres : la conception étasunienne, ce qui bien sûr n'est pas moins un hasard et qui se définit par James, par Dewey se détachant d'Herbart et par Kilpatrick.

Il aura fallu pour l'essentiel comparer et opposer. Chaque parcours a donc supposé son type d'analyse.

Et il faut maintenant tenter une synthèse, et ce de trois manières : un tableau, quatre épures du tableau chacune initiée par un concept : le mal, l'intériorité, la volonté, l'éducation et le compte rendu d'un congrès de philosophie de l'éducation.

DIX OPTIONS EN UN TABLEAU

TABLEAU 20: LES DIX OPTIONS

Caractérisations des pédagogies selon les critères liés à la volonté	EDUCATION				VOLONTE		INTERIORITE			ADAPTATION		MAL
	Positive / directe	Positive / indirecte	Négative / directe	Négative / indirecte	Substantielle	Instrumentale	Matérielle positive	Matérielle négative	Formelle	Du monde à soi	Du soi au monde	Existence
FREINET				+			+			+		-
PIAGET		+									+	-
CLAPAREDE		+							+	+		-
MAINE de BIRAN		+			+		+				+	+
PESTALOZZI		+			+		+	+			+	
DESCARTES												+
DEWEY		+					+			+		-
JAMES				+							+	-
KILPATRICK		+									+	-
HERBART	+				+				+		+	+
FENELON		+			+			+			+	-

Tout tableau de ce type suppose des arbitrages, les règles étant (1) de s'interdire des doubles réponses ou des positions oui et non, (2) de répondre à chaque demande et (3) de s'en tenir à l'univocité des termes de chaque dimension.

Si la plupart des théories éducatives prônent une éducation indirecte positive, rares sont celles où la volonté est fondatrice de la personne. D'autre part, l'intériorité est presque pour tous, comme le dirait Claparède, meublée, mais pour les uns elle comporte image ou étincelle divine et pour les autres des potentialités sur fond d'évolutionnisme, autrement dit de vitalisme, la Vie ayant remplacé Dieu. Il a été très difficile de distribuer les uns et les autres sur les axes de l'adaptation du monde à soi ou de soi au monde parce que pour certains adapter le monde à soi, c'est, il est vrai, modifier le monde pour que s'actualise mes possibilités, mais ces potentialités sont l'expression de la vie en moi de sorte qu'il ne reste guère que Descartes qui adapte la nature à l'homme. Peut-être peut-on résumer cette précision en observant que Malebranche rouait de coups les chiens puisque ce ne sont que des automates alors que Claparède était aux petits soins pour sa guenon. Par le mal ici, on entend le péché originel dont Michelet, on s'en souvient, avait signifié l'importance. A nouveau, les attributions auront été délicates et de turbulents tangos ont été dansés.

La recherche des implications entre les dimensions verticales n'en relève qu'une : chaque fois où l'adaptation va du monde à soi la volonté est instrumentale, ce qui dans un rapport de fin à moyen se comprend bien. Et l'examen des lignes horizontales montre les ressemblances entre Piaget/Claparède et Dewey/James/Kilpatrick, ce qui à nouveau n'étonne guère. Plus surprenant est l'isolement de Freinet, peut-être parce que son rapport à la nature le singularise : l'élève découvre et fortifie la nature qui est en lui en la transformant, mais la transformer revient à reconnaître son essence, en somme une boucle qui s'achève dans une éducation qui sous bien des aspects relève de l'écologie.

... PAR QUATRE ENTRÉES ATTEINTES

Difficile de dissocier la volonté de la liberté, la volonté du mal ou du bien. Du mal radical, il ne sera pas question puisque de lui on ne peut rien, surtout pas en éducation. L'homme est sujet à la faute puisqu'il n'est d'humain sans éthique. On a pu considérer que l'homme est destiné à fauter, mais il ne le sait pas d'emblée de sorte qu'il est

condamné à chercher le bien. En pratique, il suit les mêmes règles que l'homme faillible, mais capable de rédemption. Ensuite, il y a l'homme qui n'est d'emblée ni dans le bien ni dans le mal. Enfin, celui qui jouit d'un naturel bon, fût-ce à titre hypothétique.

Pour Claparède, Piaget et Freinet la morale se construira par la collaboration entre les pairs, sur un fond cependant naturaliste : la volonté sera instrumentale. Fénelon, Pestalozzi en fin de compte, Maine de Biran aussi sans oublier Herbart attribuent à l'homme une nature peccamineuse et sa volonté le constitue ; elle ne le souille pas d'une tache essentielle et les efforts l'effaceront. Par contre, l'univers de James, de Dewey et de Kilpatrick est positif : c'est celui de l'intérêt, et non celui de la faute et du manque. L'action est à portée de volonté. Descartes enfin, qui reconnaissait la faillibilité de l'homme avait fait sa part à la métaphysique et à la théologie, et elle était congrue. Le reste du temps dominait l'action où ne manquait d'exceller la générosité de l'homme, c'est-à-dire la capacité à prendre les décisions opportunes. Volonté instrumentale par conséquent.

Le temps de la négation de l'intériorité n'est pas encore venu aux époques considérées. Cette intériorité est soit formelle, soit matérielle. Dans le premier terme de l'alternative se trouvent le kantien Herbart et les naturalistes Piaget et Claparède chez qui la notion de schème adaptatif prédomine. Si cette intériorité formelle chez Herbart n'aura pas de relation avec sa conception de la volonté qui renverra au domaine de la pratique, la volonté des piagétiens obéira à une loi physique de moindre résistance énoncée par James et reprise par Claparède. Lorsque l'on défendra une intériorité matérielle, ce sera au nom des potentialités vaguement énoncées ou par référence à une mémoire des situations de stimulus/réponses ou en y découvrant une image du divin, à moins que ce ne soit le lieu de luttes entre les passions bonnes, celles qui accomplissent l'essence du sujet ou celles qui la détruisent. Descartes, Fénelon et tout de même Pestalozzi se retrouveront pour défendre une volonté constructrice pendant que Freinet, James et Dewey s'attacheront à évincer l'empire de la volonté. Kilpatrick n'aura cure de la volonté parce que le sujet, à la question que lui pose le monde, trouvera en son stock de couples stimulus/réponse la réponse idoine.

Troisième entrée : la volonté. Rappelons les distinctions que nous proposons : volonté substantielle qui définit l'essence de l'homme, volonté comme vertu déclinée en persévérance, perspicacité, sagacité, attention par exemple exercée toute seule dans une

perspective perfectionniste ou permettant l'exercice d'une volonté d'un autre type, enfin volonté dite instrumentale parce que constituée de la scène de l'action.

On l'aura niée comme Fénelon qui envisage l'homme avant la marque du péché originel en un moment d'involonté et on l'aura combattue puisque Claparède et l'Education nouvelle l'auront dévolontarisée. Certains y auront vu un mécanisme physique au sujet duquel il n'y a pas lieu de philosopher : Piaget, à nouveau Claparède et, d'une certaine manière, Descartes qui en fait un élément de logique : théorie de la décision avant l'heure. Freinet développera surtout une volonté comme effort, comme travail en ayant récusé une conception moralisatrice, et cet effort, c'est celui des muscles qui se développent dans l'harmonie d'un corps sain et naturel. Maine de Biran est le seul en définitive à s'inscrire dans une réflexion ontologique, de philosophie première : le fait primitif est le sentiment de l'effort, et s'il y a effort, il y a sujet et monde. Pestalozzi hésite encore entre l'innocence introuvable dans les chenapans de Stanz et l'éradication de la volonté substantielle qui constitue le sujet de la faille consécutive au péché originel alors que Herbart en sait l'homme grevé à jamais.

Quelle éducation enfin.

Ceux qui ont dénié à la volonté toute existence prôneront une éducation qui tendra à développer les potentialités de l'élève : soit qu'il s'y efforce par lui-même : Claparède, soit qu'un maître l'assiste : James, Kilpatrick, soit qu'un mentor le guide, lui seul connaissant le chemin à parcourir : Dewey et Fénelon. Certains apprendront à l'élève suffisamment de logique pour que sa volonté-décision fonctionne bien : Descartes, ou lui demanderont de cultiver la vertu de l'effort : Freinet. D'autres prendront en charge l'élève afin de la transformer : Pestalozzi, Maine de Biran, Herbart.

... EN UN CONGRÈS RÉUNIES

On a découvert à la bibliothèque publique et universitaire de Genève dans le carton RFT 23 fnk 1258 du Fonds Samuel Roller la coupure de presse suivante :

La Montagne neuchâteloise, le 13 juillet 1922 Supplément culturel du jeudi.

« *De la Volonté à l'Intérêt* », compte rendu du Premier Congrès de Philosophie de l'Education Signé : Jacques-Etienne Tortera

Le samedi et le dimanche 8 et 9 juillet 1922 s'est tenu à l'Hôtel DuPeyrou à Neuchâtel le premier Congrès de philosophie de l'éducation consacré à « Volonté et Intérêt dans l'éducation moderne ». Il était organisé par la Société neuchâteloise des Amis de l'Instruction qu'animent MM. Jean Piaget et Pierre Bovet. Un programme de conférences de haut niveau a tenu en haleine un public d'enseignantes et d'enseignants venus de l'Europe entière. Ainsi, psychologues, philosophes, responsables d'école et praticiens ont débattu dans ces salons qui ont connu l'éclosion des Lumières.

La conférence inaugurale, après le mot de bienvenue du Conseiller d'Etat en charge de l'Instruction et des Cultes, Monsieur Pierre de Dardel, a été donnée par Ferdinand Buisson sur le thème de l'éducation de la volonté. Après avoir dit combien il était ému de revenir à Neuchâtel en des temps moins troublés que lors de son premier séjour, le conférencier a rappelé l'importance de la volonté dans la multitude des actes quotidiens de l'élève et a décrit quelques leçons de morale tirée de son expérience. Il a terminé ses propos par l'évocation de la dimension spirituelle de chaque homme et il a souligné le rôle central de la volonté. Le public, conquis, a essentiellement interpellé Ferdinand Buisson sur sa méthode de l'enseignement de la morale.

Jean Piaget, deuxième conférencier, a parlé de la volonté en éducation d'un tout autre point de vue que Ferdinand Buisson. On connaissait Piaget comme assistant de Paul Godet, directeur du Musée d'histoire naturelle de Neuchâtel, et on le découvre passionné de psychologie de l'enfant. Il définit la volonté d'un point de vue de physicien, définition qu'il serait fastidieux de reprendre ici, puis il dit comment elle s'applique à l'enfant. Dans la deuxième partie de son exposé, il développe une conception de la morale qui est négociation entre les élèves. Les réactions ont été, sinon hostiles, du moins sceptiques. Les élèves construiraient les règles ? Or, elles sont transcendantes, dirent quelques intervenants. « Quel désordre si tout le monde fait ce qu'il veut ! », « Et cette volonté qui réduit l'homme à un mollusque s'adaptant ou qui fait prédominer des valeurs que personne n'arrive à énoncer ! » Les commentaires sont allés bon train et il ne fait pas de doute qu'ils se sont poursuivis lors du déjeuner.

Après une pause qui a permis à chacun d'arpenter les allées fleuries du parc et de porter son regard vers l'île Saint Pierre, le Dr Edouard Claparède de Genève nous a entretenus des idées de Rousseau sur l'éducation, et en particulier de l'absence de la volonté dans l'« Emile ». A bien lire Rousseau, dit Edouard Claparède, la volonté n'est

nécessaire que si une marche doit être montée, que si une faille doit être franchie. Si l'enfant a un naturel mauvais ou ni bon ni mauvais, il doit fournir un effort. Mais, si l'enfant est bien disposé, si ce qu'on lui demande correspond à ce qu'il est, la volonté n'est pas nécessaire. Voilà la position de Rousseau. Claparède en tire les conclusions pratiques pour les enseignants : n'essayez pas de fabriquer à partir de l'élève un homme selon votre idéal, mais efforcez-vous de découvrir sa nature, de l'aider à la développer. Il ne faut pas lui donner ces sujets de composition sur lesquels nous avons peiné et nos parents, nos grands-parents aussi. Il faut aussi sortir de l'école, aller vendanger avec les vigneron, pêcher au bord du lac. Il vivra en accord avec sa nature qui est elle aussi en accord avec la nature. Il a terminé en rappelant que Rousseau avait prôné de désemmailloter des nourrissons, qu'on l'avait haï pour cela, que pas très loin d'ici, un peu plus haut, on l'avait chassé à coups de cailloux, mais que tout le monde avait accepté aujourd'hui de ne plus corseter les enfants. « Faites la même chose avec leur esprit ! » Les applaudissements ont été nourris.

Et cette première journée s'est terminée par une visite de la nouvelle école primaire communale de Cortailod où les congressistes ont été accueillis par M. Pierre Stapfer, conseiller communal en charge des Affaires scolaires.

La deuxième journée aura débuté par la présentation des œuvres complètes de Jean-Jacques-Rousseau de 1788 puisque M. DuPeyrou, l'ancien propriétaire de cet hôtel éponyme où se tient le Congrès, en avait été l'instigateur. Puis, les activités ont repris par une conférence donnée par le professeur John Dewey de la Teachers school de l'université de Columbia. Le Dr Edouard Claparède a présenté l'œuvre abondante et diverse de l'éminent professeur américain qui s'est exprimé dans un français parfait sur « Intérêt et Volonté ». Avec cet humour anglo-saxon qui a réjoui le public, M. Dewey a décrit la guerre entre les partisans de l'effort à tout prix et les enseignants qui « couvrent de sucreries », a-t-il joliment dit, les sujets ardu du programme. Il a dit que depuis longtemps il avait abandonné ces deux conceptions et qu'il pensait qu'il fallait chercher à développer les capacités, les intérêts de chaque élève. Ensuite, il a décrit comment un enseignement de ce type fonctionne. En effet, il a créé une école en 1896 à Chicago où les élèves sont essentiellement actifs parce que les enseignants les guident dans le développement de leurs intérêts spécifiques. Retenons encore un point de cette très riche conférence, un point qui a heurté les uns et les autres, et c'est le seul : selon lui, on ne peut penser l'éducation sans se référer à l'évolution telle que

Darwin l'a décrite. Ce malaise a rapidement été dissipé par des questions qui ont porté essentiellement sur l'école qu'il a fondée, sur les buts de l'éducation, sur la notion d'enquête.

La deuxième partie de la matinée a vu les participants se répartir en groupes de discussion dont les thèmes dépassaient ceux du Congrès: l'un avec Jean Piaget pour approfondir la psychologie de l'enfant et son importance pédagogique, l'autre avec Edouard Claparède autour de l'Ecole des petits de Genève où cette attitude centrée sur l'enfant est développée, le troisième avec John Dewey qui traitera essentiellement de l'art à l'école et un quatrième avec Ferdinand Buisson qui portera sur les rapports entre la laïcité et la morale. Les discussions ont été tellement nourries que les organisateurs les ont prolongées l'après-midi jusqu'à 15h30.

Après la traditionnelle photo, a commencé la conférence de clôture. Il fallait à la fois rassembler les idées évoquées ces deux jours, fédérer les congressistes et faire un saut dans le futur. Le Dr Niederer de Genève a bien voulu sortir de sa retraite pour clôturer ce Congrès avec une conférence intitulée : « Pestalozzi, le pédagogue de demain ? » C'est avec émotion que le Dr Niederer a rappelé que Pestalozzi avait œuvré à Yverdon, à quelques lieues de Neuchâtel, qu'il y avait rencontré difficultés sur difficultés, qu'il avait dû pour finir se retirer au Neuhof. Très rapidement, le conférencier a donné quatre éléments d'avenir de la pédagogie pestaloziennne : la préoccupation sociale, le souci des méthodes élémentaires, la nécessité de l'étude par le concret et par le travail, le respect de l'enfant. Il les a définis : l'éducation doit vaincre la pauvreté, il faut constituer des moyens en étudiant en profondeur comment sont formés les savoirs et comment pense l'enfant, l'abstrait et l'encyclopédique sont à bannir au profit du réel : retour aux choses !, les enfants ont des droits. En somme, le Dr Niederer a très habilement repris chacune des conférences. Il a en outre précisé que Pestalozzi dans ce débat sur le rôle de la volonté avait beaucoup hésité. Selon lui, Pestalozzi peinait à s'éloigner de Rousseau parce qu'il avait en lui son idéal et que sa jeunesse s'en était nourrie : il ne voulait pas rejeter l'innocence de l'enfant. D'un autre côté, il avait enseigné, presque chaque jour, et il avait vu l'enfance à l'œuvre. Par conséquent le bon naturel... Pestalozzi finira par dire qu'il présume cette bonté naturelle, et agira en tenant compte d'un manque originel. Il se verra conforté dans cette position par sa rencontre avec Maine de Biran pour qui l'effort est constitutif de l'homme. Un échange de

propos assez vif s'est tenu au sujet de cette dernière question, mais chacun a convenu que la pratique et la théorie suivent des chemins différents parfois.

MM. Jean Piaget et Pierre Bovet ont remercié les conférenciers et les participants. Ils ont donné rendez-vous pour l'année prochaine à l'Université de Columbia où les professeurs John Dewey et Kilpatrick les accueilleront pour le Deuxième Congrès de philosophie de l'Education. Le thème en sera : « L'Education et la Démocratie ».

Les actes de ce congrès seront publiés à l'automne par les Editions Delachaux Niestlé de Neuchâtel.

HYPOTHESES ET REPONSES AUX QUESTIONS

Soit la volonté comme espace sémantique flou, soit comme trope dispositionnel, soit comme élément dérivé de présupposés relevant de l'anthropologie.

Dans un premier temps, la notion de volonté a été définie et les conditions anthropologiques mises à jour. Puis, la vapeur s'est inversée, et cinq théories éducatives ont été sondées au sujet de leur conception de la volonté.

Nous répondions ainsi à certaines propositions découlant des hypothèses ou accompagnant leur énoncé :

1. La notion de volonté a, depuis son apparition, recouvert des phénomènes, désignant, selon les auteurs, selon les époques, l'un d'entre eux, à savoir intention, effort, décision, force.
2. Une théorie de l'éducation d'où la volonté est absente suppose un sujet doté d'une intériorité ; a contrario, une théorie de l'éducation où la volonté joue un rôle n'a pas besoin d'un sujet constitué.
3. La question du péché originel

Que veut dire : « répondre à certaines propositions... » ? Il ne s'agit pas de donner un exemple qui serait alors un élément extrait de la classe à laquelle il appartient et dont on parlerait, ni d'une instanciation où l'on substituerait à un « x » ce qui remplit les questions formelles pour le remplacer, ni d'un argument qui renverraient à une raison, ni même d'un cas particulier dans une logique de la proposition universelle par rapport à la proposition particulière, mais plutôt d'une indexation, plus simplement dit : « regardez ce qu'il dit ou fait et vous verrez que ... ». Par conséquent la validité en est fort restreinte pour au moins quatre raisons : le rapport entre la proposition et la situation décrite n'est pas logiquement déterminée ; comme en statistiques on lisse les résultats, les situations sont épurées ; le logique, ou du moins l'argumenté, est confronté à des situations reconstruites par les acteurs ; ne se mesurent pas des propositions entre elles, mais des propositions et des lambeaux d'argumentation, des récits, des commentaires. Est-il possible d'agir autrement ? L'un construira des idéal-types, l'autre des structures obéissant à la logique des groupes, un autre affinera une proposition si affûtée qu'elle interviendra sur son champ d'interrogation comme le poisson

électrique socratique. Il n'en reste pas moins qu'une élaboration aura été indispensable et qu'elle aurait à être justifiée, sauf à enjoliver les interstices critiques des fleurs de la rhétorique et à réputer béotien le malséant qui demande des comptes : cela ne se fait pas, voyons ! Par conséquent, on dira que la validité de nos analyses des théories éducatives se discute.

On aura observé que, quel que soit le champ éducatif analysé, se met en scène peu ou prou l'action et que la description qui peut en être faite se distingue bien du prescriptif. L'action sera intégrée dans un discours relevant de l'ontologie chez Maine de Biran, de la vie pratique chez Descartes, de la biologie chez Piaget, de l'adaptation darwinienne chez Dewey et de l'accomplissement de l'essence chez Freinet. Et le prescriptif s'impose partout. On déjà souligné à quel point l'enseignant est un moraliste, et il l'est par définition ou fonction. Le philosophe y retrouve le désir de sagesse, son tropisme essentiel. La question est alors : quel est le fondement de son éthique, de sa morale, de ses prescriptions ? Si une partie de la réponse renvoie à l'anthropologie, l'ensemble de sa philosophie est à interroger, et nous revenons à cette conception de la philosophie comme système, peu importe qu'il soit achevé, explicite ou non.

Troisième remarque : en définitive, peu de ces théories éducatives envisagées s'attachent à définir l'action d'apprendre. Kilpatrick le fait avec précision dans une version behavioriste. Difficile de l'exprimer pour les autres, sauf pour Piaget dont toute l'œuvre en est la recherche. Il faudra peut-être attendre les pragmatistes de deuxième génération pour que l'on s'interroge sur « apprendre », « enseigner » par exemple. Il en est allé presque ainsi lorsque l'on s'est demandé ce que « vouloir » veut dire. Il est de ces concepts « mana », pour reprendre le mot de Mauss, qui occupent une place dans l'échiquier de la pensée sans que l'on sache en fait ce qu'ils veulent dire.

De volonté à intérêt, passage silencieux ! Anodin ? L'intérêt n'est ni intention, ni décision, ni force, ni persévérance ou toute autre vertu. Il se place avant l'action, avant même l'intention consciente dont on sait qu'elle est seconde par rapport au début de l'action. Cet intérêt signifie peut-être la même chose que l'intention première, celle qui est si inconsciente parfois que son existence peut être mise en doute. Il signifie plus, puisque intérêt il y a toujours. Il se traduit aujourd'hui par motivation.

Intérêt ou motivation se constatent. Ils appartiennent à une analyse selon la cause et l'effet, et non à la logique de l'action qui se dessine. Ils sont rétrospectifs, même s'ils

servent à enclencher une action. Ils sont apodictiques. Je ne peux pas ne pas être motivé ou intéressé parce que tout homme est activité diront les pragmatistes, parce que je suis une essence qui ne peut que se développer diront les Rousseauistes, parce que si je pense que la contemplation est mon état essentiel je suis ce que je suis seulement lorsque je suis face à cette réalité contemplée ou que je m'y fonde. Il est possible de suspendre toute action : le personnage d'*Un Homme qui dort* de Perec en était arrivé à être le plafond de sa chambre, orphelin du ciel des idées. Et pour qu'il y ait motivation ou intérêt encore faut-il accepter l'existence d'essences au sens d'un programme à accomplir et que le futur soit de la même consistance logique que le passé. Lorsque les pragmatistes définissent l'intérêt par l'ensemble des couples stimulus/réponse stockés en notre esprit/cerveau qui permettent de répondre à la question posée par telle situation et qu'ils font de l'action la pièce première de leur ontologie, ils le ramènent dans la logique de l'action.

A ces remarques près, il semble raisonnable de dire d'une part que nous avons répondu, dans les limites de ce terme, aux questions posées avant cette enquête et, d'autre part, que le parcours, surtout lorsqu'il s'est agi d'explorer les théories éducatives, aurait pu emprunter d'autres chemins.

CONCLUSION

Sauter d'un article en un livre, d'un traité en un essai à la recherche de la volonté en éducation s'éterniserait si la fatigue n'obligeait à quelque arrêt. On ruminerait alors sur la volonté, la nature humaine. On irait jusqu'à tenir des propos sur l'éducation et la pédagogie. Puis, deux mots au sujet de la philosophie de l'éducation et sur la philosophie même.

La volonté ou ce qu'elle tend à recouvrir, en tant que phénomène naturel, a toujours existé. Elle n'est pas née ni n'a été construite, sauf à jouer sur les mots, et il serait bien vain de parler de naissance de la volonté, d'autant qu'une histoire des sciences pensée sous forme de ruptures ne s'impose pas. Le mot, comme tous les mots, n'avait pas vocation à déboucher sur une essence, mais à désigner avec plus ou moins de succès des conduites, accentuant celle-ci à cette époque et celle-là à une autre. Aujourd'hui, chacune d'elles a été prise en charge par un savoir spécifique : la décision et l'attention dans les études, par exemple, initiées par Alain Berthoz⁵²⁶, l'intention intégrée au même titre que la décision dans la théorie de l'action telle que développée, par exemple, par Marc Jeannerod⁵²⁷. S'y ajoute la notion d'intérêt reprise dans ce même cadre par David Sander et son laboratoire sur l'émotion⁵²⁸ ou par Guido Gendolla et son équipe⁵²⁹ pour la motivation. Les sciences cognitives, avec leur réquisit neuronal et leur approche computationnelle, sont en effet armées pour étudier un phénomène tel que la volonté. Théodule Ribot aurait été ravi !

Et si la volonté avait disparu des discours, c'est aussi que lors de l'épisode structural la liberté du sujet avait failli et que la calculabilité ou la formalité ne s'adosaient pas au biologique, sauf, il est vrai, chez Levi Strauss. Il a fallu en outre réintroduire la notion

⁵²⁶ BERTHOZ Alain, *La Décision*, Odile Jacob Sciences, 2003 et BERTHOZ Alain, *Physiologie de la perception et de l'action* https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17178_UPL52025_BerthozR01_02.pdf

⁵²⁷ JEANNEROD Marc, *Le Cerveau-machine Physiologie de la volonté*, Coll. Le Temps des sciences, Fayard, 1983 et JEANNEROD Marc, *Le Cerveau volontaire*, Odile Jacob, Sciences, 2009

⁵²⁸ <http://cms.unige.ch/fapse/EmotionLab/>

⁵²⁹ <http://cms.unige.ch/fapse/EmotionLab/>

de processus. La psychanalyse avait de toute façon réputée illusoire toute velléité de conduite rationnelle de la vie, alors qu'elle-même s'enlisait en fables, mythes, topiques ou mathèmes fallacieux.

Cette approche cognitiviste se développera, mais n'empêchera pas que l'on emploie encore le terme volonté pour commenter les exploits de tel sportif: rémanence des concepts scientifiques obsolètes, prudence parce qu'on ne jette pas ce qui a marché et puis les modes, surtout scientifiques, passent, enfin sans pratique : tout le monde comprend ce que le mot veut dire alors que volition et vouloir vous embrouillent.

Etudier la volonté en éducation aura demandé que le phénomène fût décrit dans au moins quelques aspects et que les discours à leur sujet fussent disséqués au sens où l'on retraçait leur filiation procédant souvent pas rétrospection comme l'on remonte un cours d'eau, à cette différence près qu'au lieu d'en arriver à une source on s'avance sans fin entre trame et chaîne.

Cette volonté s'ancrait dans un sujet, et l'on a presque pu dire qu'à telle conception de la volonté, qu'au présupposé de son existence, correspondait tel homme. Dès l'instant où les sciences cognitives tiennent le haut du pavé, un autre homme s'annonce. Francis Wolff, dans « *Notre Humanité d'Aristote aux neurosciences* » décrit ce changement de paradigme qu'elles induisent et cette nouvelle figure de l'homme.

Il affirme qu'elles se fondent sur les sciences du vivant et « qu'elles partagent une même position méthodologique (l'explication naturaliste), un même présupposé métaphysique (le monisme matérialiste) et (...) une même figure de l'homme, celle d'un vivant comme les autres, fruit de l'évolution et adapté à son milieu. »⁵³⁰ Ce nouveau paradigme, poursuit Francis Wolff, est scientifique puisqu'il suppose que la pensée est calculable en ce sens où elle se réduit en des opérations sur des symboles et que la science suprême est la physique de sorte que la subjectivité de l'esprit s'étudie objectivement et ne se confond pas avec une singularité absolument détachée et incommunicable. Bien sûr, l'interdisciplinarité s'impose. Et ce paradigme se lie à la philosophie,

⁵³⁰ p.125 in WOLFF Francis, *Notre Humanité D'Aristote aux neurosciences*, Fayard, 2010

entre autres, par la philosophie de l'esprit, ce qui est capital au sujet de la volonté et qui s'illustre par l'étude de Joëlle Proust : « *La Nature de la volonté* »⁵³¹.

Cet homme des sciences cognitivistes, c'est celui des naturalistes : le structuralisme avait imposé son anthropologie à la sociologie, à l'ethnologie, à la poétique. Ici, le mouvement est inverse. Plus d'essence à laquelle se conformer ou qu'il faut actualiser : « ...il convient donc d'abolir toutes les barrières qui l'enserraient jadis dans une essence, mais il n'a même pas de *propre* – et c'est ce qui fait l'originalité de cette nouvelle figure. Pour la première fois, des sciences étudient l'homme lui-même en postulant qu'aucune de ses propriétés ne le distingue fondamentalement d'autres êtres naturels ou même de certains êtres artificiels. »⁵³² Il est sans limites temporelles puisqu'il remonte la chaîne de l'évolution et « il n'y a ni permanence ni identité de l'espèce, mais une sorte de similitude globale inséparable des différences indéfinies et graduelles entre tous les individus, que ce soit dans l'ensemble qu'ils forment à un instant donné ou entre deux générations. »⁵³³ Cette indéfinition a effacé quatre frontières : l'homme n'est pas unique, exalté en son humanité par son appartenance à l'espèce *Homo sapiens*, mais par cet attachement spécifique mis en concurrence avec l'homme de Neandertal, bref un homme parmi des hommes avec ce que l'on sait de la lutte pour la vie et du caractère éphémère des succès ; animal comme un autre animal, sa bipédie et ses épouillages valent bien ceux d'autres animaux, ni plus ni moins, et l'on passera, tout aussi ému, de son spleen à la tristesse du aye-aye⁵³⁴ ; troisième frontière franchie, celle du social et de l'individuel : nominalistes les sciences cognitivistes se fondent sur l'individu, première et seule réalité, et le social se créera par contagion, par épidémie de sorte que les grands collectifs comme société, état, culture perdent leur pouvoir causal ; enfin, de l'homme à la machine, il n'y a qu'un pas,

⁵³¹ PROUST Joëlle, *La Nature de la volonté*, Folio Essais, Inédit, 2005

⁵³² p.132 in WOLFF Francis, *Notre Humanité D'Aristote aux neurosciences*, Fayard, 2010

⁵³³ p.134 in *ibidem*

⁵³⁴ DURELL Gerald, *Le Aye-aye et moi*, Petite bibliothèque Payot, Collection voyageurs, (1992) 2002

parcouru d'ailleurs en tous sens : le cerveau se comprend comme un ordinateur qui lui-même se construit comme un cerveau⁵³⁵.

La volonté dans ses dimensions et l'homme par l'ouverture des frontières de son essence ont quitté un statut d'objet pour devenir des termes de relations définissant des dispositifs, des processus, des dispositions, des tropes aussi. L'ameublement ontologique du monde s'est grandement différencié et il reste à le décrire.

Que devient l'éducation sur ce fond chamboulé ?

Sans doute le péché originel a-t-il disparu et la nécessité d'un redressement, qui d'ailleurs n'était pas toujours possible tant la prédestination enfermait le fidèle en sa nature irréductiblement peccamineuse. Du moins l'hypothèque d'une ascendance toujours incertaine est-elle levée. Grâce à cette conception d'une image de Dieu en soi qui internalise en une torsade à la Max Bill l'essence d'abord au-delà du sujet, puis interne mais orientée vers le Très-Haut, l'essence est antérieure à soi et l'éducation aura pour tâche de la faire apparaître. Elle choisit un temps d'outiller ce sujet d'algorithmes, même si le mot viendra plus tard, de raisonnements réglés et de méthodes de sorte que chaque décision fût fondée et permises ainsi des actions justes. Ce sujet pouvait dès lors se situer par rapport aux animaux, dialoguer avec les machines non seulement grâce à la pascaline, mais avec le joueur de flûte automate. Les sciences de la vie allaient reprendre le dessus. On délaissa Jean-Baptiste De La Quintine dont l'agronomie se confondait avec la géométrie et on préféra Maupertuis et ses divagations sur la génération. Le regard se perdait désormais sur les Préalpes fribourgeoises, le sentiment de l'existence s'éprouvait à écouter le clapotis de l'eau sur les berges du l'île Saint-Pierre où l'on herborisait. S'épanouir ainsi, fût-ce sur les rives du Lac Genève, se révéla impossible lorsque l'intériorité, certes laïcisée en une sorte d'assomption d'un indicible *prima facie*, sombra dans sa vacuité, malgré les autobiographies toujours inabouties ou le Journal indéfini d'Amiel⁵³⁶ qui de ses mots manquaient à saisir par l'évocation du quotidien sa quiddité. Se substitua à cette auto génération intacte de toute action réparatrice de la volonté le travail qui devait par la qualité naturelle de ses

⁵³⁵ On ne reprend pas ici la discussion par Francis Wolff de la position de Philippe Descola malgré son grand intérêt. p.151- 157 in WOLFF Francis, *Notre Humanité D'Aristote aux neurosciences*, Fayard, 2010

⁵³⁶ Disons tout de suite que nous n'avons pas lu la totalité du Journal d'Amiel.

ingrédients, ajoutée à l'héliothérapie, produire des objets révélant la singularité de chaque élève dans un acte éthique de transformation de soi par soi. L'Education nouvelle, antagoniste en ses multiples formes, succomba dans ses tentatives de changer le but de transmission de l'école en celui de formation du citoyen, mais elle marqua le discours et les postures politiques. Peut-être s'est-elle vue supplantée par une nouvelle anthropologie de l'enfance issue du romantisme qui scanda différemment le cours de la vie, comme il avait préféré les rêveries aux calculs, la campagne à la factorerie. En outre, l'école cessa d'être philologique au sens où Renan reprochait aux humanistes italiens de rechercher la vérité dans les textes et non dans l'expérience du monde. Puis, il n'était plus question de séparer l'élève du monde, corrupteur et frivole, mais d'ouvrir l'école au monde de sorte que l'on vive de la même manière dans l'un et dans l'autre. Bref, de tels changements auquel il faut ajouter que beaucoup de ces théories éducatives ne touchaient que très peu d'élèves et que, comme l'avant-garde pédagogique est aussi porteuse de vérité que l'avant-garde politique, elles n'en retiendraient aucune plus-value de vérité, allaient remodeler la notion de volonté et promouvoir la notion d'intérêt ou de motivation, ne cachant pas cette difficulté à le fonder.

Mais aujourd'hui, où en est l'éducation et qu'en est-il de la volonté en ses quelques dimensions ?

Un nouvel homme, soit. Un enfant reconnu en son inachèvement. Une école fondue dans la société. Des savoirs de mieux en mieux transposés ou transférés. Une ingénierie scolaire de plus en plus efficace. Des dispositifs d'inclusion de plus en plus répandus et discutés. L'action éducative mieux cernée, l'attention de plus en plus observée et définie, la rationalité de plus en plus exercée à travers les NTIC comprises comme des systèmes d'inférence pratique. Il ne reste qu'à défendre une ontologie de la vie qui mette en évidence ces possibles objectifs dont il faut préparer la saisie par qui le veut en développant les capacités et s'y ajoute la nécessité de développer une éthique rationnelle qui œuvre dans la classe même et dans l'activité de chaque élève, de chaque enseignant.

Une volonté à la conjonction des sciences neurocognitives et de la philosophie de l'esprit, une anthropologie redessinée et une éducation au grand air des mondes possibles impliquent une pédagogie qui différencie avec soin le descriptif du prescriptif. S'impose sans doute l'étude scientifique des phénomènes éducatifs ou scolaires. S'y

adjoint et s'en nourrit une réflexion axiologique sur l'éducation qui se rattache aux autres parties de la philosophie: éthique, politique, ontologie... Une évidence en somme. Cependant, elle n'a pas couru les collections et les revues, surtout dans une exigence d'explicitation des présupposés philosophiques, un patchwork ne remplaçant jamais un brocart d'une seule pièce.

Cette pédagogie se dira discours sur des actions qui, par définition, considéreront l'homme dans sa liberté. Le schéma de l'action, pour s'en tenir à lui seul, comporte en effet une place pour l'intention, pour la décision. En outre, l'action peut être plus ou moins bien accomplie. Cet espace pour la liberté du sujet, non seulement liberté prospective qui se retournerait en déterminisme pour l'explication ex post, mais effective puisque le monde est réputé probabiliste, non pas subjectivement, mais objectivement, suppose que l'on choisisse en fonction de valeurs elles-mêmes objectives. Le pragmatisme l'a toujours défendu et c'est cet aspect qui a rendu cette philosophie, si l'on peut dire aussi naïvement, enthousiasmante⁵³⁷. Par conséquent, l'éducation se doit de préparer l'enfant, non en mimant le futur de sorte que l'enfant s'abîmerait en ce non être fantasmé, mais en le dotant des moyens d'agir là où il est si bien qu'il reconnaîtrait les possibles de sa position. Acquisition⁵³⁸ de connaissances sans doute : qui peut défendre une éducation sans contenu propositionnel ? Des processus, peu importe qu'ils soient appelés des savoir-faire, des contenus procéduraux, des méthodes, pourvu qu'ils soient entraînés et expliqués dans leur teneur et leur mécanisme. Exercice des vertus épistémiques ou intellectuelles, inévitablement sinon comment passer d'un état à un autre ? Bref, une telle anthropologie où l'homme n'est rien implique que l'enfant acquière, non seulement par l'imprégnation quotidienne et irréfléchie, mais

⁵³⁷ Reprenons les propos de Gérard Deledalle : « ... dualisme de la philosophie européenne classique la philosophie américaine oppose un continuisme naturaliste, à la substance l'événement, à l'éternité la temporalité, à la contemplation l'action, à l'intuition la signification, aux éléments les ensembles, au passé le futur, au système la méthode, à la rhétorique la logique, à la philosophie de la tour d'ivoire la philosophie en équipe, à la philosophie de la conscience individuelle la philosophie de l'engagement social, à la morale pessimiste de la métaphysique de l'être la morale optimiste de la philosophie de l'action, à la religion dogmatique des théologiens la religion pratique des communautés au sein de la grande communauté démocratique. » p.287 in DELEDALLE Gérard, *La Philosophie américaine*, Lausanne, L'Age d'Homme, Coll. Essais contemporains, 1983

⁵³⁸ On rejoint d'une certaine manière les déplorations de Georges Snyders au sujet du mépris des contenus : il disait à propos de Fernand Oury : « ...la cause de notre malaise, c'est le mépris, l'indifférence que professe Oury à l'égard des contenus enseignés. » p. 286 in SNYDERS Georges, *Où vont les pédagogies non-directives ?*, Coll. L'Éducateur, PUF, 1973

aussi par des programmes spécifiques et qui a priori ne font exception de personne.
La volonté reste première.

REPRENDRE LE CHEMIN

Une fois l'enquête refermée, parce qu'il le faut bien et non parce qu'elle aurait été achevée, réflexion et enseignement se poursuivront avec certaines précautions.

PRECAUTIONS

D'abord, le recours à l'histoire de l'éducation et à l'histoire des idées éducatives, s'il s'impose, souffre de plusieurs difficultés : hétérogénéité de l'archive, disparate des concepts, notions, idées, réflexions souvent juxtaposées plus que coordonnées, intertextualité foisonnante au risque de rendre le discours incompréhensible, provincialisme des expériences ou exclusivité. En outre, d'une époque à une autre les frontières entre phénomènes bougent de sorte qu'ils appartiennent à des champs de référence différents, qu'ils se regroupent ainsi ou se divisent autrement, qu'ils sont objet de cette discipline-ci, puis de celle-là⁵³⁹. Et de l'histoire il faut tenir compte.

Ensuite, mutité des pratiques, celle des élèves, celles des catégories d'adultes parties prenantes, ou prévalence de textes bavards où s'agglomèrent rationalisations, prescriptions, idéologies. Silence ou bruit. Rien de ce qui nous est nécessaire. Et parfois tout est expédié : il n'y a rien à voir puisque je ne vois rien ! Or, connaître ces pratiques est essentiel : que fait réellement l'élève lorsqu'il prépare un exposé, lorsqu'il entame ce commentaire composé ? Certaines études maintenant s'y attachent.

Enfin, l'anthropologie et épistémologie décident de la pédagogie. L'affirmation a la brutalité des évidences. Quand j'enseigne, il faut que j'aie des hypothèses raisonnées et cohérentes sur l'élève et sur son appartenance à un groupe ; il faut que je sache ce qu'est le savoir dont j'ai la charge. Cet élève qui décroche, mais qui est-il ? Cette mythologie que le programme me dit d'enseigner, qu'est-ce au juste ? Les Grecs avaient-ils la même ? Aurait-elle été inventée bien plus tard, dans une autre configuration religieuse ?

⁵³⁹ p.379 in ANDLER DANIEL, *La Silhouette de l'humain Quelle place pour le naturalisme dans le monde d'aujourd'hui ?*, NRF, Essais, Gallimard, 2016

Les réflexions ainsi consolidées aideront l'enseignant. Il veillera plus que jamais à observer et à écouter l'élève. Il sera, comme l'ont souvent dit les pédagogues du XVII^e siècle, le plus muet possible. Il élaborera des actions éducatives, autrement dit donnera ses cours, au plus près de la logique de l'action. L'enseignant aura revu ses outils conceptuels : l'attention ne sera plus renvoyée à la volonté de suivre et l'inattention catégorisée comme péché véniel ! Et le travail de formation est d'importance. L'épistémologie, souvent balayée d'un revers de main parce que trop éloignée de ce qui se fait en classe, sera sans cesse interrogée. Scheffler avait en effet incité l'enseignant à être l'épistémologue de ses savoirs.

URGENCES

Ainsi averti, il faut reprendre le chemin. Devant soi, des urgences. D'abord, celle des élèves, urgence qui est notre responsabilité et à laquelle nous tardons toujours à répondre. Elèves pour qui n'existe jamais de tour d'essai. Pestalozzi et Freinet vivaient ce drame de ne pas savoir enseigner alors qu'il faut enseigner.

Urgence aussi de la réflexion, ne serait-ce que parce que de sa réponse dépend notre action auprès des élèves.

Si la philosophie, du moins une certaine philosophie, travaille dans le paradigme des sciences cognitives, il lui revient de dire aussi que se contenter d'une anthropologie évolutionniste tend à abandonner toute réflexion, que toute science, y compris la pédagogie, ne peut se passer de décisions philosophiques que l'on ne peut naturaliser au sens de les dire nécessaires parce que la nature l'aurait décrété⁵⁴⁰.

A ce rôle critique, s'ajoute la nécessité de construire une philosophie de l'éducation dont les champs seront définis et dont les liaisons logiques avec les autres disciplines philosophiques seront bien établies de sorte qu'elle ne soit pas que le commentaire infini des philosophies de l'éducation passée, de lecture nouvelle en relecture.

⁵⁴⁰ Se reporter au naturalisme critique de Daniel Andler : ANDLER DANIEL, *La Silhouette de l'humain Quelle place pour le naturalisme dans le monde d'aujourd'hui ?*, NRF, Essais, Gallimard, 2016

Et le philosophe de l'éducation, troisième tâche, interviendra dans l'enseignement même puisqu'il n'est plus d'enseignement solitaire, puisqu'un dispositif d'enseignement comportera des éléments d'ordre épistémologique, anthropologique et que des décisions, des partis auront été pris.

Enfin, il lui revient d'interroger les présupposés des recherches, non dans un rôle législatif, mais d'interrogation, assurant ainsi un va-et-vient entre philosophie et pédagogie, comme dans ces deux cas.

D'UNE ÉTUDE ET DES QUELQUES PRÉSUPPOSÉS

Jean-Louis Berger et Delphine Rinaldi Davinroy⁵⁴¹ ont construit un questionnaire destiné aux chercheurs et aux enseignants pour étudier la motivation et les volitions des élèves adolescents.

Ils partent du constat très répandu que l'engagement des élèves diminue au lycée. Les enseignants pour lesquels ils assurent des formations notent aussi « une faible persévérance, un engagement minimal dans les tâches, des révisions réalisées de manière superficielle et à « la dernière minute » ainsi qu'un taux élevé d'absentéisme. »⁵⁴² Ces propos pèchent par leur faible cohérence et ne donnent pas des outils pour remédier à cette situation, d'autant que la motivation s'observe avec peine. Un instrument d'analyse est nécessaire. Les deux chercheurs s'attacheront à le construire en se référant à des réquisits anthropologiques et en étudiant la notion de motivation, puis ils le valideront en deux études empiriques auprès de classes qui auront répondu à ce questionnaire.

Comme notre étude s'est efforcée de montrer le lien entre anthropologie et volonté, la différenciation entre motivation et volonté, les quatre dimensions de la volonté : intention, force, décision et attention et l'appartenance de ce qui est rassemblé sous le mot

⁵⁴¹ BERGER Jean-Louis, RINALDI DAVINROY Delphine, *Motivation à apprendre et volition à l'adolescence : développement et étude de la validité d'un nouvel inventaire* p.77 – 122 in *Mesure et Evaluation en éducation*, 2015, vol. 38, N°3

⁵⁴² p.79 in *ibidem*

volonté à la logique de l'action, nous nous arrêterons sur ces éléments anthropologiques et sur l'articulation entre motivation et volonté.

Se référant à la théorie de l'autodétermination, les auteurs parlent de « besoins psychologiques fondamentaux, soit le sentiment de compétence, le sentiment d'appartenance sociale ainsi que le sentiment d'autonomie. » A ces trois constituants de la motivation qui définissent des choix s'ajoutent ces deux aspects volitifs qui visent à mettre en œuvre ces choix et à les maintenir dans le cours de l'action : tendance à la procrastination et régulation de la motivation. La volonté est étudiée d'une part par le biais de ses difficultés : remettre au lendemain ce que je sais devoir faire et pour lequel bien souvent je suis motivé, et par la dynamique de l'action : comment l'élève fait-il pour maintenir ses efforts, pour atteindre le but qu'il s'est assigné. Intention, décision renvoient à la motivation, régulation de la motivation en tant qu'elle signifie effort ou persistance dans le déroulement de l'action est de l'ordre de la volonté ou des aspects volitifs.

Cette étude et notre recherche entérinent la diffraction du mot volonté en dimensions que Berger et Rinaldi Davinroy appellent facettes, définissent la scène de la volonté comme celle de l'action avec ses entités d'intention, de décision, d'effectuation avec les mécanismes de régulation.

Par ailleurs, la recherche nécessaire à la construction de ce questionnaire suppose des assertions sur l'homme. Elle le dote de liberté, le pense sujet à la culpabilité ou sensible à la pression externe et il est mû par le plaisir ou par le désir d'apprendre, quand il n'est pas soucieux de maîtrise. En outre, il appartient à tout être humain d'entretenir des relations avec autrui et de vouloir être reconnu. Enfin, son bien-être dépend d'un sentiment de compétence : il se reconnaît de la valeur s'il peut ceci ou cela. Ainsi se dessine petit à petit un être humain. Comme notre recherche avait porté son attention sur l'anthropologie de la volonté, cette étude a longuement développé les dimensions anthropologiques.

Cette mise en parallèle des deux travaux, venus d'horizon très différents, permet de conforter certaines analyses et déclenche de nouvelles interrogations qui porteraient sans doute sur les questions anthropologiques, puisque si elles s'accordent sur la nécessité d'une anthropologie explicite, elles diffèrent sur son contenu.

Pour comprendre les rapports entre un élève et son enseignant, pour agir sur cette relation, il faut étudier, entre autres, comment l'enseignant catégorise ses élèves. Philippe Walin, Marie-Louise Aliprandi, Angela Mossaz et Malika Révilloud⁵⁴³ reprendront une étude de Hofer qui avait demandé à des enseignants de classer leurs élèves selon 25 caractéristiques. Les chercheurs examineront les critiques apportées à ce modèle, s'interrogeront sur les regroupements en « grappes » des élèves, soumettront leurs hypothèses à une enquête empirique.

Trois points nous intéressent : les caractéristiques, la catégorisation des élèves en cinq grappes et le rapport entre le lexique des caractérisations, celui des enseignants et la phénoménologie des actions et attitudes des élèves.

Parmi les vingt-cinq caractéristiques, cinq relèvent de la volonté : intérêt, application, attention, obéissance, concentration. Les autres ont trait au niveau des performances, au comportement, par exemple. Par conséquent, l'enseignant se montre très attentif à l'élève en action, l'un des aspects de la volonté. D'autre part, on peut se demander comment l'enseignant distingue « application », « attention » de « concentration ».

Les élèves une fois que les enseignants leur ont attribué les caractéristiques proposées selon le degré qui leur semblait bon allant de 1 à 7 se regroupent en cinq grappes qui définissent autant de profil d'élève défini par les expressions suivantes :

1. Grappe 1 : intelligent, appliqué, discipliné, actif, contrôlable
2. Grappe 2 : sensible, calme, modeste, simple, peu participant
3. Grappe 3 : fermé, peu sûr de soi, timide, calme, distant, relativement talentueux, appliqué, disposé à faire des efforts, discipliné
4. Grappe 4 : très peu discipliné, moyennement intelligent, très actif socialement, trublion, dérangeur

⁵⁴³ WALIN Philippe, ALIPRANDI Marie-Louise, MOSSAZ Angela, REVILLOUD Malika, *La Catégorisation des élèves par les enseignants : une étude critique des propositions de Hofer* p.67-94 in *Mesure et Evaluation en Education*, 2016, Vol.39, N°1

5. Grappe 5 : peu intéressé, peu doué, sans ambition ni perspicacité, peu investi socialement⁵⁴⁴

Tous ces adjectifs donnent un portrait des élèves dignes de la Comédie humaine, navre parfois par l'idéologie véhiculée, mais indiquent la prégnance de la volonté et de ses dimensions morales, dénotent par leur entremêlement des confusions entre ce qui qualifie l'action, la personne, la sociabilité.

On peut subodorer que les enseignants interrogés se sont trouvés empruntés par le carcan des caractéristiques proposées à tel point que des études du même type ont accompagné ce questionnaire d'une évaluation libre. Et même si la liberté des mots était octroyée, est-on sûr que la catégorisation par les enseignants trouvait à se dire au plus proche de leur perception ?

Notre recherche a posé la question de la construction d'une éthique dans sa composante ontologique et elle a essayé d'analyser la volonté par traits sémantiques. Par contre, cette étude paraît manquer à son but faute de s'être interrogée sur ces deux aspects. En définitive, elle dit plus sur l'éthique spontanée, sur une anthropologie de l'élève non réfléchi que sur la catégorisation.

L'analyse de ces deux études même esquissée montre quel rôle cette recherche sur la volonté en éducation s'assignerait dans le travail pédagogique d'aujourd'hui et illustre le quatrième champ de la philosophie de l'éducation, celui où prime l'interrogation épistémologique.

PRECAUTIONS, URGENCES, TACHES

Partant de cette attention plus aiguë aux écueils, soucieuse de la nécessité de la pratique, obéissant aux tâches de la réflexion se définit une nouvelle expérience de la volonté qui se configurera dans ses trois domaines actuels: théorie de l'action, vertus épistémiques, anthropologie de l'élève. L'enquête ainsi renouvelée se poursuivra.

⁵⁴⁴ p.70 in ibidem

BIBLIOGRAPHIE

Nous donnons deux bibliographies, l'une par chapitre, l'autre générale. Nous nous sommes beaucoup servis des bibliothèques numérisées :

GALLICA (<http://gallica.bnf.fr/>)

RERO (<https://www.rero.ch/page.php?section=infos&pageid=plansite>)

CONGRES (<https://www.loc.gov/>)

CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES de l'Université de Chicoutimi (<http://classiques.uqac.ca/>)

de même que de :

CAIRN (<https://www.cairn.info/>)

PERSEE (<http://www.persee.fr/>)

HAL(<https://halshs.archives-ouvertes.fr/>)

et, dans une moindre mesure :

JJstor (<http://www.jstor.org/>)

Philpapers (<http://philpapers.org/>)

Sans ces sources, notre travail n'aurait pas été possible, ces mots-ci ne relèvent pas de la rhétorique.

BIBLIOGRAPHIE PAR CHAPITRES

INTRODUCTION

ERNAUX Annie, *Les Années*, Coll. Folio 5000, Editions Gallimard, 2008

FABRE Michel *Philosophie et Pédagogie du problème* Philosophie de l'éducation Librairie philosophique J.Vrin 2009

PRAIRAT Eirick, *Les Mots pour penser l'éthique*, Coll. Questions d'éducation et de formation, Editions universitaires de Lorraine, 2014

RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan. 1888 ftp.bnf.fr/020/N0200995_PDF_1_-1DM.pdf

RICOEUR Paul, *Philosophie de la volonté*, Tome I, 1949, Tome II 1960, Collection Points Essais, Gallimard, 2009

RICOEUR Paul, *Le Concept philosophique de volonté*, Cours professé à l'Université de Montréal 18 septembre – 31 octobre 1967, Edition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi, Fonds Ricoeur 2014 <http://www.fondsriceur.fr/fr/pages/editions-digitales.html>

SCHEFFLER Israel, *Le Langage de l'éducation*, Coll. Philosophie de l'Education, (1960), Ed. Klincksieck, 1989

SCHEFFLER Israel, *Anatomie de la science Etudes philosophiques de l'explication et de la confirmation*, (1963), Coll. Science ouverte, Editions du Seuil, 1966

SCHEFFLER Israel, *Les Conditions de la connaissance Une introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, (1965), Philosophie de l'Education, Librairie Philosophique J. Vrin, 2011

QUESTIONS ET HYPOTHÈSES

DARBON André, *Philosophie de la volonté*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, 1951

ERNAUX Annie, *Les Années*, Coll. Folio 5000, Editions Gallimard, 2008

LE SENNE René, *Traité de caractériologie*, 1945 http://classiques.uqac.ca/classiques/le_senne_rene/traité_de_caracterologie/le_senne_caracterologie.pdf

MARION Jean-Luc, *Cours sur la volonté*, Christophe Perrin (Ed.), UCL Presses universitaires de Louvain, 2014

PROUST Joëlle, *La Nature de la volonté*, Folio, Essais inédit, 2005

ENQUÊTE

DE LA VOLONTE COMME EDUCATION A L'EDUCATION DEVOLONTARISEE

BINET Alfred, *Les Idées modernes sur les enfants*, (1909), Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, 1973

BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, 1887/8, Editions électronique : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h> pour la première édition, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> pour la deuxième édition.

BUISSON Ferdinand, *La Foi laïque Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Librairie Hachette, 3^{ème} édition, 1911

BUISSON Ferdinand, *Cours de science de l'éducation. Leçon d'ouverture faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896*, Extrait de la Revue pédagogique du 15 décembre 1896, Librairie Charles Delagrave, 1896

- BUISSON Ferdinand, *Leçons de morale à l'usage de l'enseignement primaire*, Librairie Hachette, 1926
- CHÂTELAIN François, *La Philosophie de Théodule Ribot*, Université de Fribourg, Imprimerie Charles Aymon, Fribourg, 1922
- CHÂTELAIN François, *Le Rôle de la volonté dans la foi*, consultable à la Bibliothèque du Centre d'études du Saulchoir à Paris <http://centredusaulchoir.over-blog.com/>
- CHÂTELAIN François, COUSINET Roger, *L'Etat présent de l'Education nouvelle Position de l'Ecole nouvelle française* in : *L'Ecole nouvelle française*, n° 19, octobre 1953
- CHÂTELAIN François, COUSINET Roger, *Initiation à l'Education nouvelle*, Editions les Cahiers de l'enfance, 1969
- CHÂTELAIN François, *Les principes de l'éducation nouvelle* www.ecolelasource.org/La_Source_Ecole_nouvelle_actu.php?..
- CHEVALIER Jean-Marie, *Pragmatisme et idées-forces. Alfred Fouillée fut-il une source du pragmatisme américain ?* Dialogue 50, (2011), p.633-668, Association canadienne de philosophie 2012 http://www.academia.edu/1558541/Pragmatisme_et_id%C3%A9es-forces._Alfred_Fouill%C3%A9_fut-il_une_source_du_pragmatisme_am%C3%A9ricain
- DIDON Henri, *Influence morale des sports athlétiques discours prononcé au Congrès olympique du Havre le 29 juillet*, 1897, Paris, J. Mersch, 1897
- DIDON Henri, *Lettres du R.P.Didon à Mademoiselle Th.V.*, Librairie Plon, 1901
- DIDON Henri, *Lettres du R.P.Didon à madame Caroline Commanville 1874-1883*, Librairie Plon, 1930
- DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau 1976 Archives ouvertes, UNIGE <http://archive-ouverte.unig.ch>
- FAGUET Emile, *Mgr Dupanloup Un grand Evêque*, Librairie Hachette, 1914
- FOUILLEE Alfred, *Existence et développement de la volonté* in *Revue philosophique de France et de l'Etranger* [file:///C:/Users/Jean/Downloads/Existence et d%C3%A9veloppement de la volont%C3%A9.pdf](file:///C:/Users/Jean/Downloads/Existence_et_d%C3%A9veloppement_de_la_volont%C3%A9.pdf)
- GAUTHERIN Jacqueline, *Une Polyphonie protestante dans le concert de la « Science de l'éducation » (1882-1914)*, *Histoire de l'éducation*, 110 | 2006, 91-110. [En ligne], 110 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 23 septembre 2016, URL : <http://histoire-education.revues.org/1347> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1347
- GUTTIEREZ Laurent, *François Châtelain (1896-1978)* in *Histoire de l'Education nouvelle en France 1899-1939* site animé par Laurent Guttierrez, http://hmenf.free.fr/article.php3?Id_article=202
- HAMELINE Daniel, JORNOD Arielle, BELKAÏD Malika, *L'Ecole active : textes fondateurs*, Pédagogues et pédagogies, PUF, 1995
- LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1902-1923, Quadrige, PUF, 3^{ème} édition, 2010
- LAPIE Paul, *Logique de la volonté*, Editions Félix Alcan, 1902
- PAYOT Jules, *Éducation de la Volonté*, Editions Félix Alcan, 1895
- PERRIN Denis, *La Question de la volonté à l'épreuve du langage ordinaire. Wittgenstein, Ryle et Austin* p.23 – 44 in *PHILOSOPHIQUE La Volonté* Faculté des lettres Besançon, Editions Kimé, 2003
- RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, Editions Félix Alcan, 1882

RIBOT Théodule, *Psychologie de l'attention*, Félix Alcan, 1888

ROLLER Samuel, *Edouard Claparède et l'éducation de la volonté* p.in DUPARC Germaine et al. *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE, <http://archive-ouverte.unig.ch>

RYLE Gilbert, *La Notion d'esprit*, (1949), Petite bibliothèque Payot, 2005

STAROBINSKI Jean, *Un Espace d'intérêt* p.46-49 in DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE, <http://archive-ouverte.unig.ch>

TERRAL Hervé, *Paul Lapie (1869-1927): universitaire et bâtisseur de l'école laïque*, CARREFOURS DE L'ÉDUCATION 1/2005 (n° 19), p. 121-137 URL : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-1-page-121.htm. DOI : 10.3917/cdle.019.0121.LA VOLONTÉ : MOT, CONCEPT ET ETRE

ANALYSE DU MOT VOLONTE

ARISTOTE, *Œuvres complètes*, sous la direction de Pierre Pellegrin, Flammarion, 2014

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque* Traduction, présentation, notes et bibliographie par Richard Bodéüs, GF Flammarion, 2004

AUBENQUE Pierre, *La Prudence chez Aristote*, 1963, Quadrige, PUF, 2009

BALLY Anatole, *Dictionnaire grec français*, (1894), Rédigé avec le concours d'Emile Egger, Edition revue par L. Séchan et P. Chantraine, (1963), Hachette, 2000

BLOCH Oscar et WARTBURG Walther von, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, (1932), Quadrige, PUF, 3^{ème} édition, 2002

BOISACQ Emile, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque en ses rapports avec les autres langues indo-européennes*, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung et Librairie C. Klincksieck, 1938

CASSIN Barbara, (Ed.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Editions Le Robert et Seuil, 2004

CICERON Marcus Tullius, *Tusculanes*, livre II, <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Ciceron/tusc2.htm>

CLÉDAT Léon, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Librairie Hachette, 1912

CRUBELLIER Michel et PELLEGRIN Pierre, *Aristote Le philosophe et les savoirs*, Points Essais « Philosophie », Editions du Seuil, 2002

D'ALEMBERT Jean Le Rond, DIDEROT Denis, *Encyclopédie*, Volume 17, selon l'édition en ligne de l'Université de Chicago: <http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.16:854.encyclopedie0513>,

DEBRU Claude, CHAUVIRÉ Christiane, GIREL Mathias (Eds) *William James Psychologie et cognition* Editions Petra, 2008

ENGEL Pascal, "Aristote et la philosophie contemporaine de l'action", on D. Charles, *Aristotle's Philosophy of Action* p. 266 – 274 in *L'Age de la Science*, III, 1990

ENGEL Pascal, *Aristote, Davidson et l'akrasia* p.11-20 in *Philosophie*, 3, 1984

ERNOUT Alfred, MEILLET Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latin Histoire des mots*, Librairie C. Klincksieck, 1939

FORTHOMME Bernard, *Les Aventures de la volonté perverse*, Coll. Domaine Raison, Ed.Lessius, 2010

FURETIÈRE Antoine, *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts* Seconde Edition, Tome 2, p.1098 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5795138h/f1116.image>

GAUTHIER P.-A., *Saint Maxime le Confesseur et la psychologie de l'acte humain*, Recherches de théologie ancienne et médiévale, Tome XXI, 1954

GIREL Mathias, *Pragmatisme et Education morale : philosophie et conduite de la vie chez Peirce, James et Dewey*, 2007 http://www.academia.edu/184282/Pragmatisme_et_%C3%A9ducation_morale_Philosophie_et_conduite_de_la_vie_chez_Peirce_James_et_Dewey

GOSELIN Laurent, *Les modalités en français La validation des représentations*, Rodopi, Amsterdam, New York, 2010

JEAN DAMASCÈNE, *La foi Orthodoxe*, Sources chrétiennes n°540, Les Editions du Cerf, 2011

JEANNEROD Marc, *Leçons sur la volonté James et Ribot* in DEBRU Claude, CHAUVIRÉ Christiane, GIREL Mathias, (Eds), *William James Psychologie et cognition*, Editions Petra, 2008

JERPHAGNON Lucien, *Histoire de la pensée d'Homère à Jeanne d'Arc*, Tallandier, 3^{ème} édition, 2009

LITTRÉ Emile, *Dictionnaire de la langue française*, (1859-1872), Tome 4, Le Club du livre, 1957

KERLAN Alain, *Philosophie pour l'éducation*, Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF Editeur, 2003

MALEBRANCHE Nicolas, *La Recherche de la vérité*, (1674), Tome premier, Ernest Flammarion, 1946

MARION Jean-Luc, *Au lieu de soi L'approche de Saint Augustin*, Epiméthée, PUF, Seconde édition corrigée, 2008

MINAUDIER Jean-Pierre, *La Poésie du gérondif*, Le Tripode, 2014

MOREL Pierre-Marie, *Aristote un philosophe de l'activité*, GF, Flammarion, 2003

RICOEUR Paul, *Le Concept philosophique de volonté*, Cours professé à l'Université de Montréal 18 septembre – 31 octobre 1967, Edition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi, Fonds Ricoeur, 2014, <http://www.fondsriceur.fr/fr/pages/editions-digitales.html>

ROMANO Claude, *Volonté* p. 1375 – 1380 in CASSIN Barbara, (Ed.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Editions Le Robert et Seuil, 2004

SAINT AUGUSTIN, *De libero arbitrio* in Œuvres de SAINT AUGUSTIN, 1^{ère} série : opuscules VI, Dialogues philosophiques III, *De l'âme à Dieu*, Desclée de Brouwer et Cie, 1941

SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu* <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/aujustin/citededieu/>

VEYNE Paul, *L'Empire gréco-romain*, Coll. Des travaux, Editions du Seuil, 2005

VOELKE André-Jean, *L'Idée de volonté dans le stoïcisme*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, 1973

ANALYSE CONCEPTUELLE

AUSTIN John Langshaw, *A Plea for Excuses*, 1956 <http://www.ditext.com/austin/plea.html>

CAMBRELIN Jean-Jacques, *Le Concept de volonté dans la philosophie de Wittgenstein*, Thèse, 2010-11, Université de REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE [file:///C:/Users/Jean/Downloads/CAMBRELIN - Jean-Jacques.pdf](file:///C:/Users/Jean/Downloads/CAMBRELIN%20-%20Jean-Jacques.pdf)

DALLEMAGNE Jules, *Pathologie de la volonté*, Encyclopédie scientifique des aide-mémoire, Masson et Gauthier Villars, 1898

ENGEL Pascal, *Métaphysique de la connaissance* <http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/symposium-2015-09-16-10h30.htm>

JEANMART Gaëlle, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Age*, Philosophie de l'Education, J. Vrin, 2007

PRADEL Henri, *L'Education de la politesse*, Préface du T.R.P. Brillet, Supérieur général de l'Oratoire, 3^{ème} édition, Editions Téqui, Paris, 1937

RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan, 1888 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k2009955.r=Les%2omaladies%20de%20la%20volont%C3%A9%20e%20%C3%A9dition%20%20par%20Th.%20Ribot>

SCHEFFLER Israel, *Les Conditions de la connaissance Une introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, Coll. Philosophie de l'Education, J. Vrin, 2011

SCHEFFLER Israel, *Le langage de l'éducation*, Klincksieck, 2003

WITTGENSTEIN Ludwig, *Leçons sur la liberté : de la volonté*, Epiméthée, PUF, 2002

VOLONTÉ ET CONCEPTION DE L'HOMME

AGUILERA Sabine, *L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dotterens*, Thèse Lyon 2, 1983 [file:///C:/Users/Jean/Downloads/aguilera_s%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jean/Downloads/aguilera_s%20(1).pdf)

CAMPBELL Keith, *The Metaphysic of abstract particulars* (1981) traduit par Mohamed Jeddi et Bruno Langlet <http://semaihpb.blogspot.ch/2014/08/traduction-de-keith-campbell-metaphysic.html>

CHINERY Michael, *Insectes de France et d'Europe occidentale*, Arthaud, 2000

CLAVIEN Christine, *L'Ethique évolutionniste: de l'altruisme biologique à la morale*, Thèse Université de Neuchâtel et Université de Paris I, 2008

DAVIDSON Donald, *Actions et événements*, Epiméthée, PUF, 2003

DAVIDSON Donald, *L'Action* p.299-331 in *Quelle philosophie pour le XXIe siècle*, Folio ,Essais Inédit, Seuil, 2001

DEBARBIEUX Eric, *Freinet, philosophe de l'enfance* in *Le Nouvel Educateur* n° 222 supplément au n° 25 janvier 1991 <http://www.icem-freinet.fr/archives/d-neduc/d-neduc-222/3-9.pdf>

DELALANDE Julie, *Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école* p.671-679 in *Ethnologie française*, 4/2007, (Vol.37)

DELALANDE Julie, *La Cour de récréation pour une anthropologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, 200, Publication sur Open Edition 17 juillet 2015

DEMOUSTIER Adrien, JULIA Dominique, *Ratio studiorum*, Histoire de l'Education, Belin, 1997

DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Gallimard, 2005

ENGEL Pascal, (Ed.), *Lire Davidson Interprétation et holisme*, L'Eclat, 1994

FENELON, *Choix de textes et Préface par Marcel Reymond*, Le Cri de la France, Editions de la Librairie de l'Université Fribourg, 1943

FENELON, *Œuvres choisies* par Albert Chérel, Librairie Hatier, Troisième édition, 1948

FENELON, *Œuvres spirituelles*, Introduction et choix de textes par François Varillon S.J., Les Maîtres de la spiritualité chrétienne, Aubier, 1954

FENELON, *Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille* p.167 in FENELON, *Œuvres spirituelles*, Introduction et choix de textes par François Varillon S.J., Les Maîtres de la spiritualité chrétienne, Aubier, 1954

FILONOV G.N., *Makarenko Anton* p. 83-96 in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/makarenf.pdf>

FREINET Célestin, *Les Invariants pédagogiques Code pratique d'école moderne*, Editions de l'Ecole moderne française Cannes, in Bibliothèque de l'Ecole moderne N°25 1964

HUSSERL Edmond, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, traduit de l'allemand par Henri Dussort, Préface de Gérard Granel, Collection Epiméthée, PUF, 1964

JEANMART Gaëlle, *Le Rôle de l'obéissance dans l'éducation antique et médiévale* p. 61 – 98 in PHILOSOPHIQUE *La Volonté* Faculté des lettres Besançon, Editions Kimé, 2003 URL : <http://philosophique.revues.org/186> ; DOI : [10.4000/philosophique.186](https://doi.org/10.4000/philosophique.186)

JEANMART Gaëlle, *Dramatique de la volonté chez Augustin* p.-67-90 in Philosophiques 8, 2005 URL : <http://philosophique.revues.org/100> ; DOI : [10.4000/philosophique.100](https://doi.org/10.4000/philosophique.100)

JEANMART Gaëlle, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Age*, Philosophie de l'Education, J. Vrin, 2007

JEANNEROD Marc, *Le Cerveau volontaire*, Odile Jacob, 2009

KAMBOUCHNER Denis, *Retrouver en soi l'enfant (repuescere) : réflexions sur un précepte classique* p. 161-168 in KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence, (Eds), *Repenser l'enfance ?* Hermann, 2012

KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence, (Eds), *Repenser l'enfance ?* Hermann, 2012

KOJEVE Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel*. Leçons sur la Phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études, réunies et publiées par Raymond Queneau, Bibliothèque des Idées, Paris, Gallimard, 1947

LAPASSADE Georges, *L'Entrée dans la vie*, Coll. 10/18, Les Editions de Minuit, 1963

LAPIE Paul, *La Logique de la volonté*, Thèse, Alcan, 1902 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k743455.r=Lapie%20Paul>

LAPIE Paul, *Pédagogie française*, Alcan, 1920 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5482032r.r=Lapie%20Paul>

LAPIE Paul, *Morale et pédagogie*, Alcan, 1927 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56521654.r=Lapie%20Paul>

LEVINAS Emmanuel, *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme*, 1934, Esprit, no 26, novembre 1934 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k30022w/f33.langFR>

LUGON Clovis, *La République des Guaranis : (1610-1768) : les jésuites au pouvoir*, Ed. Economie et humanisme, Ed. Ouvrières, Coll. Foi vivante 125, 1970

MICHELET Jules, *Nos Fils*, Paris, Librairie internationale Lacroix et Cie Editeurs, sixième édition, (1868), 1877

NUSSBAUM Martha, *Platon La Commensurabilité et le désir* in NUSSBAUM Martha, *La Connaissance de l'amour Essais sur la philosophie et la littérature*, Les Editions du Cerf, 2010

NUSSBAUM Marta, *Capabilités*, Climats, 2012

OGNIER Pierre, *Une Ecole sans Dieu 1880-1895*, Presses universitaires de Toulouse le Mirail, 2008

PAYOT Jules, *L'Education de la volonté*, Alcan, (1895), 1906 <https://archive.org/details/lducationde-lavo00payogooq>

PAYOT Jules, *Le Travail intellectuel et la volonté*, Alcan, 1921 <https://archive.org/details/letravailintelle00payo>

PAYOT Jules, *Les Alpes éducatrices Mon Chamonix*, 1933, Chez l'Auteur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9646755m.r=PAYOT%20Jules%20Le%20Travail%20intellectuel%20et%20la%20volont%C3%A9>

PHILONENKO Alexis, *Théorie et praxis dans la pensée morale et politique de Kant et de Fichte en 1793*, Paris, J. Vrin, "Bibliothèque d'histoire de la philosophie", 1976

PHILONENKO Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Tome 3, *Apothéose du désespoir*, Bibliothèque d'histoire et de philosophie, Librairie philosophique, J. Vrin, 1984

RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, Félix Alcan, 1881 <http://www.biusante.parisdescartes.fr/histoire/medica/resultats/index.php?do=livre&cote=70270>

RIBOT Théodule, *Psychologie de l'attention*, Félix Alcan, 1888, Troisième édition, 1986 : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77104r.r=ribot%20attention>

ROHEIM Géza, *Origine et fonction de la culture*, 1943, Collection Idées, Gallimard, 1972

ROUSSEAU Jean-Jacques, *La Nouvelle Héloïse*, (1762), Livre de Poche, 2002

SEN Amartya, *Repenser l'économie*, Seuil, 2000

SEN Amartya, *Un nouveau Modèle économique*, Odile Jacob, 2003

SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001

SOETARD Michel, *Philosophie et Pédagogie Autour de Jean-Jacques Rousseau : « Nul de nous n'est assez philosophe pour savoir se mettre à la place d'un enfant » (Emile, Livre 2) p. 151-160 in KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence, (Eds), *Repenser l'enfance ?* Hermann, 2012*

STAROBINSKI Jean, *L'Enfant et le Dieu* p.182-194 in STAROBINSKI Jean, *L'œil vivant Corneille, Racine, La Bruyère, Rousseau, Stendhal*, Edition augmentée, Coll. Tel 30, Gallimard, 1999

VERNANT Jean-Pierre, *L'Individu dans la Cité* p. 211 – 232 in VERNANT Jean-Pierre, *L'Individu, la Mort, l'Amour Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Folio, Histoire, Gallimard, 1989

ZOLA Emile, *La Vérité* 1902 <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/zola-verite.pdf>

VOLONTÉ ET LES VERTUS ÉPISTÉMIQUES

ANSCOMBE Elisabeth, *La Philosophie morale moderne*, (1958), Traduit de l'anglais par Geneviève Ginvert et Patrick Ducray p.9 – 31 in Klésis – Revue philosophique *Actualité de la Philosophie analytique* = 9 : 2008 <http://www.revue-klesis.org/pdf/Anscombe-Klesis-La-philosophie-morale-moderne.pdf>

AUBIN Vincent, *Thomas d'Aquin : le désir de connaître et l'amour de la vérité* p.109 -142 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006

BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006

BILLIER Jean- Cassien, *Introduction à l'Ethique*, Coll. Licence Philo, PUF, 2010

CRUBELIER Michel, PELLEGRIN Pierre, *Aristote Le philosophe et les savoirs*, Collection Points, Essais 491, Editions du Seuil, 2002

DE LIBERA Alain, *Des Accidents aux tropes Pierre Abélard* p.479-500 in *Revue de métaphysique et de morale*, 2002/4, n°36

DEONNA Julien, TERONI Fabrice, *Qu'est-ce qu'une émotion ?* Collection Chemins philosophiques, Librairie philosophique, J. Vrin, 2008

DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Gallimard, 2005

DEWEY John, *Démocratie et Education Introduction à la philosophie de l'éducation*, (1916), Traduction et présentation Gérard Deladalle, Coll. Essais contemporains, Editions de l'Age d'Homme, 1983

DEWEY John, *Comment nous pensons*, (1916), Traduit par Ovide Decroly, Coll. Comment faire de la philosophie, Les Empêcheurs de tourner en rond, 2004

DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005

ELSTER John, *Proverbes, maximes et émotions*, Collection Philosophier en sciences sociales, PUF, 2003

ENGEL Pascal, *Va savoir ! De la connaissance en général*, Philosophie, Hermann Editeurs, 2007

ENGEL Pascal, *Epistémologie pour une marquise*, Les Editions d'Ithaque, 2011

GRECO John, *Virtue Epistemology* in 1999 (revue en 2009) in *Stanford Encyclopedia of Philosophy* <http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/>

HAUDRICOURT Georges-André, *Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui* pp. 40-50 in *L'Homme*, Année 1962, Volume 2, Numéro 1 www.persee.fr/doc/hom_0439_4216_1962_num_2_1_366448

HURKA Thomas, *Virtuous act, virtuous dispositions*, ANALYSIS 66.1, January 2006, pp.69 – 76 <https://thomashurka.files.wordpress.com/2014/02/virtuous-acts-virtuous-dispositions.pdf>

LE DU Michel, *Le Retour des vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, Second semestre, 2006

MONNOYER Jean-Maurice, (Ed.), *La Structure du monde Objets, propriétés, états de choses renouveau de la métaphysique dans l'école australienne de philosophie*, Numéro hors-série, Recherches sur la philosophie du langage, J. Vrin, 2004

NEF Frédéric, *Ontologie de l'objet, théorie des propriétés et théorie des ensembles : quelques problèmes et quelques perspectives* in *REVUE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE*, 2/2006, (n° 236), p. 181-207 [URL : www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2006-2-page-181.htm](http://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2006-2-page-181.htm).

NEF Frédéric, LE GOFF Bernard Henri, PARIENTE-BUTTERLIN Isabelle, *Analyse formelle du concept de négligence* 2008 <ijn-00352644> HAL Id : 00352644 <http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn-00352644>

NEF Frédéric, *Traité d'ontologie pour les non-philosophes (et les philosophes)*, Folio essais, Inédit, 2009

NEF Frédéric, *L'Argument courageux et l'épistémologie des vertus : le courage est-il (aussi) une vertu intellectuelle ?* (2007), Institut Jean Nicod, https://hal.archives-ouvertes.fr/ijn_00357097

PEIRCE Charles Sanders, *Pragmatisme et Pragmaticisme*, Œuvres I, Sous la direction de Claudine Tiercelin et Pierre Thibaud, Les Editions du Cerf, 2002

POUIVET Roger, *Pourquoi les hommes ont-ils besoin des vertus épistémiques* p.142 - 178 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, Second semestre, 2006

POUIVET Roger, *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation*, Education et didactique, (Online), Vol 2, n°3, décembre 2008 URL : <http://educationdidactique.revues.org/380> ; DOI : 10.4000/educationdidactique.380

POUIVET Roger, *L'Épistémologie des vertus* p. 83 – 131 in POUIVET ROGER *Le réalisme esthétique*, Coll. L'Interrogation philosophique, PUF, 2006

SAINT THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique* <http://docteurangelique.free.fr/livresformatweb/sommes/1sometheologique1apars.htm>

SCHEFFLER Israel, *In Praise of the cognitive emotions* p.3 – 17 in SCHEFFLER Israel, *Praise of the cognitive emotions and others essays in the philosophy of education*, Edition Routledge, New York, London, 1991

SERTILLANGES Antonin-Gilbert, *La Vie intellectuelle Son esprit, ses conditions, ses méthodes*, Coll. Foi vivante, Les Editions du Cerf, 1966

SOSA Ernest, *Le Radeau et la Pyramide* p. 143 – 178 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005

STOUT George F., *La nature des universaux et des propositions* p.121-142 in GARCIA E., NEF F., (Eds), *Métaphysique contemporaine Propriétés, mondes possibles et personne*, Textes clés de métaphysique contemporaine, J. Vrin, 2007

WILLIAMS Donald C., *Des éléments de l'être* p. 33-53 in GARCIA E., NEF F., (Eds), *Métaphysique contemporaine Propriétés, mondes possibles et personne*, Textes clés de métaphysique contemporaine, J. Vrin, 2007

ZAGZEBSKI Linda, *L'Épistémologie des vertus* p. 391 - 419 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005

PARESSE, EFFORT ET METAPHYSIQUE

BERTHOZ Alain, *Physiologie de la perception et de l'action* https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17178_UPL52025_BerthozR01_02.pdf

LEVINAS Emmanuel, *De l'Existence à l'Existant*, J. Vrin, 1947

MAURIAC François, *Nouveaux Mémoires intérieurs*, (1965), Tome XVII, Les chefs d'œuvre de François Mauriac

VOLONTE ET THEORIES EDUCATIVES

CINQ PARCOURS

CÉLESTIN FREINET ET LA VOLONTÉ

ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, (1958), Coll. Agora, Calmann-Lévy, 1983

FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Tome I et II, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

FREINET Célestin, *Intérêt et effort*, in FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Textes à l'appui, François Maspéro, 1969

FREINET Célestin, *Les Dits de Mathieu* p.99 -203 in Tome II, FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

FREINET Célestin, *L'Effort, la plaisir et les jeux*, in P.115 – 125, Tome I, FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

FREINET Célestin, *L'Education du travail*, in Tome I, FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994

FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Textes à l'appui, François Maspéro, 1969

HEGEL G.W.F., *Textes pédagogiques*, Traduction et présentation : *La Pédagogie de Hegel* par Bernard Bourgeois, Librairie philosophique, J. Vrin, 1990

HEGEL G.W.F., *Propédeutique philosophique*, Bibliothèque Médiations, Denoël Gonthier 1963

KOJEVE Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel Leçons sur la Phénoménologie de l'Esprit professées à l'Ecole des Hautes-Etudes réunies et publiées par Raymond Queneau*, Bibliothèque des Idées, NRF, Editions Gallimard, 1947

SNYDERS Georges, *Pédagogie progressiste*, Coll. L'Éducateur, PUF, 1973

VERGNIUUX Alain, *Cinq Etudes sur Célestin Freinet*, Centre d'Etudes et de Recherches en sciences de l'éducation Université de Caen Basse-Normandie, Presses universitaires de Caen, 2005

PIAGET

FABRE MICHEL, *Education et Humanisme Lecture de John Dewey*, Coll. Philosophie de l'éducation, J. Vrin, 2015

AUGUSTINS Georges, *Le Jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion* p.5-14 in *Ethnologie française*, Nouvelle série, T.18, N°1 (janvier-mars1988)

BENDA Julien, *La Trahison des clercs, 1926/1947* http://classiques.uqac.ca/classiques/benda_julien/trahison-des-clercs/benda-trahison-clercs.pdf

CLAPAREDE Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1909, Editions Kundig, Genève, Sixième édition, 1916

CLAPAREDE Edouard, *La définition de la volonté*, Vème Congrès international de Philosophie à Naples, mai 1924, (Acti del Congresso, Naples, 1925, p.661)

CLAPAREDE Edouard, *La Psychothérapie et la volonté*, communication à la Réunion des Neurologistes suisses à Genève, avril 1925 (Archives suisses de Neurologie et de Psychiatrie, vol. XVI, 1925, p.363)

CLAPAREDE Edouard, *Does the will express the entire personality ?* p.39 – 43 in *Problems of personality, Studies in honour of Dr Morton Price*, Londres, K.Paul, Trench, Trubner & Co, 1925, texte qui reprend en partie le précédent.

CLAPAREDE Edouard, « *L'Intelligence et la Volonté* », Recueil jubilaire offert à W.Bechterew, Leningrad, 1926

CLAPAREDE Edouard, « *La Fonction de la volonté* » p.147-162 in CLAPAREDE Edouard, *L'Education fonctionnelle*, (1931), Collection Pédagogues du monde entier, Editions Fabert, 2003

CLAPAREDE Edouard, *Morale et Politique ou Les vacances de la Probité*, 1940 http://classiques.uqac.ca/classiques/claparede_edouard/morale_et_politique/morale_et_politique.html

- DOTTRENS Robert, *L'Omaggio di un discepolo* in Scuola Ticinese, 18, Periodico mensile della sezione pedagogica, anno II, (serie III), giugno –luglio, 1973 http://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.18/ST_18_completo.pdf
- FEDI Laurent, *Piaget et la conscience morale*, Philosophies, PUF, 2008
- HAMELINE Daniel, JORNOD Arielle, BELKAÏD Malika, *L'École active : textes fondateurs*, Pédagogues et pédagogies, PUF, 1995
- HAMELINE Daniel, *Edouard Claparède (1873-1940)*, UNESCO, 2000
- ENGEL Pascal, *Les Lois de l'esprit: Julien Benda ou la raison*, Ithaque, Paris, 2012.
- FABRE MICHEL, *Education et Humanisme Lecture de John Dewey*, Coll. Philosophie de l'éducation, J. Vrin, 2015
- MONNET Vincent, *Edouard Claparède, conquérant aboulique* p.32-33 in Campus n°90, Université de Genève
- PIAGET Jean, *Recherche* http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_18_Recherche.pdf
- PIAGET Jean, *Les trois Structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* p.9 – 21 in Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée, 942, n°1/2
- PIAGET Jean, *Will and action* p. 138 – 145 in Bulletin in the Menninger clinic, 1961, 26, n°3
- PIAGET Jean, *Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant*, (1954), in http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf
- PIAGET Jean, *Le Développement mental de l'enfant* in Juventus Helvetica, 1940, Zürich, repris pp.9-86 in *Six études de psychologie*, Bibliothèque Médiations, Editions Denoël/Gonthier, 1964
- PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Bibliothèque Médiations, Editions Denoël/Gonthier, 1964
- VINET Alexandre, *Essais de philosophie morale et de morale religieuse suivis de quelques essais de critique littéraire*, Hachette, Librairie de l'université, 1837
- MAINE DE BIRAN ET PESTALOZZI
- BERTRAND Alexis, *La Psychologie de l'effort et les doctrines contemporaines*, Félix Alcan, 1889
- COMBET Michel, *Le projet et le « plan d'organisation d'une école secondaire » du philosophe Maine de Biran* p. 175 – 188 in CADILLON François, COMBET Michel, FIGEAC-MONTHUS Marguerite, (Eds), *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*, Presse universitaires de Bordeaux, 2009
- DE FELLEBERG Emmanuel, *Vues relatives à l'agriculture de la Suisse et aux moyens de la perfectionner*; traduit de l'allemand par C. Pictet, Genève, 1808 <http://ia600205.us.archive.org/3/items/vuesrelatives00fell/vuesrelatives00fell.pdf>
- JOURNET Charles, *Le Mal Essai théologique*, Editions Saint-Augustin, Troisième édition, 1988
- MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Journal*, Vol. I, Février 1814 – 31 décembre 1816, Edition intégrale publiée par Henri Gouhier, Coll. Etre et Penser, Cahiers de philosophie 41, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1954
- MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Maine de Biran à J.- L. Lainé 18 juin 1816* in MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Œuvres*, Tome XII/2, *L'Homme public Au temps agité de « la » légitimité 1815-1824*, Edité par André Robinet et Nelly Bruyère, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Journal*, Volume III, *Agendas, carnets et notes*, Edition intégrale publiée par Henri Gouhier, Coll. Etre et Penser, Cahiers de philosophie 43, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1957

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Œuvres*, Tome XII/1, *L'Homme public Au temps des « gouvernements illégitimes » 1789 – 181*, édité par André Robinet et Nelly Bruyère, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Œuvres de Maine de Biran accompagnées de notes et d'appendices*, Editées par Pierre Tisserand, Tome V, *Les discours philosophiques de Bergerac*, 1929

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in *Œuvres inédites de Maine de Biran, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit*, Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie Paris, 1859 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6132571p>

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Notes sur l'Évangile de Saint Jean*, p.281-320 in *Œuvres inédites de Maine de Biran*, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome III, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6117175z.r=Maine%20de%20biran%20Tome%20III%20oeuvres%20in%C3%A9dites>

MOORE F. C. T., *Maine de Biran and Pestalozzi: some unpublished letters*, Revue Internationale de Philosophie, 20, (75):27, 1966

NAVILLE Ernest, *Maine de Biran, sa vie et ses pensées*, Joël Cherbuliez, Paris, 1857

PAVESE Cesare, *Le Métier de vivre*, 1952, Folio, Gallimard

PESTALOZZI Johann Heinrich, *Le Chant du cygne le testament pédagogique du maître d'Yverdon*, Traduction et introduction par Michel Soëtard, Editions Fabert, 2009

PESTALLOZZI Heinrich, *La Lettre de Stans* <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettrestans.pdf>

SOETARD Michel, *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*, Publications universitaires européennes, Peter Lang, 1981

SOETARD Michel, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, 1994, vol. XXIV, n°1-2, p. 307-320 UNESCO, Bureau international d'éducation, 2000 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalof.pdf>

SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001

SOETARD Michel, *Désir, Mal, Education chez Jean-Jacques Rousseau* p.7-17 in *Imaginaire et inconscient*, 2007/1, n°19

SOETARD Michel, *Penser la pédagogie Une théorie de l'action* Coll. Pédagogie : crises, mémoires, repères, L'Harmattan, 2011

SOETARD Michel, *Rousseau et l'idée d'éducation* Essai suivi de *Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Essais 10, Ed. Honoré Champion, 2012

SOETARD Michel, « Loïc Chalmel (2012). *Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse.* », Recherches & Educations, (En ligne), 7 /octobre 2012, mis en ligne le 23 décembre 2012 <http://rechercheseducations.revues.org/1451>

SOETARD Michel, *Pestalozzi Un pédagogue suisse Biographie intérieure*, Editions Slatkine, Genève, 2016

DESCARTES OU L'ÉDUCATION DE LA VOLONTÉ

ALAIN, *Etude sur Descartes* p.109 – 199 in ALAIN, *Idées Introduction à la philosophie. Platon, Descartes, Hegel*, Comte Paul Hartmann Editeur, 1939

ARIEU Roger, « *Descartes, les premiers cartésiens et la logique* » p. 55-71 in *Revue de métaphysique et de morale*, 1/2006, (n° 49) www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2006-1-page-55.htm. DOI : [10.3917/rmm.061.0055](https://doi.org/10.3917/rmm.061.0055).

EASTON Patricia, "*Antoine Le Grand*", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/legrand/>.

ARNAULD Antoine, NICOLE Pierre, *La Logique ou l'Art de penser contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles, propres à former le jugement*, (Cinquième Edition 1683), Introduction de Louis Marin, Flammarion, 1970

BAILLET Adrien, *La Vie de M. Descartes*, Première partie, Paris, Daniel Horthemels, 1691 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75559n> ou https://fr.wikisource.org/wiki/La_Vie_de_M._Descartes, mais il ne s'agit jamais de l'édition complète.

CADET Félix, *L'Education à Port-Royal*, Librairie Hachette, Paris, 1887 <https://archive.org/details/lducation-por00cade>

CLAVIER Paul-Henri, *Géraud de Cordemoy : historien, politique et pédagogue*, Thèse Université Marc Bloch, 2006 <http://scd-theses.u-strasbg.fr/541/>

CLAUBERG Johannes, *Logique ancienne et nouvelle* Présentation, traduction et notes par Jacqueline Lagrée et Guillaume Coqui, Librairie philosophique, J. Vrin, 2007

COUSTEL Pierre, *Les Règles de l'Education des Enfants*, Tome I, 1687 (Editions de 1749) <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9612913w>

DELFORGE Frédéric, *Les Petites Ecoles de Port-Royal 1637-1660*, Les Editions du Cerf, 1985

DESCARTES René, *Discours de la Méthode*, Texte et commentaire par Etienne Gilson, Librairie philosophique J. Vrin 81925, Cinquième Edition, 1976

DESCARTES René, *Descartes à Elisabeth – Egmond du Hoef, 28 juin 1643* <http://kokorikou.com/index.php/fr/francais/ebooks-en-francais/philosophie-en-francais/31-correspondance-avec-elisabeth-rene-des-cartes?showall=&start=4>

DESCARTES René, *Les Principes de Philosophie*, Partie I, dans une édition de 1904 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684292t.r> ou dans cette édition de 1647 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8600298z/f47.image.r=descartes%20Principes%20de%20philosophie>

DESCARTES René, *Les Passions de l'âme*, (1633/1649), Coll. Idées, Gallimard, 1969

ENGEL Pascal, *Sommes-nous responsables de nos croyances ?* p.429-439 in MICHAUD Yves, (Ed.), Université de tous les savoirs, vol. VI, *Qu'est-ce que la culture ?* Odile Jacob, Paris, 2001

ENGEL Pascal, *Descartes et la Responsabilité épistémique*, Version française d'un article paru en espagnol « *Descartes y la responsabilidad epistemica* », *Laguna*, 10, 2002, 9-25

FIRODE Alain, *Le Cours de philosophie d'Adrien Geoffroy*, Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie, 38 / avril 2005 <file:///C:/Users/Jean/Downloads/rde-309-38-le-cours-de-philosophie-d-adrien-geffroy.pdf>

FIRODE Alain, *Le Cartésianisme dans le cours de philosophie au début du XVIIIe siècle* p.55-67 in *Histoire de l'Éducation*, 120/ 2008 <https://histoire-education.revues.org/1832>

FRIJHOFF Willem, JULIA Dominique, *L'Oratoire et le jansénisme : l'assemblée générale de 1746* <http://www.amis-deportroyal.org/bibliotheque/IMG/pdf/03.pdf>

FRIJHOFF Willem, JULIA Dominique, *Le Recrutement d'une congrégation enseignante et ses mutations à l'époque moderne : l'Oratoire de France*, *Historical reflections/Réflexions historiques*, Tome 7, n°2-3, (1980), p.443-458

GRIMALDI Nicolas, *Six Etudes sur la volonté et la liberté chez Descartes*, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, J. Vrin, 1988

GUENANCIA Pierre, *Lire Descartes*, Coll. Folio Essais, Gallimard, 2000, en particulier le chapitre VI : *La Morale* p.200 - 261

HILDESHEIMER Françoise, *Monsieur Descartes La fable de la raison*, *Grandes Biographies*, Flammarion, 2010

KAMBOUCHNER Denis, *Descartes n'a pas dit (...) Un Répertoire des fausses idées sur l'auteur du discours de la méthode avec les éléments utiles et une esquisse d'apologie*, Les Belles Lettres, 2015

LAGREE Jacqueline, *Qu'est-ce qu'être un logicien cartésien ?* p.143 – 177 in KOLESKIK-ANTOINE Delphine, *Qu'est-ce qu'être cartésien ?* Préface de Denis Kambouchner, La Croisée des Chemins, ENS, 2013

LALLEMAND Paul, *Histoire de l'Éducation dans l'Ancien Oratoire de France*, Ernest Thorin, Paris, 1889 <https://archive.org/details/histoirededuc00lalluoft>

LAMY Bernard, *Entretiens sur les Sciences et les Arts, dans lesquels on apprend comment l'on doit étudier les sciences, et s'en servir pour se former l'esprit juste et le cœur droit*, Nouvelle Edition revue et corrigée très exactement, Lyon, Jaque Certe, 1724 https://Users/Jean/Downloads/bulyon1_2013L10_ITARD131.pdf

MEHL Edouard, *Descartes critique de la logique pure* p.285-500 in *Les Etudes philosophiques*, 2005/4, (n°75)

PHILONENKO Alexis, *Relire Descartes Le génie de la pensée française*, Coll. Ouverture, Jacques Granger, 1994

ROUX Sophie, *Logique et méthode au XVIIe siècle*, *Cahiers Philosophiques de Strasbourg*, Université de Strasbourg, 2012, pp21-46, (halshs-00813053), HAL Archives-ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00813053/document>

SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, Texte présenté et annoté par Maxime Leroy, Tome II, La Pléiade, 1954

SAVINI Massimiliano, *L'Insertion du cartésianisme en logique : la Logica vetus et nova de Johannes Clauberg* p.73-88 in *Revue de métaphysique et de morale*, 2006/1, (n°49)

DEWEY ET KILPATRICK, OU DE L'INTÉRÊT

BEYER Landon E., *William heard Kilpatrick (1871 – 1965)* p.501-519 in *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation compare* (Paris UNESCO: Bureau international d'éducation), Vo. XXVII, n°3 septembre 1997,

COMPAYRE Gabriel, *Histoire de la Pédagogie*, Vingti-neuvième édition, Librairie classique Delaplane, Paris <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2856>

DE GARNO Charles, Herbart Johann Friedrich, german philosopher... in *The Encyclopedia Americana*, (1920),/Herbart.

DEWEY John, *L'École et l'Enfant*, trad. par L.S. Pidoux avec une introduction par Edouard Claparède, 9ème Edition, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1976

DEWEY John, *Expérience et Education* in DEWEY John, *Démocratie et Education* (1916) suivi de *Expérience et Education* Introduit par Denis Meuret et Joëlle Zask, Armand Colin, 2011

DEWEY John, *Expérience et Education* in DEWEY John, *Démocratie et Education*, (1916), suivi de *Expérience et Education* Introduit par Denis Meuret et Joëlle Zask, Armand Colin, 2011

FELKIN Henry M. and Emmie, *An Introduction to Herbart's Science and practice of education* Boston Published by D.C. Heath & Co, 1895 [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b300547;view=1up;seq=5](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b300547;view=1up;seq=5)

GUEX François, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Deuxième édition, revue et corrigée, Lausanne Payot, Paris Félix Alcan, 1913

HAMELINE Daniel, *Herbart et la raison pédagogique, surtout, mais pas seulement p.84-90 in Pédagogie et Pédagogisme* p.73-98 in HOUSSAYE Jean, SOETARD Michel, HAMELINE Daniel, FABRE Michel, *Manifeste pour les pédagogues*, Coll. Pratiques et enjeux, ESF, 2002

HERBART, *Principales œuvres pédagogiques. Pédagogie générale. Esquisse de leçons pédagogiques. Aphorismes et extraits*, (Traduites et fondues en un seul volume), A Piloche, Tome IV, Mémoire N°15, travaux et mémoires des facultés de Lille, Paris Félix Alcan et Lille Ch. Tallandier, 1894 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69542p>

HILGENHEGER Norbert, *Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)* p.669-684 in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XIII, n°3-4, 1993, UNESCO

JAMES William, *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals*, New York, Henry Holt and Company, 1899 <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/james.html#talks>

JAMES William, *Text-book of psychology, Briefer course*, London, Macmillan and Co, 1908 <https://archive.org/details/psychologybriefe00willuoft> (Trad. Française: JAMES William, *Précis de psychologie*, traduit par E.Baudin et G.Bertier, Editeur Marcel Rivière, Paris, 1909 http://classiques.uqac.ca/classiques/james_william/precis_de_psychologie/precis_de_psychologie.html)

KILPATRICK William Heard, *The Project Method, Teachers* p.319-334 in *College Record* 19, (September 1918) <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

KILPATRICK William Heard, *Foundations of Method Informal Talks on Teaching*, The Macmillan Company, 1925

KILPATRICK William Heard, *Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York, 1951

KNOLL Michael, « *A Marriage on the Rocks* » *An Unknown Lettre by William H. Kilpatrick about his Project Method* <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>

KNOLL Michael, *The Project Method: its vocational education* p.58-80 in *Origin and international Development Journal of Industrial Teacher Education*, 34, (3) <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

McMURRY Charles, *The Elements of general method based on the principles of Herbart*, New Edition, revised and enlarged, The Macmillan Company, 1903 <https://archive.org/details/elementsofgenera00mcmu>

MAUXION Marcel, *L'Education par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, Félix Alcan, 1901 <https://archive.org/details/leducationparlin00mauxuoft>

PARKER Franklin, *William Heard Kilpatrick (1871-1965): Philosopher of Progressive education and teacher of Teachers*, 24 jan 92 https://archive.org/stream/ERIC_ED350203/ERIC_ED350203_djvu.txt

RANDELS George Basil, *The Doctrines of Herbart in the United States A thesis university of Pennsylvani*, 1909 <https://archive.org/details/doctrinesofherba00rand>

UFER Chr., *Introduction to the Pedagogy of Herbart*, Boston D.C. Heath & Co., Publishers, 1894 <https://archive.org/details/introductiontope00ufer>

CONCLUSION

BERTHOZ Alain, *La Décision Sciences*, Odile Jacob, 2003

BERTHOZ Alain, *Physiologie de la perception et de l'action* https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17178_UPL52025_BerthozR01_02.pdf

DELEDALLE Gérard, *La Philosophie américaine*, Coll. Essais contemporains, L'Age d'Homme, Lausanne, 1983

DURELL Gerald, *Le Aye-aye et moi*, Petite bibliothèque Payot, Collection voyageurs, (1992) 2002

JEANNEROD Marc, *Le Cerveau-machine Physiologie de la volonté*, Coll. Le Temps des sciences, Fayard, 1983

JEANNEROD Marc, *Le Cerveau volontaire* Sciences, Odile Jacob, 2009

PROUST Joëlle, *La Nature de la volonté*, Folio, essais Inédit, Gallimard, 2005

SNYDERS Georges, *Où vont les pédagogies non-directives ?* Coll. L'Éducateur, PUF, 1973

WOLFF Francis, *Notre Humanité D'Aristote aux neurosciences*, Fayard, 2010

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

AGUILERA Sabine, *L'œuvre éducative et la pensée pédagogique de Robert Dotterens*, Thèse Lyon 2 1983
[file:///C:/Users/Jean/Downloads/aguilera_s%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Jean/Downloads/aguilera_s%20(1).pdf)

ALAIN, *Etude sur Descartes* p.109 – 199 in ALAIN, *Idées Introduction à la philosophie. Platon, Descartes, Hegel, Comte*, Paul Hartmann, Editeur, 1939

ANDLER DANIEL, *La Silhouette de l'humain Quelle place pour le naturalisme dans le monde d'aujourd'hui ?*, NRF, Essais, Gallimard, 2016

ANSCOMBE Elisabeth, *La Philosophie morale moderne*, (1958), Traduit de l'anglais par Geneviève Ginvert et Patrick Ducray p.9 – 31 in Klésis – Revue philosophique *Actualité de la Philosophie analytique* = 9 : 2008 <http://www.revue-klesis.org/pdf/Anscombe-Klesis-La-philosophie-morale-moderne.pdf>

ARENDT Hannah, *Condition de l'homme moderne*, (1958), Coll. Agora, Calmann-Lévy, 1983

ARIEW Roger, « *Descartes, les premiers cartésiens et la logique* » p. 55-71 in Revue de métaphysique et de morale, 1/2006, (n° 49) www.cairn.info/revue-de-metaphysique-et-de-morale-2006-1-page-55.htm. DOI : 10.3917/rmm.061.0055.

ARISTOTE, *Œuvres complètes* sous la direction de Pierre Pellegrin, Flammarion, 2014

ARISTOTE, *Ethique à Nicomaque*, Traduction, présentation, notes et bibliographie par Richard Bodéüs, GF Flammarion, 2004

ARNAULD Antoine, NICOLE Pierre, *La Logique ou l'Art de penser contenant, outre les règles communes, plusieurs observations nouvelles, propres à former le jugement*, (Cinquième Edition 1683), Introduction de Louis Marin, Flammarion, 1970

AUBENQUE Pierre, *La Prudence chez Aristote*, 1963, Quadrige, PUF, 2009

AUBIN Vincent, *Thomas d'Aquin : le désir de connaître et l'amour de la vérité* p.109 -142 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles* Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006

AUGUSTINS Georges, *Le Jeu de billes : lieu de la raison, lieu de la passion* p.5-14 in Ethnologie française, Nouvelle série, T.18, N°1 (janvier-mars1988)

AUSTIN John Langshaw, *A Plea for Excuses*, 1956 <http://www.ditext.com/austin/plea.html>

BAILLET Adrien, *La Vie de M. Descartes*, Première partie, Paris, Daniel Horthemels, 1691 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k75559n> ou [https://fr.wikisource.org/wiki/La Vie de M. Descartes](https://fr.wikisource.org/wiki/La_Vie_de_M._Descartes), mais il ne s'agit jamais de l'édition complète.

BALLY Anatole, *Dictionnaire grec français*, (1894), Rédigé avec le concours d'Emile Egger, Edition revue par L. Séchan et P. Chantraine, (1963), Hachette, 2000

BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, second semestre, 2006

BENDA Julien, *La Trahison des clercs, 1926/1947* http://classiques.uqac.ca/classiques/benda_julien/trahison_des_clercs/benda_trahison_clercs.pdf

BERTHOZ Alain, *Physiologie de la perception et de l'action* https://www.college-de-france.fr/media/alain-berthoz/UPL17178_UPL52025_BerthozR01_02.pdf

- BERTHOZ Alain, *La Décision*, Sciences, Odile Jacob, 2003
- BERTRAND Alexis, *La Psychologie de l'effort et les doctrines contemporaines*, Félix Alcan, 1889
- BEYER Landon E., *William heard Kilpatrick (1871 – 1965)* p.501-519 in Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation compare (Paris UNESCO: Bureau international d'éducation), Vo. XXVII, n°3, septembre 1997
- BILLIER Jean- Cassien, *Introduction à l'Ethique*, Coll. Licence Philo, PUF, 2010
- BINET Alfred, *Les Idées modernes sur les enfants*, (1909), Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, 1973
- BLOCH Oscar et WARTBURG Walther von, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, (1932), Quadrige, PUF, 3^{ème} édition, 2002
- BOISACQ Emile, *Dictionnaire étymologique de la langue grecque en ses rapports avec les autres langues indo-européennes*, Carl Winter's Universitätsbuchhandlung et Librairie C. Klincksieck, 1938
- BUISSON Ferdinand, *Dictionnaire de pédagogie et d'Instruction primaire*, 1887/8, Editions électronique : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h> pour la première édition, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/> pour la deuxième édition.
- BUISSON Ferdinand, *La Foi laïque Extraits de discours et d'écrits (1878-1911)*, Librairie Hachette, 3^{ème} édition, 1911
- BUISSON Ferdinand, *Cours de science de l'éducation. Leçon d'ouverture faite à la Sorbonne le 3 décembre 1896*, Extrait de la Revue pédagogique du 15 décembre 1896, Librairie Charles Delagrave, 1896
- BUISSON Ferdinand, *Leçons de morale à l'usage de l'enseignement primaire*, Librairie Hachette, 1926
- CADET Félix, *L'Education à Port-Royal*, Librairie Hachette, Paris, 1887 <https://archive.org/details/lducation-por00cade>
- CAMPBELL Keith, *The Metaphysic of abstract particulars*, (1981), traduit par Mohamed Jeddi et Bruno Langlet <http://semaihp.blogspot.ch/2014/08/traduction-de-keith-campbell-metaphysic.html>
- CAMBRELIN Jean-Jacques, *Le Concept de volonté dans la philosophie de Wittgenstein*, Thèse, 2010-11, Université de REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE file:///C:/Users/Jean/Downloads/CAMBRELIN_-_Jean-Jacques.pdf
- CASSIN Barbara, (Ed.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Editions Le Robert et Seuil, 2004
- CHÂTELAIN François, *La philosophie de Théodule Ribot*, Université de Fribourg, Imprimerie Charles Aymon Fils, Sion, 1922
- CHÂTELAIN François, *Le Rôle de la volonté dans la foi*, consultable à la Bibliothèque du Centre d'études du Saulchoir à Paris <http://centredusaulchoir.over-blog.com/>
- CHÂTELAIN François, COUSINET Roger, *L'Etat présent de l'Education nouvelle Position de l'Ecole nouvelle française* in : L'Ecole nouvelle française, n° 19, octobre 1953
- CHÂTELAIN François, COUSINET Roger, *Initiation à l'Education nouvelle*, Editions les Cahiers de l'enfance, 1969
- CHÂTELAIN François, *Les principes de l'éducation nouvelle* www.ecolelasource.org/La_Source_Ecole_nouvelle_actu.php?...

- CHEVALIER Jean-Marie, *Pragmatisme et idées-forces. Alfred Fouillée fut-il une source du pragmatisme américain ?*, Dialogue, 50, (2011), p.633-668, Association canadienne de philosophie, 2012 http://www.academia.edu/1558541/Pragmatisme_et_id%C3%A9es-forces._Alfred_Fouill%C3%A9_fut-il_une_source_du_pragmatisme_am%C3%A9ricain
- CHINERY Michael, *Insectes de France et d'Europe occidentale*, Arthaud, 2000
- CICERON Marcus Tullius, *Tusculanes*, livre II, <http://remacle.org/bloodwolf/philosophes/Ciceron/tusc2.htm>
- CLAPAREDE Edouard, *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, 1909, Editions Kundig, Genève, Sixième édition, 1916
- CLAPAREDE Edouard, « *La définition de la volonté* » Vème Congrès international de Philosophie à Naples, mai 1924, (Acti del Congresso, Naples, 1925 p.661)
- CLAPAREDE Edouard, « *La Psychothérapie et la volonté* », communication à la Réunion des Neurologistes suisses à Genève, avril 1925, (Archives suisses de Neurologie et de Psychiatrie, vol. XVI, 1925, p.363)
- CLAPAREDE Edouard *Does the will express the entire personality ?* p.39 – 43 in *Problems of personality, Studies in honour of Dr Morton Price*, Londres, K.Paul, Trench, Trubner & Co, 1925, texte qui reprend en partie le précédent.
- CLAPAREDE Edouard, « *L'Intelligence et la Volonté* » Recueil jubilaire offert à W.Bechterew, Leningrad, 1926
- CLAPAREDE Edouard, « *La Fonction de la volonté* » p.147-162 in CLAPAREDE Edouard, *L'Education fonctionnelle*, (1931), Collection Pédagogues du monde entier, Editions Fabert, 2003
- CLAPAREDE Edouard, *Morale et Politique ou Les vacances de la Probité*, 1940 http://classiques.ugac.ca/classiques/claparede_edouard/morale_et_politique/morale_et_politique.html
- CLAVIEN Christine, *L'éthique évolutionniste: de l'altruisme biologique à la morale*, Thèse Université de Neuchâtel et Université de Paris I, 2008
- CLAVIER Paul-Henri, *Géraud de Cordemoy : historien, politique et pédagogue*, Thèse Université Marc Bloch, 2006 <http://scd-theses.u-strasbg.fr/541/>
- CLAUBERG Johannes, *Logique ancienne et nouvelle*, Présentation, traduction et notes par Jacqueline Lagrée et Guillaume Coqui, Librairie philosophique, J. Vrin, 2007
- CLÉDAT Léon, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Librairie Hachette, 1912
- COMBET Michel, *Le projet et le « plan d'organisation d'une école secondaire » du philosophe Maine de Biran* p. 175 – 188 in CADILLON François, COMBET Michel, FIGEAC-MONTHUS Marguerite, (Eds), *Construire l'éducation de l'Ancien Régime à nos jours*, Presse universitaires de Bordeaux, 2009
- COMPAYRE Gabriel, *Histoire de la Pédagogie* Vingt-neuvième édition, Librairie classique Delaplane, Paris <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2856>
- COUSTEL Pierre, *Les Règles de l'Education des Enfants*, Tome I, 1687, (Editions de 1749) <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9612913w>
- CRUBELLIER Michel et PELLEGRIN Pierre, *Aristote Le philosophe et les savoirs*, Points Essais « Philosophie », Editions du Seuil, 2002
- D'ALEMBERT Jean Le Rond, DIDEROT Denis, *Encyclopédie*, Volume 17, selon l'édition en ligne de l'Université de Chicago: <http://artflsrv02.uchicago.edu/cgi-bin/philologic/getobject.pl?c.16:854.encyclopedie0513>,
- DALLEMAGNE Jules, *Pathologie de la volonté*, Encyclopédie scientifique des aide-mémoire, Masson et Gauthier Villars, 1898

- DARBON André, *Philosophie de la volonté*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, 1951
- DAVIDSON Donald, *Actions et événements*, Epiméthée, PUF, 2003
- DAVIDSON Donald, *L'Action* p.299-331 in *Quelle philosophie pour le XXIe siècle*, Folio Essais Inédit, Seuil, 2001
- DEBARBIEUX Eric, *Freinet, philosophe de l'enfance* in *Le Nouvel Educateur*, n° 222 supplément au n° 25 janvier 1991 <http://www.icem-freinet.fr/archives/d-neduc/d-neduc-222/3-9.pdf>
- DEBRU Claude, CHAUVIRÉ Christiane, GIREL Mathias (Eds) *William James Psychologie et cognition* Editions Petra, 2008
- DE GARNO Charles, *Herbart Johann Friedrich, german philosopher...* in *The Encyclopedia Americana*, (1920)/Herbart.
- DE FELLEBERG Emmanuel, *Vues relatives à l'agriculture de la Suisse et aux moyens de la perfectionner*; traduit de l'allemand par C. Pictet, Genève, 1808 <http://ia600205.us.archive.org/3/items/vuesrelativesl00fell/vuesrelativesl00fell.pdf>
- DELALANDE Julie, *Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école* p.671-679 in *Ethnologie française*, 4/2007, (Vol.37)
- DELALANDE Julie, *La Cour de récréation pour une anthropologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, 200, Publication sur Open, Edition 17 juillet 2015
- DELEDALLE Gérard, *La Philosophie américaine*, Coll. Essais contemporains, L'Age d'Homme, Lausanne, 1983
- DELFORGE Frédéric, *Les Petites Ecoles de Port-Royal 1637-1660*, Les Editions du Cerf, 1985
- DE LIBERA Alain, *Des Accidents aux tropes Pierre Abélard* p.479-500 in *Revue de métaphysique et de morale* 2002/4, n°36
- DEMOUSTIER Adrien, JULIA Dominique, *Ratio studiorum*, Histoire de l'Education, Belin, 1997
- DEONNA Julien, TERONI Fabrice, *Qu'est-ce qu'une émotion ?* Collection Chemins philosophiques, Librairie philosophique, J. Vrin, 2008
- DESCARTES René, *Discours de la Méthode*, Texte et commentaire par Etienne Gilson, Librairie philosophique J. Vrin, 1925, Cinquième Edition, 1976
- DESCARTES René, *Descartes à Elisabeth – Egmond du Hoef, 28 juin 1643* <http://kokorikou.com/index.php/fr/francais/ebooks-en-francais/philosophie-en-francais/31-correspondance-avec-elisabeth-rene-des-cartes?showall=&start=4>
- DESCARTES René, *Les Principes de Philosophie*, Partie I dans une édition de 1904 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5684292t.r=> ou dans cette édition de 1647 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8600298z/f47.image.r=descartes%20Principes%20de%20philosophie>
- DESCARTES René, *Les Passions de l'âme* (1633/1649), Coll. Idées, Gallimard, 1969
- DESCOLA Philippe, *Par-delà nature et culture*, Bibliothèque des sciences humaines, NRF, Editions Gallimard, 2005
- DEWEY John, *Démocratie et Education Introduction à la philosophie de l'éducation*, (1916), Traduction et présentation Gérard Deladalle, Coll. Essais contemporains, Editions de l'Age d'Homme, 1983
- DEWEY John, *Comment nous pensons*, (1916), Traduit par Ovide Decroly, Coll. Comment faire de la philosophie, Les Empêcheurs de tourner en rond, 2004

- DEWEY John, *L'École et l'Enfant*, trad. par L.S. Pidoux avec une introduction par Edouard Claparède, 9ème Edition, Delachaux et Niestlé Neuchâtel, Paris, 1976
- DEWEY John, *Expérience et Education*, in DEWEY John, *Démocratie et Education*, (1916), suivi de *Expérience et Education*, Introduit par Denis Meuret et Joëlle Zask, Armand Colin, 2011
- DIDON Henri, *Influence morale des sports athlétiques discours prononcé au Congrès olympique du Havre le 29 juillet*, 1897, Paris, J. Mersch, 1897
- DIDON Henri, *Lettres du R.P.Didon à Mademoiselle Th.V.*, Librairie Plon, 1901
- DIDON Henri, *Lettres du R.P.Didon à madame Caroline Commanville 1874-1883*, Librairie Plon, 1930
- DOTTRENS Robert, *L'Omaggio di un discepolo* in Scuoloa Ticinese, 18, Periodico mensile della sezione pedagogica, anno II, (serie III), giugno -luglio 1973 http://m4.ti.ch/fileadmin/DECS/DS/Rivista_scuola_ticinese/ST_n.18/ST_18_completo.pdf
- DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE <http://archive-ouverte.unig.ch>
- DURELL Gerald, *Le Aye-aye et moi*, Petite bibliothèque Payot, Collection voyageurs, (1992,) 2002
- DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005
- EASTON Patricia, "Antoine Le Grand", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Spring 2016 Edition), Edward N. Zalta (ed.), [URL = <http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/legrand/>](http://plato.stanford.edu/archives/spr2016/entries/legrand/).
- ELSTER John, *Proverbes, maximes et émotions*, Collection Philosophes en sciences sociales, PUF, 2003
- ENGEL Pascal, *Aristote, Davidson et l'akrasia* p.11-20 in Philosophie, 3, 1984
- ENGEL Pascal, "Aristote et la philosophie contemporaine de l'action", on D. Charles, *Aristotle's Philosophy of Action* p. 266 – 274 in L'Age de la Science, III, 1990
- ENGEL Pascal, (Ed.), *Lire Davidson Interprétation et holisme*, L'Eclat, 1994
- ENGEL Pascal, *Sommes-nous responsables de nos croyances ?* p.429-439 in MICHAUD Yves, (Ed.) ,Université de tous les savoirs, vol. VI, *Qu'est-ce que la culture ?* Odile Jacob, Paris, 2001
- ENGEL Pascal, *Descartes et la Responsabilité épistémique*, Version française d'un article paru en espagnol, « Desacartes y la responsabilidad epistemica » Laguna, 10, 2002, 9-25
- ENGEL Pascal, *Va savoir ! De la connaissance en général*, Philosophie, Hermann Editeurs, 2007
- ENGEL Pascal, *Epistémologie pour une marquise*, Les Editions d'Ithaque, 2011
- ENGEL Pascal, *Les Lois de l'esprit: Julien Benda ou la raison*, Ithaque, Paris, 2012.
- ENGEL Pascal, *Métaphysique de la connaissance* <http://www.college-de-france.fr/site/claudine-tiercelin/symposium-2015-09-16-10h30.htm>
- ERNAUX Annie, *Les Années*, Coll. Folio 5000, Editions Gallimard, 2008
- ERNOUT Alfred, MEILLET Antoine, *Dictionnaire étymologique de la langue latin Histoire des mots*, Librairie C. Klincksieck ,1939
- FAGUET Emile, *Mgr Dupanloup Un grand Evêque*, Librairie Hachette, 1914

- FABRE Michel *Philosophie et Pédagogie du problème* Philosophie de l'éducation Librairie philosophique J.Vrin 2009
- FABRE MICHEL, *Education et Humanisme Lecture de John Dewey*, Coll. Philosophie de l'éducation, J. Vrin, 2015
- FEDI Laurent, *Piaget et la conscience morale*, Philosophies, PUF, 2008
- FELKIN Henry M. and Emmie, *An Introduction to Herbart's Science and practice of education*, Boston, Published by D.C. Heath & Co, 1895 [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b300547;view=1up;seq=5](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b300547;view=1up;seq=5)
- FENELON, *Choix de textes et Préface par Marcel Reymond*, Le Cri de la France, Editions de la Librairie de l'Université Fribourg, 1943
- FENELON, *Œuvres choisies* par Albert Chérel, Librairie Hatier, Troisième édition, 1948
- FENELON, *Œuvres spirituelles*, Introduction et choix de textes par François Varillon S.J., Les Maîtres de la spiritualité chrétienne, Aubier, 1954
- FENELON, *Avis à une dame de qualité sur l'éducation de sa fille* p.167 in FENELON, *Œuvres spirituelles* Introduction et choix de textes par François Varillon S.J., Les Maîtres de la spiritualité chrétienne, Aubier, 1954
- FILONOV G.N., *Makarenko Anton* p. 83-96 in Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 1-2, 1994, ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/makarenf.pdf>
- FIRODE Alain, *Le Cours de philosophie d'Adrien Geoffroy*, Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie, 38 / avril 2005 <file:///C:/Users/Jean/Downloads/rde-309-38-le-cours-de-philosophie-d-adrien-geffroy.pdf>
- FIRODE Alain, *Le Cartésianisme dans le cours de philosophie au début du XVIIIe siècle* p.55-67 in Histoire de l'Education, 120/ 2008 <https://histoire-education.revues.org/1832>
- FORTHOMME Bernard, *Les Aventures de la volonté perverse*, Coll. Domaine Raison, Ed.Lessius, 2010
- FOUILLEE Alfred, *Existence et développement de la volonté* in Revue philosophique de France et de l'Etranger [file:///C:/Users/Jean/Downloads/Existence et d%C3%A9veloppement de la volont%C3%A9.pdf](file:///C:/Users/Jean/Downloads/Existence%20et%20d%C3%A9veloppement%20de%20la%20volont%C3%A9.pdf)
- FREINET Célestin, *Les Invariants pédagogiques Code pratique d'école moderne*, Editions de l'Ecole moderne française Cannes, in Bibliothèque de l'Ecole moderne, N°25 1964
- FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Tome I et II, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994
- FREINET Célestin, *Intérêt et effort* in FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Textes à l'appui, François Maspéro, 1969
- FREINET Célestin, *L'Effort, la plaisir et les jeux* in P.115 – 125 Tome I in FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994
- FREINET Célestin, *L'Education du travail* in Tome I, in FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994
- FREINET Célestin, *Les Dits de Mathieu* p.99 -203 in Tome II, in FREINET Célestin, *Œuvres pédagogiques*, Edition établie par Madeleine Freinet, Introduction par Jacques Bens, Editions du Seuil, 1994
- FREINET Elise, *Naissance d'une pédagogie populaire (méthodes Freinet)*, Textes à l'appui François Maspéro, 1969
- FRIJHOFF Willem, JULIA Dominique, *L'oratoire et le jansénisme : l'assemblée générale de 1746* <http://www.amis-deportroyal.org/bibliotheque/IMG/pdf/03.pdf>

FRIJHOFF Willem JULIA Dominique, *Le Recrutement d'une congrégation enseignante et ses mutations à l'époque moderne : l'Oratoire de France*, Historical reflections/Réflexions historiques, Tome 7, n°2-3, (1980), p.443-458

FURETIÈRE Antoine, *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois, tant vieux que modernes, et les termes de toutes les sciences et des arts*, Seconde Edition, Tome 2, p.1098 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5795138h/f1116.image>

GAUTHIER P.-A., *Saint Maxime le Confesseur et la psychologie de l'acte humain*, Recherches de théologie ancienne et médiévale, Tome XXI, 1954

GAUTHERIN Jacqueline, *Une Polyphonie protestante dans le concert de la « Science de l'éducation » (1882-1914)*, Histoire de l'éducation, 110 | 2006, 91-110. [En ligne], 110 | 2006, mis en ligne le 01 janvier 2011, consulté le 23 septembre 2016, URL : <http://histoire-education.revues.org/1347> ; DOI : 10.4000/histoire-education.1347

GIREL Mathias, *Pragmatisme et Education morale : philosophie et conduite de la vie chez Peirce, James et Dewey*, 2007 [http://www.academia.edu/184282/Pragmatisme et education morale Philosophie et conduite de la vie chez Peirce James et Dewey](http://www.academia.edu/184282/Pragmatisme_et_education_morale_Philosophie_et_conduite_de_la_vie_chez_Peirce_James_et_Dewey)

GOSELIN Laurent, *Les Modalités en français La validation des représentations*, Rodopi, Amsterdam, New York, 2010

GRECO John, *Virtue Epistemology* in 1999 (revue en 2009) in Stanford Encyclopedia of Philosophy <http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-virtue/>

GRIMALDI Nicolas, *Six Etudes sur la volonté et la liberté chez Descartes*, Bibliothèque d'histoire de la philosophie, J. Vrin, 1988

GUENANCIA Pierre, *Lire Descartes*, Coll. Folio Essais, Gallimard, 2000, en particulier le chapitre VI : *La Morale* p.200 - 261

GUËX François, *Histoire de l'instruction et de l'éducation*, Deuxième édition, revue et corrigée, Lausanne Payot, Paris Félix Alcan, 1913

GUTTIÈREZ Laurent, *François Châtelain (1896-1978)* in *Histoire de l'Education nouvelle en France 1899-1939*, site animé par Laurent Guttierrez http://hmenf.free.fr/article.php3?id_article=202

HAMELINE Daniel, JORNOD Arielle, BELKAÏD Malika *L'École active : textes fondateurs*, Pédagogues et pédagogies PUF, 1995

HAMELINE Daniel, *Edouard Claparède (1873-1940)*, UNESCO, 2000

HAMELINE Daniel, *Herbart et la raison pédagogique, surtout, mais pas seulement p.84-90 in Pédagogie et Pédagogisme* p.73-98 in HOUSSAYE Jean, SOETARD Michel, HAMELINE Daniel, FABRE Michel, *Manifeste pour les pédagogues*, Coll. Pratiques et enjeux, ESF, 2002

HAUDRICOURT Georges-André, *Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui* pp. 40-50 in *L'Homme*, Année 1962, Volume 2, Numéro 1 www.persee.fr/doc/hom_0439_4216_1962_num_2_1_366448

HEGEL G.W.F., *Textes pédagogiques*, Traduction et présentation : *La Pédagogie de Hegel* par Bernard Bourgeois, Librairie philosophique, J. Vrin, 1990

HEGEL G.W.F., *Propédeutique philosophique*, Bibliothèque Médiations, Denoël Gonthier 1963

HERBART, *Principales œuvres pédagogiques. Pédagogie générale. Esquisse de leçons pédagogiques. Aphorismes et extraits*, (Traduites et fondues en un seul volume), A Piloche, Tome IV, Mémoire N°15, travaux et mémoires des facultés de Lille, Paris Félix Alcan et Lille Ch. Tallandier, 1894 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k69542p>

- HILDESHEIMER Françoise, *Monsieur Descartes La fable de la raison*, Grandes Biographies, Flammarion, 2010
- HILGENHEGER Norbert, *Johann Friedrich Herbart (1776 – 1841)* p.669-684 in *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XIII, n°3-4, 1993, UNESCO
- HURKA Thomas, *Virtuous act, virtuous dispositions*, ANALYSIS 66.1, January 2006, pp.69 – 76
<https://thomashurka.files.wordpress.com/2014/02/virtuous-acts-virtuous-dispositions.pdf>
- HUSSERL Edmond, *Leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, traduit de l'allemand par Henri Dussort, Préface de Gérard Granel, Collection Epiméthée, PUF, 1964
- JAMES William, *Talks to teachers on psychology: and to students on some of life's ideals* New York, Henry Holt and Company, 1899 <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/james.html#talks>
- JAMES William, *Text-book of psychology, Briefer course*, London, Macmillan and Co, 1908 <https://archive.org/details/psychologybriefe00willuoft> (Trad. Française: JAMES William, *Précis de psychologie*, traduit par E.Baudin et G.Bertier, Editeur Marcel Rivière, Paris, 1909 http://classiques.uqac.ca/classiques/james_william/precis_de_psychologie/precis_de_psychologie.html)
- JEAN DAMASCÈNE, *La foi Orthodoxe*, Sources chrétiennes, n°540, Les Editions du Cerf, 2011
- JEANMART Gaëlle, *Le rôle de l'obéissance dans l'éducation antique et médiévale* p. 61 – 98 in PHILOSOPHIQUE *La Volonté*, Faculté des lettres Besançon, Editions Kimé, 2003 URL : <http://philosophique.revues.org/186> ; DOI : [10.4000/philosophique.186](https://doi.org/10.4000/philosophique.186)
- JEANMART Gaëlle, *Dramatique de la volonté chez Augustin* p.-67-90 in *Philosophiques* 8, 2005, URL : <http://philosophique.revues.org/100> ; DOI : [10.4000/philosophique.100](https://doi.org/10.4000/philosophique.100)
- JEANMART Gaëlle, *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Age*, Philosophie de l'Education, J. Vrin, 2007
- JEANNEROD Marc, *Le Cerveau-machine Physiologie de la volonté*, Coll. Le Temps des sciences, Fayard, 1983
- JEANNEROD Marc, *Leçons sur la volonté James et Ribot* in DEBRU Claude, CHAUVIRÉ Christiane, GIREL Mathias, (Eds), *William James Psychologie et cognition*, Editions Petra, 2008
- JEANNEROD Marc, *Le Cerveau volontaire*, Odile Jacob, 2009
- JERPHAGNON Lucien, *Histoire de la pensée d'Homère à Jeanne d'Arc*, Tallandier, 3^{ème} édition, 2009
- JOURNET Charles, *Le Mal Essai théologique*, Editions Saint-Augustin, Troisième édition, 1988
- KAMBOUCHNER Denis, *Retrouver en soi l'enfant (repuescere) : réflexions sur un précepte classique* p. 161-168 in
- KAMBOUCHNER Denis, *Descartes n'a pas dit (...) Un Répertoire des fausses idées sur l'auteur du discours de la méthode avec les éléments utiles et une esquisse d'apologie*, Les Belles Lettres, 2015
- KERLAN Alain, *Philosophie pour l'éducation*, Collection pratiques et enjeux pédagogiques, ESF Editeur, 2003
- KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence, (Eds), *Repenser l'enfance ?* Hermann, 2012
- KILPATRICK William Heard, *The Project Method, Teachers* p.319-334 in *College Record*, 19, (September 1918) <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>
- KILPATRICK William Heard, *Foundations of Method Informal Talks on Teaching*, The Macmillan Company, 1925
- KILPATRICK William Heard, *Philosophy of Education*, The Macmillan Company, New York, 1951

KNOLL Michael, « *A Marriage on the Rocks* » An Unknown Lettre by William H. Kilpatrick about his Project Method <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED511129.pdf>

KNOLL Michael, *The Project Method: its vocational education* p.58-80 in *Origin and international Development Journal of Industrial Teacher Education*, 34, (3) <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll.html>

KOJEVE Alexandre, *Introduction à la lecture de Hegel*,. Leçons sur la Phénoménologie de l'esprit professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Études, réunies et publiées par Raymond Queneau, Bibliothèque des Idées, Paris, Gallimard, 1947

LAGREE Jacqueline, *Qu'est-ce qu'être un logicien cartésien ?* p.143 – 177 in KOLESKIK-ANTOINE Delphine, *Qu'est-ce qu'être cartésien ?* Préface de Denis Kambouchner, La Croisée des Chemins, ENS, 2013

LALANDE André, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 1902-1923, Quadrige, PUF, 3^{ème} édition, 2010

LALLEMAND Paul, *Histoire de l'Education dans l'Ancien Oratoire de France*, Ernest Thorin, Paris, 1889 <https://archive.org/details/histoirededuc00lalluoft>

LAMY Bernard, *Entretiens sur les Sciences et les Arts, dans lesquels on apprend comment l'on doit étudier les sciences, et s'en servir pour se former l'esprit juste et le cœur droit*, Nouvelle Edition revue et corrigée très exactement, Lyon, Jaque Certe, 1724 https://Users/Jean/Downloads/bulyon1_2013L10_ITARD131.pdf

LAPASSADE Georges, *L'Entrée dans la vie*, Coll. 10/18, Les Editions de Minuit, 1963

LAPIE Paul, *La logique de la volonté* Thèse, Alcan, 1902 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k743455.r=Lapie%20Paul>

LAPIE Paul, *Pédagogie française*, Alcan, 1920 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5482032r.r=Lapie%20Paul>

LAPIE Paul, *Morale et pédagogie*, Alcan, 1927 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k56521654.r=Lapie%20Paul>

LE DU Michel, *Le Retour des vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, Second semestre, 2006

LE SENNE René, *Traité de caractériologie*, 1945 http://classiques.ugac.ca/classiques/le_senne_rene/traité_de_caracterologie/le_senne_caracterologie.pdf

LEVINAS Emmanuel, *Quelques réflexions sur la philosophie de l'hitlérisme*, 1934, Esprit, no 26, novembre 1934 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k30022w/f33.langFR>

LEVINAS Emmanuel, *De l'Existence à l'Existant* J. Vrin, 1947

LITTRÉ Emile, *Dictionnaire de la langue française*, (1859-1872), Tome 4, Le Club du livre, 1957

LUGON Clovis, *La République des Guaranis : (1610-1768) : les jésuites au pouvoir*, Ed. Economie et humanisme, Ed. Ouvrières, Coll. Foi vivante 125, 1970

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Journal*, Vol. I, Février 1814 – 31 décembre 1816, Edition intégrale publiée par Henri Gouhier, Coll. Etre et Penser, Cahiers de philosophie 41, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1954

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Maine de Biran à J.- L. Lainé 18 juin 1816* in MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Œuvres*, Tome XII/2, *L'Homme public Au temps agité de « la » légitimité 1815-1824*, Edité par André Robinet et Nelly Bruyère, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999

MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Journal*, Volume III, *Agendas, carnets et notes*, Edition intégrale publiée par Henri Gouhier, Coll. Etre et Penser, Cahiers de philosophie 43, Editions de la Baconnière, Neuchâtel, 1957

- MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Œuvres*, Tome XII/1, *L'Homme public Au temps des « gouvernements illégitimes » 1789 – 181*, édité par André Robinet et Nelly Bruyère, Librairie philosophique, J. Vrin, 1999
- MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Œuvres de Maine de Biran accompagnées de notes et d'appendices*, Editées par Pierre Tisserand, Tome V, *Les discours philosophiques de Bergerac*, 1929
- MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Essai sur les fondements de la psychologie et sur ses rapports avec l'étude de la nature* in *Œuvres inédites de Maine de Biran*, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome 1, Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie Paris, 1859 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6132571p>
- MAINE DE BIRAN Marie François Pierre Gontier, *Notes sur l'Évangile de Saint Jean* p.281-320 in *Œuvres inédites de Maine de Biran*, publiées par Ernest Naville, avec la collaboration de Marc Debrit, Tome III , Editeurs Dezobry, Magdeleine et Cie, Paris, 1859 <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k6117175z.r=Maine%20de%20biran%20Tome%20III%20oeuvres%20in%C3%A9dites>
- MALEBRANCHE Nicolas, *La Recherche de la vérité*, (1674), Tome premier, Ernest Flammarion, 1946
- MARION Jean-Luc, *Au lieu de soi L'approche de Saint Augustin*, Epiméthée, PUF, Seconde édition corrigée, 2008
- MARION Jean-Luc, *Cours sur la volonté*, Christophe Perrin, (Ed.), UCL, Presses universitaires de Louvain, 2014
- MAURIAC François, *Nouveaux Mémoires intérieurs*, (1965), Tome XVII, Les chefs d'œuvre de François Mauriac
- MAUXION Marcel, *L'Éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart*, Paris, Félix Alcan, 1901 <https://archive.org/details/leducationparlin00mauxuoft>
- McMURRY Charles, *The elements of general method based on the principles of Herbart*, New Edition, revised and enlarged, The Macmillan Company, 1903 <https://archive.org/details/elementsofgenera00mcmu>
- MEHL Edouard, *Descartes critique de la logique pure* p.285-500 in *Les Etudes philosophiques*, 2005/4, (n°75)
- MICHELET Jules, *Nos Fils*, Paris Librairie internationale, Lacroix et Cie Editeurs, sixième édition, (1868), 1877
- MINAUDIER Jean-Pierre, *La Poésie du gérondif*, Le Tripode, 2014
- ,MONNET Vincent, *Edouard Claparède, conquérant aboulisque* p.32-33 in *Campus*, n°90, Université de Genève
- MONNOYER Jean-Maurice, (Ed.), *La Structure du monde Objets, propriétés, états de choses renouveau de la métaphysique dans l'école australienne de philosophie*, Numéro hors-série, Recherches sur la philosophie du langage, J. Vrin, 2004
- MOREL Pierre-Marie, *Aristote un philosophe de l'activité*, GF, Flammarion, 2003
- MOORE F. C. T., *Maine de Biran and Pestalozzi: some unpublished letters*, *Revue Internationale de Philosophie*, 20, (75):27, 1966
- NAVILLE Ernest, *Maine de Biran, sa vie et ses pensées*, Joël Cherbuliez, Paris, 1857
- NEF Frédéric, *Ontologie de l'objet, théorie des propriétés et théorie des ensembles : quelques problèmes et quelques perspectives* *REVUE INTERNATIONALE DE PHILOSOPHIE*, 2/2006, (n° 236), p. 181-207 [URL : www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2006-2-page-181.htm](http://www.cairn.info/revue-internationale-de-philosophie-2006-2-page-181.htm).
- NEF Frédéric, LE GOFF Bernard Henri, PARIENTE-BUTTERLIN Isabelle, *Analyse formelle du concept de négligence* 2008 <ijn-00352644> HAL Id : 00352644 <http://jeannicod.ccsd.cnrs.fr/ijn-00352644>
- NEF Frédéric, *Traité d'ontologie pour les non-philosophes (et les philosophes)*, Folio essais, Inédit, 2009

- NEF Frédéric, *L'Argument courageux et l'épistémologie des vertus : le courage est-il (aussi) une vertu intellectuelle ?* (2007), Institut Jean Nicod, https://hal.archives-ouvertes.fr/ijn_00357097
- NUSSBAUM Martha, *Platon La Commensurabilité et le désir* in NUSSBAUM Martha, *La Connaissance de l'amour Essais sur la philosophie et la littérature*, Les Editions du Cerf, 2010
- NUSSBAUM Marta, *Capabilités*, Climats, 2012
- OGNIER Pierre, *Une Ecole sans Dieu 1880-1895*, Presses universitaires de Toulouse le Mirail, 2008
- PARKER Franklin, *William Heard Kilpatrick (1871-1965): Philosopher of Progressive education and teacher of Teachers*, 24 jan 92 https://archive.org/stream/ERIC_ED350203/ERIC_ED350203_djvu.txt
- PAVESE Cesare, *Le Métier de vivre*, 1952, Folio, Gallimard
- PAYOT Jules, *L'Education de la volonté*, Alcan, (1895), 1906 <https://archive.org/details/lducationde-lavo00payogooq>
- PAYOT Jules, *Le Travail intellectuel et la volonté*, Alcan, 1921 <https://archive.org/details/letravailintelle00payo>
- PAYOT Jules, *Les Alpes éducatrices Mon Chamonix*, 1933, Chez l'Auteur <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k9646755m.r=PAYOT%20Jules%20Le%20Travail%20intellectuel%20et%20la%20volont%C3%A9>
- PEIRCE Charles Sanders, *Pragmatisme et Pragmaticisme*, Œuvres I Sous la direction de Claudine Tiercelin et Pierre Thibaud, Les Editions du Cerf, 2002
- PERRIN Denis, *La Question de la volonté à l'épreuve du langage ordinaire. Wittgenstein, Ryle et Austin* p.23 – 44 in PHILOSOPHIQUE, *La Volonté*, Faculté des lettres Besançon, Editions Kimé, 2003
- PESTALOZZI Johann Heinrich, *Le Chant du cygne le testament pédagogique du maître d'Yverdon*, Traduction et introduction par Michel Soëtard, Editions Fabert, 2009
- PESTALLOZZI Heinrich, *La Lettre de Stans* <https://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettrestans.pdf>
- PHILONENKO Alexis, *Théorie et praxis dans la pensée morale et politique de Kant et de Fichte en 1793*, Paris, J. Vrin, "Bibliothèque d'histoire de la philosophie", 1976
- PHILONENKO Alexis, *Jean-Jacques Rousseau et la pensée du malheur*, Tome 3, *Apothéose du désespoir*, Bibliothèque d'histoire et de philosophie, Librairie philosophique, J. Vrin, 1984
- PHILONENKO Alexis, *Relire Descartes Le génie de la pensée française*, Coll. Ouverture, Jacques Granger, 1994
- PIAGET Jean, *Recherche* http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_18_Recherche.pdf
- PIAGET Jean, *Les trois Structures fondamentales de la vie psychique : rythme, régulation et groupement* p.9 – 21 in *Revue suisse de psychologie et de psychologie appliquée*, 1942, n°1/2
- PIAGET Jean, *Will and action* p. 138 – 145 in *Bulletin in the Menninger clinic*, 1961, 26, n°3
- PIAGET Jean, *Les Relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant* (1954) in http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP_54_cours_affect.pdf
- PIAGET Jean, *Le Développement mental de l'enfant* in *Juventus Helvetica*, 1940, Zürich, repris pp.9-86 in *Six études de psychologie*, Bibliothèque Médiations, Editions Denoël/Gonthier, 1964
- PIAGET Jean, *Six études de psychologie*, Bibliothèque Médiations, Editions Denoël/Gonthier, 1964

POUIVET Roger, *Pourquoi les hommes ont-ils besoin des vertus épistémiques* p.142 - 178 in BENATOUIL Thomas et LE DU Michel, (Eds), *Le Retour des Vertus intellectuelles*, Les Cahiers philosophiques de Strasbourg 20, Second semestre 2006

POUIVET Roger, *Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation*, Education et didactique, (Online) Vol 2 – n°3, décembre 2008 URL : <http://educationdidactique.revues.org/380> ; DOI : [10.4000/educationdidactique.380](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380)

POUIVET Roger, *L'Épistémologie des vertus* p. 83 – 131 in POUIVET ROGER *Le réalisme esthétique*, Coll. L'Interrogation philosophique, PUF, 2006

PRADEL Henri, *L'Éducation de la politesse*, Préface du T.R.P. Brillet, Supérieur général de l'Oratoire, 3^{ème} édition, Editions Téqui, Paris, 1937

PRAIRAT Eirick, *Les Mots pour penser l'éthique*, Coll. Questions d'éducation et de formation, Editions universitaires de Lorraine, 2014

PROUST Joëlle, *La Nature de la volonté*, Folio Essais inédit, 2005

RANDELS George Basil, *The doctrines of Herbart in the United States A thesis university of Pennsylvani, 1909* <https://archive.org/details/doctrinesofherba00rand>

RIBOT Théodule, *Les Maladies de la volonté*, (1882), Bibliothèque de philosophie contemporaine, Cinquième édition, Félix Alcan, 1888, <ftp.bnf.fr/020/N0200995> PDF 1 -1DM.pdf

RIBOT Théodule, *Psychologie de l'attention*, Félix Alcan, 1888, Troisième édition, 1986 : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k77104r.r=ribot%20attention>

RICOEUR Paul, *Philosophie de la volonté*, Tome I 1949, Tome II 1960, Collection Points Essais, Gallimard, 2009

RICOEUR Paul, *Le Concept philosophique de volonté*, Cours professé à l'Université de Montréal 18 septembre – 31 octobre 1967, Edition électronique établie par Olivier Abel et Roberta Picardi, Fonds Ricoeur, 2014, <http://www.fondsriceur.fr/fr/pages/editions-digitales.html>

ROHEIM Géza, *Origine et fonction de la culture*, 1943, Collection Idées, Gallimard, 1972

ROLLER Samuel, *Edouard Claparède et l'éducation de la volonté* p.in DUPARC Germaine et al. *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 976, Archives ouvertes, UNIGE, <http://archive-ouverte.unig.ch>

ROMANO Claude, *Volonté* p. 1375 – 1380 in CASSIN Barbara, (Ed.), *Vocabulaire européen des philosophies*, Editions, Le Robert et Seuil, 2004

ROUSSEAU Jean-Jacques, *La Nouvelle Héloïse* (1762), Livre de Poche, 2002

ROUX Sophie, *Logique et méthode au XVIIIe siècle*, Cahiers Philosophiques de Strasbourg, Université de Strasbourg, 2012, pp21-46, (halshs-00813053), HAL Archives-ouvertes <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00813053/document>

RYLE Gilbert, *La Notion d'esprit*, (1949), Petite bibliothèque Payot, 2005

SAINT AUGUSTIN, *De libero arbitrio* in Œuvres de SAINT AUGUSTIN, 1ère série : opuscules VI, Dialogues philosophiques III, *De l'âme à Dieu*, Desclée de Brouwer et Cie, 1941

SAINT AUGUSTIN, *La Cité de Dieu* <http://www.abbaye-saint-benoit.ch/saints/augustin/citededieu/>

SAINT THOMAS D'AQUIN, *Somme théologique* <http://docteurangelique.free.fr/livresformatweb/sommes/1sometheologique1apars.htm>

- SAINTE-BEUVE, *Port-Royal*, Texte présenté et annoté par Maxime Leroy, Tome II, La Pléiade, 1954
- SAVINI Massimiliano, *L'Insertion du cartésianisme en logique : la Logica vetus et nova de Johannes Clauberg* p.73-88 in *Revue de métaphysique et de morale*, 2006/1, (n°49)
- SCHEFFLER Israel, *In Praise of the cognitive emotions* p.3 – 17 in SCHEFFLER Israel, *Praise of the cognitive emotions and others essays in the philosophy of education*, Edition Routledge, New York, London, 1991
- SCHEFFLER Israel, *Le Langage de l'éducation*, Coll. Philosophie de l'Education, (1960), Eds Klincksieck, 1989
- SCHEFFLER Israel, *Anatomie de la science Etudes philosophiques de l'explication et de la confirmation*, (1963), Coll. Science ouverte, Editions du Seuil, 1966
- SCHEFFLER Israel, *Les Conditions de la connaissance Une introduction à l'épistémologie et à l'éducation*, (1965), Philosophie de l'Education, Librairie Philosophique, J. Vrin, 2011
- SEN Amartya, *Repenser l'économie*, Seuil, 2000
- SEN Amartya, *Un nouveau Modèle économique*, Odile Jacob, 2003
- SERTILLANGES Antonin-Gilbert, *La Vie intellectuelle Son esprit, ses conditions, ses méthodes*, Coll. Foi vivante, Les Editions du Cerf, 1966
- SNYDERS Georges, *Pédagogie progressiste*, Coll. L'Éducateur, PUF, 1973
- SNYDERS Georges, *Où vont les pédagogies non-directives ?* Coll. L'Éducateur, PUF, 1973
- SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001
- SOETARD Michel, *Pestalozzi ou la naissance de l'éducateur Etude sur l'évolution de la pensée et de l'action du pédagogue suisse (1746-1827)*, Publications universitaires européennes, Peter Lang, 1981
- SOETARD Michel, *Johann Heinrich Pestalozzi*, Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, 1994, vol. XXIV, n°1-2, p. 307-320 UNESCO, Bureau international d'éducation, 2000 <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/pestalof.pdf>
- SOETARD Michel, *Qu'est-ce que la pédagogie ? Le pédagogue au risque de la philosophie*, Coll. Pédagogies, ESF, 2001
- SOETARD Michel, *Désir, Mal, Education chez Jean-Jacques Rousseau* p.7-17 in *Imaginaire et inconscient*, 2007/1, n°19
- SOETARD Michel, *Penser la pédagogie Une théorie de l'action*, Coll. Pédagogie : crises, mémoires, repères, L'Harmattan, 2011
- SOETARD Michel, *Rousseau et l'idée d'éducation Essai suivi de Pestalozzi juge de Jean-Jacques*, Essais 10, Ed. Honoré Champion, 2012
- SOETARD Michel, « Loïc Chalmel (2012). *Pestalozzi : entre école populaire et éducation domestique. Le prince des pédagogues, son fils et Mulhouse.* », *Recherches & Educations* (En ligne), 7 /octobre 2012, mis en ligne le 23 décembre 2012 <http://rechercheseducations.revues.org/1451>
- SOETARD Michel, *Philosophie et Pédagogie Autour de Jean-Jacques Rousseau : « Nul de nous n'est assez philosophe pour savoir se mettre à la place d'un enfant » (Emile, Livre 2)* p. 151-160 in KERLAN Alain, LOEFFEL Laurence, (Eds), *Repenser l'enfance ?*, Hermann, 2012

- SOETARD Michel, *Pestalozzi Un pédagogue suisse Biographie intérieure*, Editions Slatkine, Genève, 2016
- SOSA Ernest, *Le Radeau et la Pyramide* p. 143 – 178 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005
- STAROBINSKI Jean, *Un Espace d'intérêt*, p.46-49 in DUPARC Germaine et al., *Centenaire de la naissance d'Edouard Claparède (1873-1940) : pédagogue et psychologue genevois fondateur de l'Institut J.-J. Rousseau*, Institut J.-J. Rousseau, 1976, Archives ouvertes, UNIGE <http://archive-ouverte.unig.ch>
- STAROBINSKI Jean, *L'Enfant et le Dieu* p.182-194 in STAROBINSKI Jean, *L'œil vivant Corneille, Racine, La Bruyère, Rousseau, Stendhal*, Edition augmentée, Coll. Tel 30, Gallimard, 1999
- STOUT George F., *La Nature des universaux et des propositions* p.121-142 in GARCIA E., NEF F., (Eds), *Métaphysique contemporaine Propriétés, mondes possibles et personne*, Textes clés de métaphysique contemporaine, J. Vrin, 2007
- TERRAL Hervé, *Paul Lapie (1869-1927): universitaire et bâtisseur de l'école laïque*, CARREFOURS DE L'ÉDUCATION 1/2005 (n° 19), p. 121-137 URL : www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2005-1-page-121.htm. DOI : 10.3917/cdle.019.0121.LA VOLONTÉ : MOT, CONCEPT ET ETRE
- UFER Chr., *Introduction to the Pedagogy of Herbart*, Boston D.C. Heath &Co., Publishers, 1894 <https://archive.org/details/introductiontope00ufer>
- VERGNIOUX Alain, *Cinq Etudes sur Célestin Freinet*, Centre d'Etudes et de Recherches en sciences de l'éducation, Université de Caen Basse-Normandie, Presses universitaires de Caen, 2005
- VERNANT Jean-Pierre, *L'Individu dans la Cité* p. 211 – 232 in VERNANT Jean-Pierre, *L'Individu, la Mort, l'Amour Soi-même et l'autre en Grèce ancienne*, Folio, Histoire, Gallimard, 1989
- VEYNE Paul, *L'Empire gréco-romain*, Coll. Des travaux, Editions du Seuil, 2005
- VINET Alexandre, *Essais de philosophie morale et de morale religieuse suivis de quelques essais de critique littéraire*, Hachette, Librairie de l'université, 1837
- VOELKE André-Jean, *L'Idée de volonté dans le stoïcisme*, Bibliothèque de philosophie contemporaine, PUF, 1973
- WOLFF Francis, *Notre Humanité D'Aristote aux neurosciences*, Fayard, 2010
- WILLIAMS Donald C., *Des éléments de l'être* p. 33-53 in GARCIA E., NEF F., (Eds), *Métaphysique contemporaine Propriétés, mondes possibles et personne*, Textes clés de métaphysique contemporaine, J. Vrin, 2007
- WITTGENSTEIN Ludwig, *Leçons sur la liberté : de la volonté*, Epiméthée, PUF, 2002
- ZAGZEBSKI Linda, *L'Epistémologie des vertus* p. 391 - 419 in DUTANT Julien, ENGEL Pascal, *Philosophie de la connaissance croyance, connaissance, justification*, Coll. Textes clés de philosophie de la connaissance, Librairie philosophique, J. Vrin, 2005
- ZOLA Emile, *La Vérité*, 1903 <https://beq.ebooksgratuits.com/vents/zola-verite.pdf>

L'analyse du lexique ne peut aujourd'hui se passer ou faire l'économie des procédures automatiques. Cependant, nous nous en sommes très modestement servi, puisque nous ne leur avons soumis que deux mots : « volonté » et « vouloir ». Pour chacun, nous avons demandé des synonymes, la proxémie. Comme les sites, les logiciels, les instituts sont amenés à proliférer, nous avons consulté CNRTL (Centre national de ressources textuelles et lexicales : <http://www.cnrtl.fr/proxemie/vouloir>) et CRISCO (Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en contexte (CRISCO <http://www.crisco.unicaen.fr/> qui renvoie d'ailleurs au premier.

Notre analyse recoupe ces résultats et s'en différencie.

Nous avons distingué : intention, décision, effort et force. Ces distinctions se retrouvent dans les synonymes, se mélangent quelque peu dans les clusters, mais rien de nouveau n'y apparaît et dans la proxémie l'esthétique est à couper le souffle ! Bien plus, des nœuds sémantiques se forment, des distances se calculent de sorte à créer un univers sémantique, avec cette difficulté d'évaluer le point de configuration inclus dans les outils d'analyse. Plus ces instruments s'affinent, moins on pourra ne pas s'en servir et plus la façon dont nous avons procédé révélera son arbitraire. La sémantique ou, plus exactement, la lexicométrie devient une science et son apport vaudra, par exemple, celui de la sociologie.

Différenciation cependant parce que notre point de vue porte sur les choses et non pas sur les mots. Ce qui importe, c'est le réel en lequel « la volonté » ou « vouloir » opèrent. Deux types d'êtres en quelque sorte : un être de langage et un schème, pour le dire en ces termes, étant entendu que nous ne savons pas ce qu'est en réalité un mot même si on le prétend représentation et que la notion de schème hésite entre règle et proposition.

L'important dans cet appendice aura été d'entrebâiller la porte de moyens d'analyse futurs et de commencer à réfléchir sur leur contenu implicite.

CNRTL :

1. VOLONTE

1.1. Synonymie et cluster

Synonymes du substantif "volonté"

<u>résolution</u>	■
<u>fermeté</u>	■
<u>courage</u>	■
<u>énergie</u>	■
<u>désir</u>	■
<u>décision</u>	■
<u>détermination</u>	■
<u>caractère</u>	■
<u>dessein</u>	■

audace, **caractère**, constance, courage, cran, entêtement, **fermeté**, force d'âme, obstination, opiniâtreté, personnalité, persévérance, ressort, solidité, ténacité, âme, énergie

bon plaisir, **caprice**, **désir**, exigence, fantaisie, gré, humeur, idée, mode, parti pris, **passion**, revendication, soif, souhait, toquade, voeu

bras, choix, dessein, **disposition**, décision, détermination, esprit, force, intention, parti, **propos**, **résolution**, volition, **volonté**, vouloir

liberté, libre arbitre

2. VOULOIR

2.1. Synonymie et cluster

Synonymes du verbe "vouloir"

<u>désirer</u>	■
<u>souhaiter</u>	■
<u>demander</u>	■
<u>prétendre</u>	■
<u>convoiter</u>	■
<u>exiger</u>	■
<u>rêver</u>	■
<u>revendiquer</u>	■
<u>ambitionner</u>	■
<u>aspirer</u>	■
<u>requérir</u>	■
<u>réclamer</u>	■
<u>viser</u>	■
<u>prescrire</u>	■
<u>lorgner</u>	■
<u>briguer</u>	■

accepter

aimer, ambitionner, appéter, aspirer, attendre, avoir besoin de, avoir en tête, avoir envie, briguer, chercher, désirer, entendre, espérer, poursuivre, prétendre, rechercher, souhaiter, vouloir

appeler, arrêter, commander, demander, dire, décider, exiger, ordonner, prescrire, requérir, revendiquer, réclamer, solliciter

avoir dans l'idée, avoir l'intention

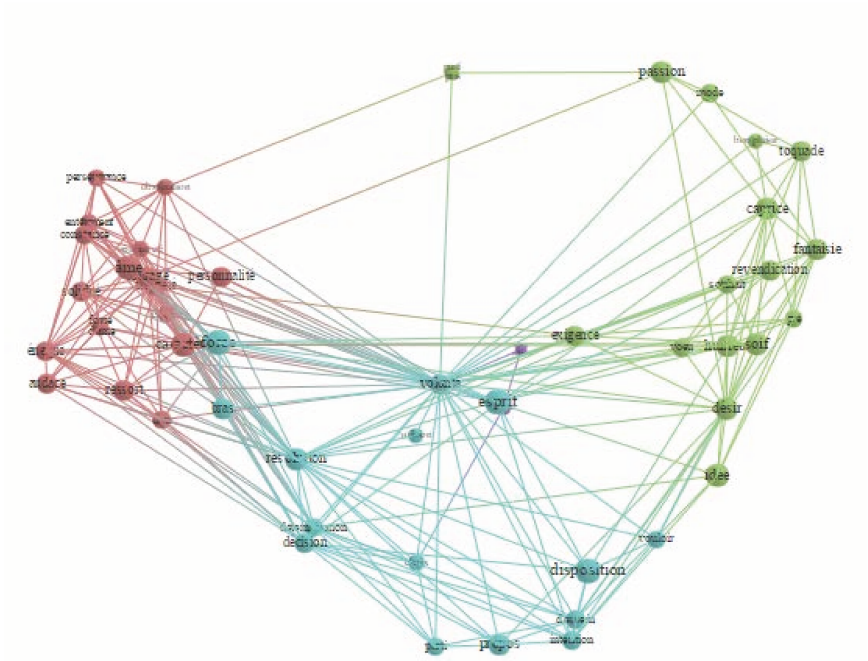
convoiter, envier, guigner, lorgner, loucher, penser, regarder, rêver, soupirer, viser, **VOIR**

oser

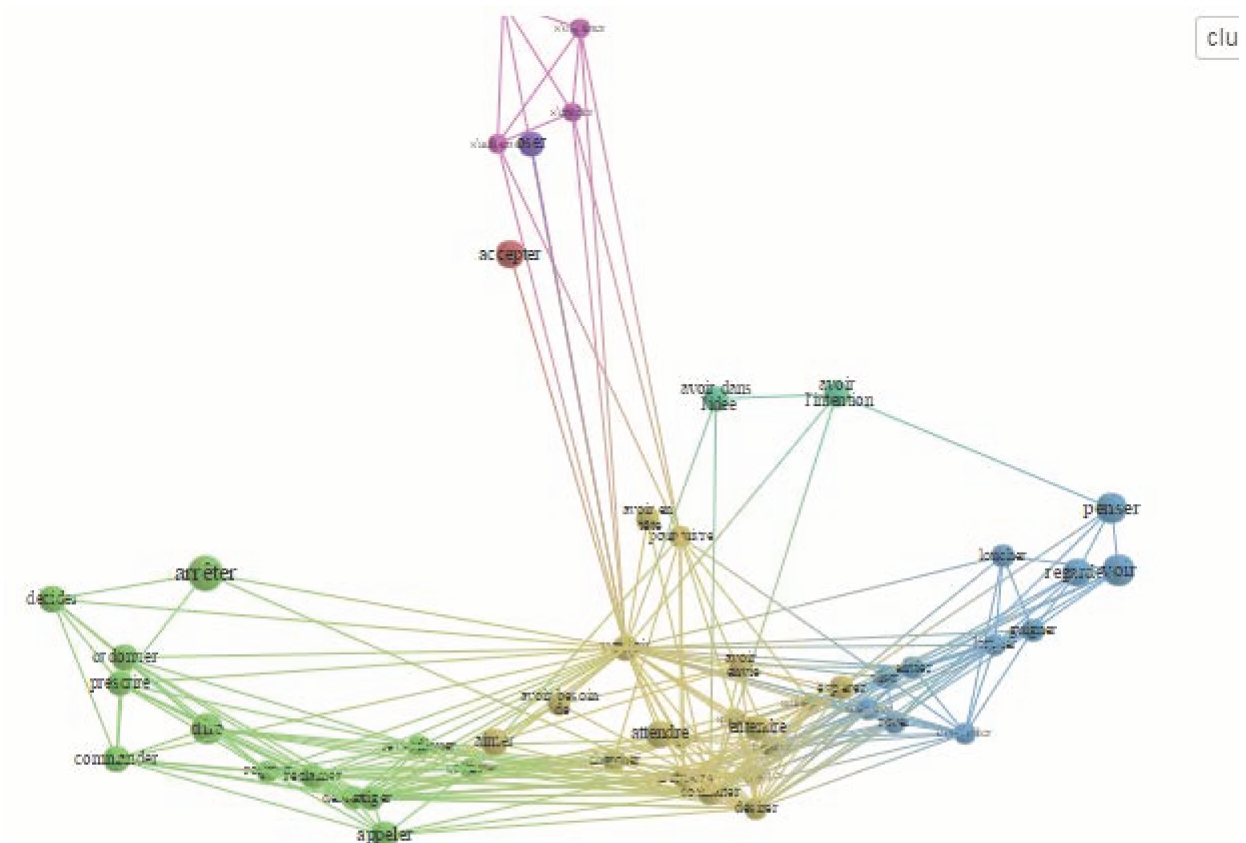
s'acharner, s'entêter, s'obstiner, s'opiniâtrer

3. Proxémie de

3.1. Volonté

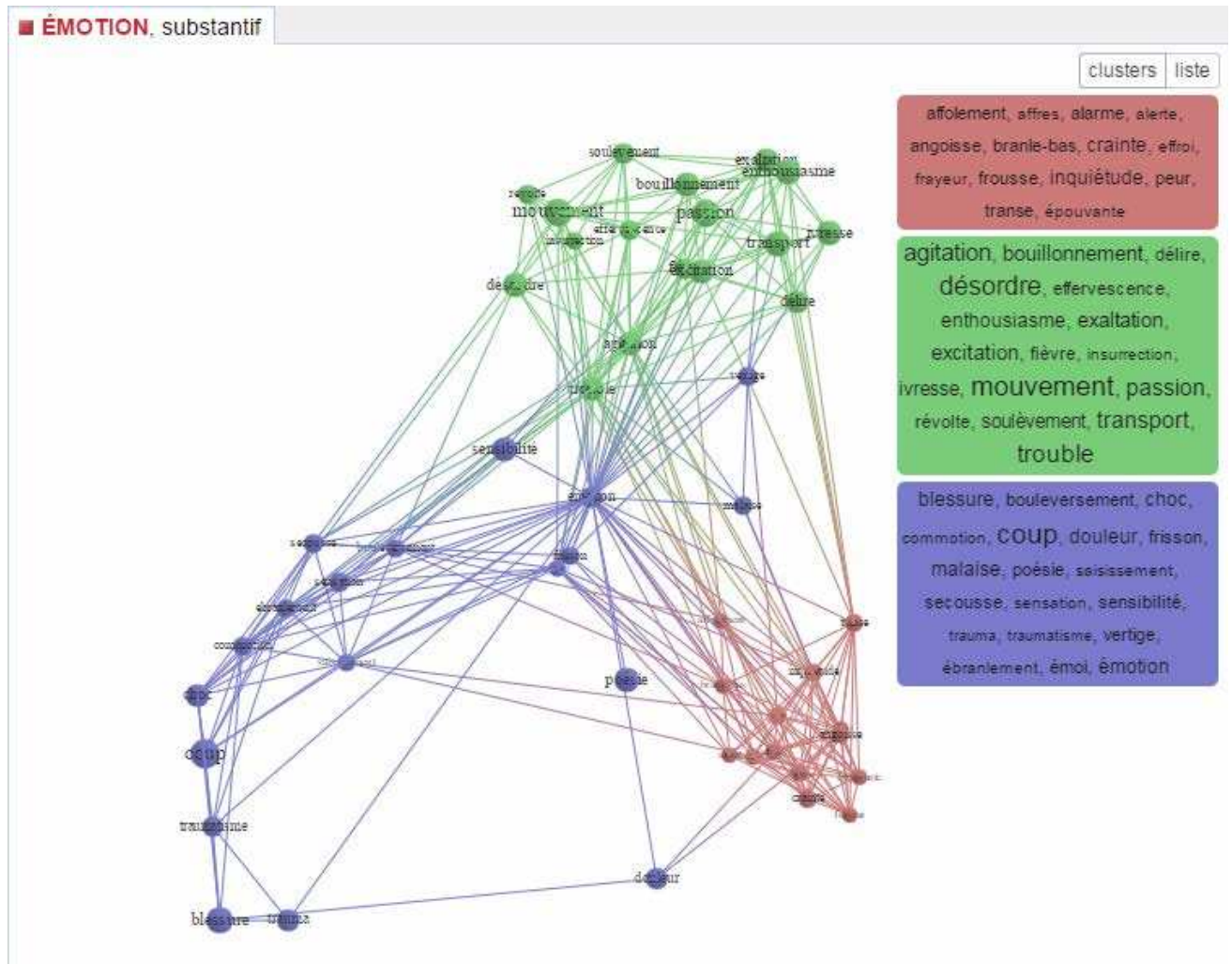


3.2. Vouloir



EMOTION

Nous avons procédé de la même manière pour « émotion » afin d'en souligner la complexité sémantique, mais aussi le regroupement en trois grappes : coup, douleur, mouvement.



INDEX DES NOMS PROPRES

Aliprandi.....	282	Bovet.....	258
Amiel.....	274	Bréal.....	29
Anscombe.....	126, 133	Brunschvicg.....	23, 33
Antoine Arnauld le Grand.....	223	Buisson.....	14, 22, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 37, 71, 85, 144, 151, 153, 161, 244, 259, 264, 266
Arendt.....	157, 158	Burgundio.....	49, 54, 56
Aristote .	33, 44, 48, 49, 52, 53, 54, 58, 59, 116, 117, 126, 216, 222	Calvin.....	43
Arnauld Antoine.....	225	Campbell.....	107
Ashmore.....	248	Châtelain.....	35, 36, 105, 106
Aubenque.....	54	Cicéron.....	41, 42, 48, 49, 50, 52, 54, 56
Aubenque Pierre.....	54	Claparède.....	23, 33, 34, 37, 91, 103, 104, 105, 106, 147, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 236, 237, 239, 258, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 287, 312
Austin.....	62, 72	Clauberg.....	222, 223, 224, 298, 313
Baillet.....	221	Clédat.....	41
Bayle.....	223	Compayré.....	24, 244
Beeckman.....	212	Condillac.....	147, 170, 172, 186, 196, 197
Berger.....	280, 281	Cousinet.....	35
Bergson.....	170, 172	Coustel.....	227, 228, 233
Berthoz.....	141, 271	Crubellier.....	53
Bérulle.....	212, 232	Damascène.....	49, 54, 55, 56, 57, 58, 59
Binet.....	31, 32, 33, 36, 74, 170	Darbon.....	15
Biran de Maine.....	14, 33, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 196, 197, 295, 296, 310	De La Quintine.....	274
Bloch.....	41	de Staël.....	147, 192, 203, 204
Blondel.....	170, 172	DeGarno.....	248
Boisacq.....	42		

Deonna.....	134	Froebel	248
Descartes .25, 52, 88, 128, 144, 145, 146, 147, 172, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 232, 233, 234, 259, 261, 262, 263, 269, 296, 297, 298, 301, 304, 305, 307, 308, 310, 311		Furetière	43, 44, 48
Descola.....	78, 79, 80, 94, 98, 115, 274	Gassendi	221
Dewey .103, 116, 120, 121, 128, 144, 146, 147, 236, 237, 239, 240, 242, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 254, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 265, 266, 267, 269, 288, 298, 307		Gauthier.....	58
Diderot.....	45	Geoffroy.....	227, 228, 297, 306
Didon	23, 71	Gilson.....	33
Diogène Laërce.....	51	Gosselin.....	62
Du Roure	223	Grimaldi	210, 212, 219, 220
Duns Scot.....	9, 45	Hameline Daniel.....	27
Dupanloup.....	23	Haudricourt.....	111, 201
Elise Freinet	148	Hegel .. 146, 148, 154, 155, 158, 159, 219, 290, 294, 297, 307, 309	
Elster.....	132	Herbart 144, 147, 236, 237, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 256, 259, 262, 263, 299, 306, 307, 308, 310, 314	
Engel.....	128, 208, 209	Hintikka.....	19
Ennius.....	58	Hurka	126, 129
Ernout	41	Husserl	107
Fénelon.....	89, 90, 91, 201, 262, 263	James 15, 32, 39, 103, 120, 123, 124, 125, 169, 170, 172, 175, 178, 236, 241, 242, 243, 244, 246, 254, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 287, 288, 304, 307, 308	
Ferrière.....	258	Jean Damascène.....	56, 58
Ferry	23	Jeannerod	271
Fichte.....	236	Kambouchner.....	102, 211, 221, 298, 309
Fouillée.....	22, 31, 36	Kant	25, 33, 236
Freinet .. 85, 105, 106, 144, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 234, 258, 261, 262, 263, 269, 279, 289, 293, 294, 304, 306, 314		Kilpatrick 147, 236, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 259, 261, 262, 263, 267, 269, 298, 299, 302, 309, 311, <i>Voir</i>	
		Kojève.....	159
		Lalande.....	33

Lallemand.....	233	Payot.....	30, 151, 259
Lamy.....	228, 230, 232	Peirce.....	116, 120, 121, 236, 288, 307
Lapie.....	30	Pellegrin.....	53
Larousse.....	43, 47, 48	Pestalozzi ..	144, 146, 147, 148, 183, 184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 205, 206, 237, 248, 258, 262, 263, 266, 279, 295, 296, 310, 313, 314
Le Senne.....	15	Philonenko.....	99, 216
Leibniz.....	223	Piaget....	34, 144, 146, 147, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 179, 182, 234, 258, 261, 262, 263, 264, 266, 267, 269, 294, 295, 306
Levinas.....	139	Platon.....	54, 81, 148
Littré.....	43, 46, 48	Poincaré.....	23
Maine de Biran..	141, 144, 146, 147, 185, 186, 191, 192, 196, 197, 198, 204, 205, 206, 234, 258, 259, 262, 263, 266, 269	Poisson.....	222, 223
Malebranche.....	43, 44	Pouivet.....	128, 130, 133, 134, 135
Marion.....	15, 27, 259	Pradel.....	71
Maupertuis.....	274	Proust.....	15, 273
Mauriac.....	22, 140	Rawls.....	70
Maxime le Confesseur.....	49, 58, 59, 225, 228	Renan.....	13, 275
Meillet.....	41	Renouvier.....	27
Meyerson.....	23	Révilloud.....	282
Michelet.....	261	Ribot.....	8, 30, 35, 67, 68, 88, 170, 175, 271
Mill.....	124, 126	Richelet.....	43, 44, 48
Monod.....	161	Ricœur.....	9, 10, 15, 59
Mossaz.....	282	Rignano.....	172, 175
Némésius.....	58, 59, 60	Rinaldi Davinroy.....	280, 281
Nicole.....	227	Roller.....	34, 263
Nicole Pierre.....	225	Romano.....	49
Parker.....	248		
Pavese.....	141		

Rousseau .10, 23, 34, 83, 85, 87, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 145, 147, 175, 177, 182, 190, 191, 192, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 204, 206, 230, 258, 264, 265, 266, 286, 287, 291, 296, 305, 311, 312, 313, 314	Stobée 52
Roux 222	Teroni..... 134
Russell..... 20	Thomas d'Aquin 53, 116, 118, 119, 126
Ryle..... 22, 36, 37	Tracy de Desttut..... 186
Saint Augustin 46, 49, 50, 59, 60	Vergnioux 158
SAINT AUGUSTIN 59	Vernant 86
Scheffler6, 63, 116, 123, 125, 130, 133, 236	Veyne..... 50
Schopenhauer..... 9, 43, 47, 245	VEYNE 50
Soëtard. 85, 101, 185, 191, 192, 193, 195, 198, 199, 200, 296, 311	Vinet.....28, 179
Sosa..... 126, 127	von Wartburg..... 41
Stapfer Philippe-Albert..... 185, 186	Walín..... 282
Starobinski..... 34, 102, 181	Wolff.....272, 274
Steeg23, 85	Wundt 15, 167, 170, 172, 175
	Zagzebski 126, 127, 128

TABLEAUX

TABLEAU 1: OBSTACLES EPISTÉMOLOGIQUES, QUESTIONS ET HYPOTHESES.....	21
TABLEAU 2: FERDINAND BUISSON ARTICLE VOLONTÉ IN DICTIONNAIRE DE PÉDAGOGIE ET D'INSTRUCTION PRIMAIRE	28
TABLEAU 3: L'APPARITION DU TERME VOLONTÉ DE L'ANTIQUITE À SAINT AUGUSTIN	63
TABLEAU 4: ANALYSE EN TRAITS SEMANTIQUES DU MOT VOLONTE	68
TABLEAU 5: PATHOLOGIE DE LA VOLONTE SELON THEODULE RIBOT	70
TABLEAU 6: INTERIORITES ET TYPES DE VOLONTE.....	97
TABLEAU 7: INTERIORITES, VOLONTÉS ET EDUCATIONS POSSIBLES	98
TABLEAU 8: INTERIORITES, VOLONTES, EDUCATIONS POSSIBLES ET ACTIONS	100
TABLEAU 9: VERTUS INTELLECTUELLES.....	132
TABLEAU 10: CLARIFICATION DES DENOMINATIONS DES ETATS MENTAUX.....	133
TABLEAU 11: CLASSIFICATION DES VICES SELON ROGER POUIVET	137
TABLEAU 12: PERIODE, STADE DE DÉVELOPPEMENT DANS LA PSYCHOLOGIE DE JEAN PIAGET	166
TABLEAU 13: ACTION ET VALORISATION DE L'ACTION DANS LE DÉVELOPPEMENT CHEZ JEAN PIAGET	171
TABLEAU 14: SITUATION DE LA VOLONTE DANS L'ACTION CHEZ EDOUARD CLAPAREDE	183
TABLEAU 15: DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT D'APRES PESTALOZZI.....	198
TABLEAU 16: PECHE ORIGINEL OU NATURE BONNE.....	206
TABLEAU 17: ADAPTATION DU MONDE À SOI OU DE SOI AU MONDE CHEZ JAMES, KILPATRICK, DEWEY ET HERBART	259
TABLEAU 18: EDUCATION POSITIVE-NÉGATIVE ET DIRECTE-INDIRECTE CHEZ LAMES, KILPATRICK, DEWEY ET HERBART	260
TABLEAU 19: CARACTERISATION DE JAMESW, KILPATRICK, DEWEY ET HERBART EN UN TABLEAU.....	261
TABLEAU 20: LES DIX OPTIONS.....	264