Bulle, N. (2020). « Education et démocraties. » In Pierre Demeulenaere & Thierry Tirbois, *Perspectives de sociologie historique. Mélanges en l’honneur de Jean Baechler*. Paris : Sorbonne Université Presses, pp.147-166.

Éducation et démocraties

Nathalie Bulle

Centre national de la recherche scientifique

# LES PRÉMISSES PHILOSOPHIQUES DES MODÈLES DE DÉMOCRATIES

La modernité, explique Jean Baechler[[1]](#footnote-2), ce bouleversement de l’aventure humaine commencé en Europe au xviie siècle, est la transcription dans tous les domaines de principes qui se traduisent par la démocratie en politique, et le capitalisme en économie. Elle a été permise par la réunion de certaines conditions générales[[2]](#footnote-3), mais, dans les cadres historiques particuliers répondant à ces conditions, les démocraties modernes ont émergé d’une succession d’accidents, de circonstances, de contingences, dont aucune logique supérieure, holistique, ne saurait rendre compte. Elles sont ainsi les fruits de la composition des actions et intelligences individuelles qui ont influencé les manières de penser la vie humaine et son sens.

Dans le prolongement de cet enseignement fondamental, les analyses qui suivent s’appuient sur l’idée que, dans chacun des contextes historiques en jeu, le développement des institutions a répondu à des conceptions dominantes concernant l’Humain, le Politique, la Nature... La mise en lumière de ces prémisses philosophiques doit permettre de comprendre non seulement les modèles de démocratie qui ont vu le jour avec l’avènement de la modernité, mais aussi les modèles éducatifs qui leur sont associés. Je propose de développer dans cette perspective deux thèses principales. La première thèse défend que l’individualité démocratique moderne s’enracine dans l’idée que les facultés d’autonomie du jugement fondent l’humanité, ce qui entraîne la nécessité morale d’enraciner le pouvoir politique dans les gouvernés. La deuxième thèse s’attache aux conditions philosophiques, en particulier épistémologique, de l’autonomie du jugement et défend le rôle joué à cet égard par la dualité épistémique des sources de la connaissance. Pour développer cette thèse, je m’appuierai librement sur les travaux de l’épistémologue américain Filmer S. C. Northrop, exposés notamment dans *The Meeting of East and West*[[3]](#footnote-4)*.* Filmer Northrop est un penseur qui, par l’ampleur de ses vues embrassant des problématiques anthropologiques et sociétales, peut être rapproché de Baechler. Le regard particulier que les deux savants portent sur l’humain, loin des réductions naturalistes contemporaines, offre à la pensée sociale et politique des bases empiriques et conceptuelles uniques pour comprendre les développements historiques, nationaux et internationaux. Ils entretiennent l’un et l’autre, dans leurs domaines propres d’investigation, respectivement l’épistémologie et la pensée politique, au sens large, une ambition fondamentale qui me semble comparable : proposer des fondations communes à la philosophie, à la science, à la sociologie et à l’histoire[[4]](#footnote-5). À ce sujet, Baechler explique que le fil conducteur qui anime l’ensemble de ses travaux consacrés aussi bien au capitalisme, à l’idéologie, aux castes, aux suicides, qu’aux révolutions et à la démocratie, renvoie à une seule question : « Pourquoi les choses humaines adviennent-elles et deviennent-elles ce que nous constatons qu’elles sont advenues et devenues ? »[[5]](#footnote-6).

La piste suivie ici met en jeu le rôle joué par les idées. Je propose à cet égard de reprendre brièvement l’analyse de Northrop des prémisses philosophiques qui ont inspiré les modèles modernes de démocratie. Cette analyse a pour objet d’éclairer les conditions épistémologiques de l’autonomie du jugement humain qui, comme j’en fais l’hypothèse, fondent la possibilité de la démocratie[[6]](#footnote-7).

# LES FACULTÉS HUMAINES D’INDÉPENDANCE D’ESPRIT

#### Critique de la raison théorique pure

L’étude présente a pour point de départ les questions suivantes : comment l’individualité démocratique moderne a-t-elle émergé historiquement ? Quel est, le cas échéant, le point de rupture avec la période antérieure ? Comment, par ailleurs, est-elle supposée se réaliser et sous-tend-elle certaines exigences en matière d’éducation formelle ? Pour comprendre, sans déformations et interprétations *a posteriori*, les enjeux premiers de la nouvelle compréhension de l’humanité qui a ouvert la voie à la modernité, il est instructif de se reporter aux textes des grands penseurs qui ont contribué à son émergence, parmi eux Francis Bacon, René Descartes, et Johann Amos Comenius, ou qui l’ont décrite en bénéficiant d’une grande proximité historique comme Nicolas de Condorcet dans son *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain*[[7]](#footnote-8).

Un premier constat est qu’une même idée occupe la pensée des philosophes et scientifiques à l’aube de la modernité : définir l’aune qui puisse fonder le savoir humain, combattre à cet égard l’erreur et la superstition qui découlent de notions floues, de prémisses défectueuses, d’une méthode qui produit mécaniquement de l’erreur parce qu’elle reste confinée à un univers de choses postulées et de déductions logiques, qui abandonne trop vite le monde pour la pensée, sans retour en arrière. La logique scolastique se développait à partir de prémisses, de notions et de concepts empruntés aux livres faisant autorité, confrontant les thèses proposées, sans critère externe de vérité. Aussi les grandes œuvres qui marquent l’émergence d’une nouvelle époque de la pensée humaine accusent-elles les croyances et notions admises sans examen. Elles prennent ainsi la scolastique pour cible, parce qu’elle n’avait pas su fonder véritablement le savoir humain, et qu’elle avait justifié, à travers le système aristotélicien, un ordre social hiérarchique, téléologique et stable. Elle s’était accommodée des croyances religieuses pour représenter la doctrine officielle de l’Église. Bref, elle avait enfermé la pensée humaine dans le carcan des formes d’autorité intellectuelle, politique et religieuse dominantes, sans lui permettre de s’ancrer sur des certitudes.

Condorcet désigne Bacon, Galilée et Descartes comme les trois hommes qui ont marqué l’époque d’où la modernité a émergé. Bacon parce qu’il recommande le renoncement à toutes croyances et notions pour ne retenir que des idées certaines, bien qu’il n’ait su offrir une méthode claire ou acceptable ; Galilée pour ses découvertes et sa méthode, limitée néanmoins aux sciences mathématiques et physiques ; Descartes pour avoir imprimé aux esprits un mouvement propre de recherche de la vérité.

Bacon explique que, dans le syllogisme, tout repose sur la valeur des notions manipulées, et que ces dernières n’ont d’autres fondements que l’autorité des auteurs qui les utilisent. En précurseur de l’empirisme classique, il prend un parti inverse. Plutôt que de partir des livres, il s’agit de partir des données de l’expérience. Notre seul espoir, écrit-il, de fonder nos raisonnements, réside dans une « légitime induction »[[8]](#footnote-9).

Le grand pédagogue du xviie siècle, Comenius, accuse aussi la tendance de la scolastique à s’appuyer sur des notions abstraites non éprouvées. En quête d’une nouvelle méthode pédagogique, il trouve dans l’œuvre de Bacon une source première d’inspiration, bien que très incomplète, car, selon lui, il y manque des démonstrations solides. Il s’agit, selon Coménius, d’amender profondément la philosophie aristotélicienne, en menant désormais toute enquête au moyen des trois grandes sources de la connaissance reconnues par lui : les sens, la raison, et les Saintes Écritures[[9]](#footnote-10).

Les découvertes de la physique moderne, avec la substitution opérée par Galilée et Newton des causalités mécaniques aux causes finales, ont révélé les insuffisances du système aristotélicien. Dans son « Dialogue sur les deux grands systèmes du monde », Galilée ridiculise l’interprétation aristotélicienne géocentrique incarnée par le personnage de Simplicio. Ces attaques ont précipité l’effondrement du système des causes finales, à la base de la représentation hiérarchique et stable de la société dans les théories médiévales du gouvernement. Northrop souligne à ce sujet les liens substantiels qui associaient la conception aristotélicienne de la nature, et la représentation philosophique de l’univers et de l’humanité dans le monde médiéval. Dans le modèle aristotélicien, tout individu, chose, ou substance, pouvait être interprété téléologiquement selon son but ou état final, et participait, par sa forme, à un système hiérarchique naturel dans lequel les espèces sont incluses dans des classes plus larges, les genres, etc. Tout élément de l’univers impliquait, dans son essence même, l’ensemble du système organique classificatoire des formes de tous les autres éléments de l’univers[[10]](#footnote-11). Cette représentation se reflétait dans l’organisation médiévale de la société et du pouvoir féodal, où la source de la souveraineté reposait sur le principe hiérarchique, objectif et organique unissant les membres de la communauté les uns aux autres[[11]](#footnote-12).

Avec Galilée et Newton, la nature était désormais assimilée à l’espace homogène du géomètre et, par conséquent, pouvait faire l’objet d’un calcul mathématique, compte tenu des lois supposées régir le mouvement des corps dans l’espace. Deux sources irréductibles de la connaissance pouvaient dès lors être distinguées, les données sensorielles subjectives d’un côté, et les objets publics de la physique définis dans un espace conçu mathématiquement, d’un autre côté.

Les conceptions de l’existence humaine ne pouvaient, à partir de tels changements intellectuels, qu’être profondément redéfinies. Dans son *Esquisse*,Condorcet explique que Descartes est celui qui a su convaincre l’humanité qu’elle possédait en elle-même le pouvoir de connaître : « Il agita les esprits, que la sagesse de ses rivaux n’avait pu réveiller. Il dit aux hommes de secouer le joug de l’autorité, de ne plus reconnaître que celle qui serait avouée par leur raison ; et il fut obéi, parce qu’il subjuguait par sa hardiesse, qu’il entraînait par son enthousiasme. L’esprit humain ne fut pas libre encore, mais il sut qu’il était formé pour l’être »[[12]](#footnote-13). Condorcet conclut, au sujet de cette époque qui s’ouvrit à la modernité démocratique, que chaque homme apprit que la nature ne l’avait pas destiné à croire « sur la parole d’autrui », et découvrit son droit d’employer sa propre raison pour saisir la vérité.

#### Des facultés de jugement à la modernité démocratique

L’individualité démocratique moderne paraît ainsi avoir émergé de la reconnaissance des facultés générales de l’esprit humain et, d’une manière corrélative, du rejet de toute autorité intellectuelle ou morale, de toute croyance imposée dogmatiquement à l’individu. Il n’en découle ni relativisme ni subjectivisme. Chez Descartes, ces facultés s’enracinent dans la notion de substance mentale qui possède en soi des idées du vrai. Dès lors, les formes absolues d’autorité ou de dogme s’évanouissent, comme tout ce qui ne peut être remis en cause et doit être accepté sans examen. De la reconnaissance du pouvoir individuel de connaître et de juger découle la possibilité de déduire les droits de l’homme de la seule vérité « qu’il est un être sensible, capable de former des raisonnements et d’acquérir des idées morales »[[13]](#footnote-14) et, partant, l’impossibilité morale de partager l’humanité entre ceux qui gouvernent et ceux qui obéissent, ou encore, la nécessité d’enraciner le pouvoir politique dans les gouvernés. La reconnaissance des facultés humaines d’indépendance d’esprit, ou encore d’autonomie de jugement, apparaît aux fondements de la démocratie moderne. Mais elles ne représentent pas un postulat de principe. L’indépendance d’esprit doit être rendue réelle, sans quoi la démocratie ne serait qu’une autocratie déguisée.

Le mouvement d’émergence de la modernité est ainsi associé philosophiquement au rejet de tout dogme, de toute croyance imposée sur la base de la foi. Il est un appel à la certitude.Il exprime négativement un manque de méthode. Positivement, il représente une tension vers le vrai. Cette tension se devait d’être assumée par chaque individu sous peine de laisser tout pouvoir sur les esprits à de nouveaux dogmes et superstitions.

Alexis de Tocqueville note que les Français ont généralisé et mis en lumière la méthode philosophique consistant à soumettre toute idée à un examen propre, et qu’elle participe très généralement de l’essence de la démocratie. Il relativise néanmoins cette méthode sur la base de l’impossibilité de se prouver à soi-même toutes les vérités dont on se sert chaque jour, et de ne pouvoir, si cela devait être, mener aucun examen approfondi. Tocqueville évoque par ailleurs le besoin de croyances dogmatiques, reçues donc sans discussion, afin que les esprits des citoyens soient « tenus ensemble par quelques idées principales »[[14]](#footnote-15). Ces réflexions révèlent le problème, inhérent à la fondation d’un ordre démocratique, de la conciliation de l’autonomie de jugement de ses membres avec l’accord collectif. Sa solution participe d’un développement historique des conceptions philosophiques, qui fait l’objet de la deuxième partie de la présente analyse.

# THÉORIES DE LA CONNAISSANCE ET DÉMOCRATIES

#### Les prémisses épistémologiques des modèles de démocratie

Dès lors que les facultés humaines d’indépendance d’esprit sont aux fondements de l’individualité démocratique, les théories de la connaissance développées par les différents systèmes philosophiques prennent une part de responsabilité importante dans la définition des modèles de démocratie. La présente étude des prémisses philosophiques des modèles de démocratie s’attache par conséquent tout particulièrement aux idées en matière épistémologique. Si chaque homme dispose de facultés de jugement, facultés qui sous-tendent l’exigence de la démocratie, il s’agit de comprendre ce qui fonde aussi bien l’autonomie du jugement en chacun que la possibilité d’un accord collectif.

Pour appréhender le rôle joué, sur les modèles de l’individualité démocratique, par les prémisses épistémologiques des systèmes philosophiques, je propose de présenter tout d’abord, brièvement, la théorie de la connaissance de Northrop[[15]](#footnote-16). J’évoquerai ensuite certaines relations unissant théories de la connaissance et modèles de démocratie, en m’appuyant librement sur les analyses développées par l’épistémologue dans *The Meeting of East and West*. J’en dériverai quelques conséquences importantes pour la formation de l’individualité démocratique.

#### L’épistémologie de Filmer Northrop

Filmer S. C. Northrop oppose deux ensembles de concepts de nature différente. Les concepts appartenant au premier ensemble réfèrent à des éléments du monde immédiatement perçus ou expérimentés, ce sont les concepts par intuition. Le philosophe précise qu’il ne s’agit pas d’une intuition spéculative, mais de l’acte immédiat d’appréhension de l’observation pure[[16]](#footnote-17). Les concepts appartenant au deuxième ensemble sont les concepts par postulat, concepts scientifiques, ou encore théoriques. Ces concepts ne réfèrent pas directement au monde de l’expérience. Ils font partie intégrante de systèmes de concepts et leur sens dépend des autres concepts auxquels ils sont liés. Si le concept de bleu renvoyant à la couleur bleue perçue appartient par exemple au premier ensemble, celui des concepts par intuition, la couleur bleue comme longueur d’onde appartient au second ensemble, celui des concepts par postulat. Les concepts postulés ne sont pas « *a priori* », c’est-à-dire antérieurs à l’expérience et indépendants d’elle, comme des axiomes purs d’où découleraient notre vision du monde. Ils ne sont pas non plus découverts *a posteriori* sur la base de processus essentiellement inductifs. Ce sont des créations humaines irréductibles aux données de l’expérience, mais ne présentant par ailleurs aucune valeur de nécessité absolue. Ces concepts, définis par des rapports de concept à concept, renvoient à des objets de pensée virtuels. Ils sont sans référence concrète directe et indépendants de toute relation à un observateur. Ils participent d’un espace public de la connaissance, objectivable, donc communicable et cumulatif. Cet espace connaît une autonomie relative et un développement propre[[17]](#footnote-18).

Enfin, et c’est un point majeur de l’épistémologie de Northrop, les théories scientifiques ne peuvent avoir une portée explicative et une portée prédictive que si les entités virtuelles qu’elles manipulent, fondées sur les concepts théoriques ou postulés, sont liées adéquatement aux données directement observables dénotées par les concepts par intuition. Ajoutons que de tels liens n’existent pas toujours. Les relations entre concepts par postulat et concepts par intuition sont qualifiés par Northrop de « corrélations épistémiques » parce qu’elles mettent en relation deux ordres de discours de nature épistémique différente.

En accord avec Albert Einstein, la dualité, théorique et sensible ou esthétique, des sources ultimes de la connaissance humaine définies ici rend compte du fait que l’être humain connaît un monde public uniquement par des moyens spéculatifs[[18]](#footnote-19). Une telle dualité est aux fondements de travaux épistémologiques majeurs. Elle justifie la notion de « rupture » épistémologique chez Gaston Bachelard[[19]](#footnote-20), l’autonomie relative du troisième monde (celui de l’héritage culturel de l’humanité : la connaissance, au sens objectif) de Karl Popper[[20]](#footnote-21). Elle est au cœur de l’épistémologie de Henry Margenau[[21]](#footnote-22), proche de celle de Northrop. Cette dualité est aussi, notons-le, au cœur de la psychologie du développement intellectuel du père de l’école historico-culturelle en psychologie du développement, Lev Vygotski[[22]](#footnote-23). Pour Vygotski, la médiation culturelle des processus cognitifs s’inscrit en rupture avec le modèle biologique d’évolution et sous-tend l’avènement de l’homme lui-même.

#### Dualisme ontologique et naissance du sujet démocratique moderne

Les théories modernes de la connaissance n’ont pas identifié immédiatement les deux espaces épistémiques évoqués précédemment. Une première erreur a été d’imputer la dualité des sources de la connaissance humaine aux propriétés de substances différentes, l’une mentale et l’autre matérielle. Les idées innées de Descartes, essences immuables sans référence directe au réel, étaient associées aux liens de l’esprit humain avec le divin. Les concepts issus des sensations élémentaires étaient de leur côté associés à ses relations à la réalité phénoménale. Cette erreur est porteuse d’une intuition majeure, celle de l’irréductibilité des deux sources fondamentales de la connaissance. On peut considérer que le dualisme des substances trouve une forme contemporaine dans la dualité épistémique des ordres du discours, théorique et empirique, impliqués dans le processus de connaissance. Mais ce dualisme est par ailleurs à la source de l’idée d’autonomie du jugement humain. Il est à cet égard fondateur de l’individualité démocratique moderne.

L’individu, défini comme substance mentale, est foncièrement libre et égal aux autres. Cette conception a conduit à mettre la liberté et l’égalité sur le plan des principes identifiant l’individualité démocratique. Elle ne peut être inférée de l’expérience seule. Aujourd’hui, elle est postulée comme principe fondateur de nos démocraties et repose sur des concepts de nature théorique, qui permettent de conférer un sens absolu et indépendant de la variabilité des situations particulières, aussi bien à l’idée d’égalité des individus devant la loi, qu’à celle de droits humains universels. La signification des propositions fondatrices des démocraties libérales, et la signification des propositions normatives propres aux sociétés particulières qu’elles représentent, renvoient ainsi à des construits intellectuels appliqués à l’expérience, mais qui n’en sont pas déduits directement[[23]](#footnote-24). Avant d’apparaître comme postulée, une telle conception de l’individu a été justifiée sur un plan métaphysique par la dimension immatérielle, et donc exclue des lois du monde physique, de l’esprit humain. Cette conception est, selon Northrop, le socle sur lequel nos démocraties modernes ont émergé. Ce socle constitue l’assise première aussi bien du rationalisme continental, avec la philosophie de Descartes, que de l’empirisme britannique, avec celle de Locke.

John Locke[[24]](#footnote-25) s’appuie, comme René Descartes, sur l’idée du dualisme des substances. Ce dualisme est censé rendre compte des facultés de penser humaines, en marge des lois de la nature qui régulent les relations entre les objets du monde physique. Il instaure par ailleurs une égalité intrinsèque entre les substances spirituelles. Les deux prémisses de base de la théorie du gouvernement de Locke et de la Déclaration américaine d’indépendance en découlent : premièrement, tous les hommes sont nés libres et égaux ; deuxièmement, l’origine et la base du gouvernement sont dans « le consentement des gouvernés ».

#### L’individualisme des rationalismes et empirismes classiques

René Descartes et John Locke ont développé, on le sait, des théories de la connaissance radicalement opposées.

Descartes[[25]](#footnote-26), auquel Northrop, notons-le, consacre peu de développements, propose d’avancer dans la découverte du vrai à partir de raisonnements, globalement déductifs, sur la base d’idées qu’il nommait innées, parce que provenant de notre faculté même de penser et cette faculté de notre lien à Dieu. L’accord des esprits devait donc être assuré par ce lien commun, ouvrant l’accès au vrai sur la base d’inférences rationnelles. Les formes d’instruction dérivées de la doctrine cartésienne de la connaissance sont centrées sur le développement intellectuel assurant par lui-même liberté et accord des esprits, à l’instar de l’éducation platonicienne dont le *curriculum* est dessiné dans *La République*[[26]](#footnote-27)*.* La croyance en la réminiscence peut, du reste, être comparée à la croyance en l’existence d’idées « innées »[[27]](#footnote-28).

Plus précisément, Descartes[[28]](#footnote-29) reconnaît trois modes de connaissance : la sensation, l’imagination (comparable à la réflexion chez Locke) et la capacité de l’âme à trouver en elle-même des idées indépendantes de la sensation et de la réflexion. Ces idées innées, dont la signification ne peut être « abstraite » des données de l’expérience sensorielle, renvoient très généralement pour nous aux éléments des systèmes conceptuels ou théoriques. Avec Descartes, la philosophie moderne distingue donc deux sources irréductibles de la connaissance, théorique et sensible. Mais, selon le philosophe, l’expérience n’ouvre pas l’accès au vrai, parce qu’elle ne peut nourrir aucune certitude, c’est la raison qui joue ce rôle. Par ailleurs, Descartes est sceptique à l’égard des savoirs socialement constitués. Il tend à leur substituer une science fondée sur la raison, ayant les mathématiques comme modèle. Ainsi Descartes centre sa philosophie sur les facultés rationnelles, tout en ignorant la dimension historico-culturelle des savoirs scientifiques. Son individualisme a ouvert la voie à l’erreur de Locke, qui enracine tous les objets de la pensée dans l’expérience individuelle. Mais Locke, qui fonde sa philosophie de la connaissance sur des bases sensibles, en ignorant le caractère *sui generis* des conceptualisations théoriques, a ouvert la voie à la réduction sensualiste.

La théorie lockéenne de la connaissance dénie, comme on le sait, l’innéisme et s’appuie sur des processus essentiellement individuels et subjectifs, enracinant les idées humaines dans l’expérience sensible. Elle sépare les facultés de pensée, associées à l’âme, des contenus de connaissance, supposés dérivés de l’impact des objets matériels sur l’esprit, et du développement des idées par réflexion. Certains programmes d’enseignement, les mathématiques en particulier, revêtent pour Locke une valeur intrinsèque associée à leur rôle en matière d’entraînement des facultés de pensée (cet entraînement intellectuel sera ultérieurement identifié par l’idée de discipline mentale, mais Locke n’utilise pas cette notion)[[29]](#footnote-30).

L’enracinement sensible des idées chez Locke condamne en réalité le dualisme des substances, tout comme il est incompatible avec la dualité épistémique des sources de la connaissance. Il débouche sur un empirisme radical comme les épistémologies de Berkeley et de Hume l’ont montré chacune à leur manière. La théorie lockéenne, dualiste à l’endroit du sujet connaissant, mais non des formes ou sources de la connaissance, ne tient pas et, en tant que telle, offre une interprétation incomplète des conséquences philosophiques de la physique galiléenne et newtonienne. Cet échec a suscité les tentatives infructueuses de reconstruction philosophique de Berkeley, Hume, Kant, Fichte, Hegel, Marx et Dewey[[30]](#footnote-31).

 George Berkeley remarque que les atomes matériels supposés derrière les données sensorielles n’ont pas besoin d’exister. Il pourrait n’y avoir pas de substance matérielle ou de substrat des idées perçues par les sens, mais des associations d’*impressions* sensorielles existant pour les substances « percevantes ». La matière est une simple apparence pour l’esprit. On peut aussi retourner le point de vue : c’est le parti-pris de Hume. Rien n’a de sens ou d’existenc hormis les données sensorielles et leurs associations, l’esprit est une association de données sensorielles aussi bien[[31]](#footnote-32). D’où la substitution de la psychologie associationniste à la psychologie des facultés, et le développement du positivisme en philosophie qui s’appuie sur l’idée que rien n’existe en dehors des données de l’expérience sensible. On trouve dans l’empirisme radical de William James, qui identifie le soi avec la succession de données sensorielles interreliées, le « flux de conscience », une autre expression des prémisses positivistes de Hume[[32]](#footnote-33).

Les prémisses positivistes de l’empirisme classique constituent néanmoins une avancée vers les théories modernes de la connaissance, comme le montrent certaines réflexions de Ernst Cassirer[[33]](#footnote-34) relatives à la pensée des Lumières. Cette dernière, nous dit-il, s’est structurée autour de deux courants intellectuels : la forme cartésienne classique de l’analyse et une nouvelle synthèse philosophique pour laquelle l’aune de la science est tout entière dans la méthode elle-même. Elle a opéré le passage d’une pensée substantialiste à une pensée relationniste qui institue le lieu de la vérité non dans l’essence cachée des choses, mais dans un rapport aux choses. Alors que pour les grands systèmes métaphysiques du xviie siècle, la raison est la région des « vérités éternelles », vérités communes à l’esprit humain et à l’esprit divin, au xviiie siècle la vérité se définit beaucoup moins comme une possession que comme une forme d’acquisition. Mais, notons-le, l’exclusion de toute médiation transcendante dans la compréhension des rapports de la pensée à ses objets a conduit à négliger les autres formes de médiation[[34]](#footnote-35) et à tenir la physiologie de l’homme comme point de départ et clef de la connaissance de la nature. Comme l’explique Popper,[[35]](#footnote-36) en partant de la sensation, l’épistémologie traditionnelle, de Locke, Berkeley, Hume et même Russell, et avec ces derniers, une grande partie de l’épistémologie moderne et contemporaine, a systématiquement étudié la connaissance ou la pensée en impliquant un observateur faisant face à la réalité. Elle s’est trouvée dès lors hors sujet, car tout en voulant étudier la connaissance scientifique – qui participe du « troisième monde » des théories, problèmes et arguments objectifs – les épistémologues ont étudié autre chose.

Les épistémologies dérivées de l’empirisme classique ancrent ainsi leurs idées sur la connaissance et le bien dans les expériences individuelles. De l’empirisme sensualiste découle assez directement l’immanence des valeurs morales. Thomas Hobbes[[36]](#footnote-37), en précurseur, comparait la vie humaine à une course où il s’agissait de devancer ses concurrents, dès lors qu’aucune conception objective du bien, aucun ordre normatif absolu n’était censé la réguler. Le « marché » alimenté par les comparaisons interindividuelles représentait le moteur naturel de la justification des valeurs. En conséquence du subjectivisme de ces prémisses épistémologiques vient le besoin de formes sociales qui tendent à assurer l’accord des esprits par une norme externe, à travers des pressions conformistes, un régime dictatorial, ou d’autres moyens.

Les conséquences sociopolitiques de la philosophie lockéenne, dualiste, diffèrent de celles de ses successeurs sensualistes. Chez Locke, les esprits sont substantiellement séparés des corps, alors que les idées renvoient *in fine* aux données des sens. Autrement dit, les relations entre les individus ont à voir avec leur corps : aucun principe ou relation dérivés de la nature des substances mentales ne relie ces derniers. D’où une théorie démocratique de l’organisation sociale comme moindre mal, fondée essentiellement sur la préservation de la propriété privée et le consentement de la majorité comme bien[[37]](#footnote-38).

Chez les successeurs de Locke en Grande-Bretagne, l’abandon du dualisme des substances a pu justifier une conception positive du gouvernement et des critères du bien. Comme rien n’existe hors des données sensorielles, le bien est relatif aux bien-être individuels. Il est identifié avec le plaisir, ou la quantité de plaisirs, par Jeremy Bentham, puis étendu aux possibilités de perfection humaines par John Stuart Mill[[38]](#footnote-39). Parce qu’il identifiait les personnes aux substances mentales, Locke avait mis l’accent sur l’égalité de tous les hommes, tendant à produire une culture démocratique dans laquelle la conformité et la ressemblance des hommes sont valorisées. Mais parce qu’il les identifiait à leurs expériences sensorielles immédiates, privées, et à leurs préférences individuelles, Mill a associé le bien à la quantité de plaisir qui pouvait alors impliquer un critère du bien pour l’État. Le philosophe a donc mis l’accent sur l’unicité de chaque homme et sa singularité comme bien, tendant à produire une culture démocratique dans laquelle les idiosyncrasies individuelles et la plus grande quantité de plaisir sont les déterminants du bien[[39]](#footnote-40).

La question des sources de la connaissance humaine, qui a opposé les philosophies rationalistes aux philosophies empiristes classiques, peut rendre compte de deux grandes tendances pédagogiques quasi antithétiques. Ces philosophies tendent toutes deux à confiner le processus de connaissance dans un espace unique accessible subjectivement, l’un théorique, l’autre empirique. D’un côté, on privilégie l’accès au vrai par les savoirs les plus à même de discipliner l’esprit et le raisonnement. D’un autre côté, on privilégie l’expérience, notion qui sera largement développée par les pédagogies dites modernes qui ont hérité des prémisses positivistes, révisées par les enseignements évolutionnistes[[40]](#footnote-41). Sur le plan moral, les différences sont tout aussi accusées. D’un côté l’accord entre les esprits est assuré par l’exercice de la raison, sur la base d’intuitions rationnelles communes. De l’autre côté, le développement axiologique et l’accord des esprits doivent être favorisés par une éducation visant spécifiquement à développer – par-delà les singularités individuelles – des valeurs communes afin de créer un espace d’entente[[41]](#footnote-42).

#### La solution kantienne et ses limites

La physique moderne crée, pour se développer, un espace de construits virtuels ne référant pas directement au monde de l’expérience. Le caractère inadéquat à cet égard de l’épistémologie empiriste classique a été pressenti par Emmanuel Kant, réveillé de son « sommeil dogmatique » le jour où il lut Hume. Les jugements purement inductifs s’avèrent inaptes à établir des connexions nécessaires entre les phénomènes. Kant s’est donc attaché à développer une théorie de la connaissance susceptible de refonder l’objectivité du savoir humain. Il a ainsi tenté de synthétiser les résultats des empiristes britanniques et des rationalistes continentaux, en admettant aussi bien les fondements sensoriels des connaissances, et le type de savoir plus formel, rationnel, et systématique des mathématiques et de la physique mathématique. Il n’y avait pas d’autre alternative, explique Northrop[[42]](#footnote-43), que de conclure que notre connaissance à la fois du sens commun et des objets scientifiques est composée de deux parties, l’une donnée empiriquement à travers les sens comme l’affirme Hume, et l’autre théoriquement, sur la base d’éléments postulés et non perçus. C’est la grande vision de Kant[[43]](#footnote-44). C’est, affirme Kant, parce que chacun d’entre nous, en observant et en connaissant soi-même et le monde, apporte aux données des sens des significations non sensorielles, que les croyances acceptées du sens commun et les théories vérifiées expérimentalement de la physique mathématique sont possibles. Mais Kant a conçu ce composant théorique de la connaissance comme catégorique et nécessaire, plutôt que, comme c’est le cas, simplement hypothétique, et confirmé indirectement par ses conséquences déductives. La solution kantienne invoque à cet égard, on le sait, des catégories *a priori* de la connaissance de deux sortes, les premières impliquant l’espace et le temps nommées « formes de la sensibilité » ; les autres impliquant les concepts de substance, relation, causalité, etc., nommées « catégorie de l’entendement ».

Ces outils de pensée *a priori* sont conçus par Kant comme universels et nécessaires ; ce sont les mêmes pour tous. Étant donné leur statut *a priori*, une telle uniformité est requise, sinon nous ne connaîtrions pas le même monde public. Nous avançons avec Kant vers une troisième grande conception de l’individualité démocratique. Avec Descartes, et une partie de la philosophie antique dérivée de Platon, l’homme possède en lui les fondements du vrai et du bien qu’il peut développer par la formation intellectuelle et la réflexion. C’est cette prescience qui, en l’occurrence, légitime la méthode de la pédagogie socratique, la maïeutique. Mais le vrai et le bien sont donnés *a priori* comme des absolus accessibles par les individus, pour peu qu’ils soient libérés des illusions du monde commun par une formation intellectuelle adéquate. L’individu est donc, par son pouvoir de connaître, un être actif, mais plus un découvreur qu’un inventeur.

Avec Locke, puis Hume, l’individu comme machine à induire sur la base de ses expériences sensorielles propres, est aussi plus un découvreur qu’un inventeur. Il développe une forme d’activité, mais cette activité est mécanique, fruit de l’accumulation de données reçues passivement au cours de ses expériences et liées entre elles par comparaison et association d’idées.

Avec Kant, la personne place au-devant des données de l’expérience des éléments irréductibles à celle-ci, pour lui donner un sens rationnel. Ce sens crée potentiellement un espace public de la connaissance absent des conceptions des empiristes classiques. Grâce à cet espace public, la connaissance peut être objectivée et développée. L’esprit humain est authentiquement créatif. Mais cette créativité est limitée aux conditions générales de la pensée. Elle ne renvoie pas à des qualités individuelles. Les formes *a priori* de la sensibilité et les catégories de l’entendement qui représentent l’apport humain à l’appréhension des données de l’expérience sont purement formelles, et partant, sont les mêmes pour tout le monde. L’horizon limite de l’objectivité humaine qu’elles ouvrent ne laisse aucune place à l’individualité du sujet connaissant. La nature et le sujet connaissant sont tous deux gouvernés par des relations nécessaires. Il n’y a du reste qu’un seul sujet connaissant, l’ego transcendantal, identité universelle commune aux personnes singulières. Ce n’est, explique Northrop[[44]](#footnote-45), que par sa philosophie morale que Kant peut procurer un sens au soi humain. L’absence de liberté du sujet connaissant a conduit le philosophe à dissocier raison théorique et raison pratique. C’est donc dans le champ de la raison pratique, de la morale et de la religion, pensé comme indépendant de la raison théorique, que Kant a confiné la liberté humaine. Mais l’entreprise ne porte pas. Parce que, pour rendre compte de l’accord des esprits sur les questions relatives à la vie morale ou sociale, Kant se tourne vers la loi morale. Mais une moralité qui implique un acte libre ne peut être conciliée avec la moralité définie par la nécessité de la loi qu’en identifiant, comme Kant et ses successeurs allemands ont fait, la liberté positive avec l’obéissance à la nécessité de la loi morale.

Johann Gottlieb Fichte[[45]](#footnote-46) a conçu une forme radicale de liberté morale, fondée sur la volonté pure, inconditionnée. La morale est centrée chez lui sur la volonté elle-même, le but ultime de l’individu étant l’obéissance à la « loi de la conscience ». Cette fusion de la liberté de la volonté et de la nécessité morale éclaire le paradoxe apparent de l’éducation fichtéenne. La « nouvelle éducation », d’après Fichte[[46]](#footnote-47), associe les principes de plaisir et de liberté – ce qui la place du côté des principes éducatifs dits modernes – à une finalité strictement imposée. L’élève doit, selon le philosophe, être éduqué de telle sorte qu’il ne puisse vouloir autre chose que ce que l’on souhaite qu’il veuille.

 Ce développement de la philosophie allemande mettant tout le poids de la liberté humaine sur la volonté a conduit à identifier l’accord des esprits et la nécessité elle-même. Il a conduit à placer au final dans le développement historique lui-même les fondements du bien, liberté et déterminisme tendant alors à se rejoindre. Ces détours de la pensée philosophique dépassent le cadre de la présente étude. Notons seulement que la philosophie de Hegel a mis au premier plan le concept de développement et conduit, avant même les doctrines évolutionnistes, à penser à toutes choses en termes de processus évolutionnaires temporels. Northrop remarque à cet égard que Hegel n’a pas conçu l’existence de deux types de concepts différents en nature, théorique et empirique, corrélés épistémiquement dans le processus de connaissance, mais seulement un seul type de concept, l’« universel concret »[[47]](#footnote-48). En ignorant la dualité créative de la raison théorique et de l’expérience, le développement de la philosophie à travers Fichte, Hegel et Marx, a, selon Northrop, pavé la voie des idéologies totalitaires du xxe siècle.

# DUALITÉ ÉPISTÉMIQUE ET INDIVIDUALITÉ DÉMOCRATIQUE

#### L’origine sociale de la dimension théorique de la pensée

Les deux grandes approches classiques de la connaissance, le rationalisme, et l’empirisme, tendent à confiner cette dernière dans un espace unique, idéel pour les unes, expérientiel pour les autres. On a vu par ailleurs qu’à partir de Kant une troisième perspective émerge qui tend à renvoyer la connaissance à la mise en relation, par le sujet connaissant, de deux ordres épistémiques irréductibles, l’un théorique, l’autre sensible. Mais la dimension théorique qui fonde l’objectivité relative du savoir humain chez Kant est essentiellement nécessaire et *a priori*, limite formelle de la pensée.

Ce que toute l’épistémologie classique, et une grande part de l’épistémologie moderne, ont ignoré, est la dimension socialement construite, indirectement validée par l’expérience, d’une des sources du savoir humain. Avec Northrop, on a vu que les avancées de la physique moderne conduisent à représenter la connaissance comme la mise en corrélation de systèmes théoriques avec les concepts empiriques qui réfèrent à des phénomènes directement perçus ou expérimentés. Plus généralement, la connaissance humaine se développe par la mise en relation de structures conceptuelles avec l’expérience sensible. À cet égard, elle représente une forme d’induction sur la base d’outils cognitifs construits, comprenant langage, système numérique, systèmes conceptuels et symboliques, etc. Non seulement les individualismes du rationalisme et de l’empirisme classiques ont ignoré cette dimension sociale spécifique des facultés cognitives humaines, mais la dualité épistémique résultante n’a été pleinement comprise ni par les monismes allemands postkantiens ni par les philosophies enracinées dans l’évolutionnisme telles que celles de William James et de John Dewey, pas plus que par les néo-positivismes du xxe siècle.

#### Dualité épistémique et sujet démocratique

La dualité épistémique des sources de la connaissance a des conséquences fondamentales pour l’individualité démocratique moderne. Tout d’abord, l’égalité intrinsèque des membres de la communauté politique est un postulat de base de nos démocraties modernes déplacé du plan métaphysique au plan théorique. Ensuite, il n’est plus question de l’idée, dérivée de la substance mentale lockéenne, de personnes indépendantes et sans liens. Les individualités démocratiques sont justifiées par leur faculté d’autonomie du jugement qui fonde l’humanité. Or cette faculté met en jeu les deux sources ultimes de la connaissance, théorique et sensible. La première est le lieu des construits conceptuels développés par les sociétés au cours de leur histoire intellectuelle, culturelle et sociale. Elle permet un partage des fondements conceptuels qui animent la pensée humaine, et donc la possibilité de participation des membres de la société à un espace public. Par ailleurs, cette dimension théorique est liée épistémiquement à la dimension expérientielle de la vie propre de chacun, si bien que la dualité épistémique résultante sous-tend l’activité et la créativité véritables du sujet démocratique.

Cette dualité épistémique renvoie en effet les problèmes de la vérité et du bien aux liens entre formes postulées et formes référentielles de la connaissance, de sorte que la vérité et le bien n’apparaissent ni absolus ni essentiellement subjectifs. Ils peuvent faire l’objet d’une réflexion rationnelle et d’un accord commun impliquant l’objectivité publique des construits théoriques ainsi que la subjectivité et la diversité des expériences privées. D’après Northrop, ces liens entre raison théorique et raison pratique protègent de l’erreur culturaliste des idéalistes hégéliens, des communistes russes et, à un moindre degré, des pragmatistes américains[[48]](#footnote-49). Tous ont en effet identifié le bien de la société avec son présent ou futur « est ».

Mais une légère prise de distance avec les conceptions de Northrop au sujet des croyances normatives me paraît nécessaire ici, même si je ne fais que l’évoquer. Ces dernières ne demandent pas seulement, pour évoluer rationnellement, à être tempérées par la raison scientifique, c’est-à-dire par les savoirs positifs concernant le monde naturel et humain. L’action humaine doit être reconnue dans sa « spécificité irréductible » écrit Baechler[[49]](#footnote-50). À cet égard, Northrop semble ne pas prendre pleinement en compte la dimension *sui generis* des croyances normatives au sens où, comme la science, mais pas seulement sur la base de la science, la morale, et plus précisément l’éthique[[50]](#footnote-51), confronte des significations postulées à des significations existentielles.

#### Dualité épistémique et éducation formelle

La dualité épistémique des sources de la connaissance a des conséquences importantes pour l’éducation formelle[[51]](#footnote-52). Le développement de la dimension théorique de la pensée est, selon Vygotski, la fonction essentielle de l’école. La connaissance ne peut servir l’individu et être développée que si ce dernier s’approprie les structures conceptuelles constituées historico-culturellement. Ces construits intellectuels puisent leur sens des relations qu’ils entretiennent entre eux et ne peuvent être directement induits de l’expérience. Ils sont en grande partie objectivables et doivent être transmis. Par ailleurs, ce sont des « outils de pensée ». Ils n’établissent pas de rapports mécaniques au monde et à la société, mais sont au contraire nécessaires à l’autonomie relative du sujet connaissant.

À partir de là, toutes les confusions qui entourent les querelles pédagogiques récurrentes depuis le début du xxe siècle, opposant individus et savoirs, peuvent être résorbées assez simplement si l’on comprend que ce n’est ni l’importance accordée au savoir qui est en jeu ni l’importance accordée à l’individu. En effet, ce qui partage implicitement les points de vue et partis-pris, renvoie aux fondements de la connaissance et de la signification[[52]](#footnote-53). Dès lors que l’on suppose que tous les concepts dérivent ultimement leur sens de l’expérience concrète, on désavoue l’idée de dualité épistémique. En désavouant cette dualité, comme Dewey l’a fait à sa manière en unifiant concepts théoriques et empiriques par une même vocation fonctionnelle ou opérationnelle, on dénie le rôle spécifique des concepts théoriques dans la compréhension du sens[[53]](#footnote-54). Si, au contraire, on reconnaît cette dualité, l’opposition savoir *versus* individu tombe aussi. Au lieu de se fonder sur l’expérience – entendue comme liée à l’activité pratique, l’apprentissage des savoirs doit alors se fonder sur une reconstruction intellectuelle, où ces derniers ne sont ni de simples contenus à acquérir, ni de simples instruments pour agir, mais des outils dynamiques de pensée et, partant, constituent la base de l’autonomie du jugement humain.

# DUALITÉ ÉPISTÉMIQUE, EDUCATION ET DÉMOCRATIE

Les conceptions épistémologiques qui définissent les capacités humaines de jugement éclairent les modèles de démocratie qui se sont développés historiquement. Les analyses de Northrop révèlent que ni la raison théorique seule, ni l’expérience seule, ni aucune primauté de l’une sur l’autre ne permet de rendre compte de la liberté relative de la raison humaine et de ses liens véritables au vrai et au bien.

J’ai défendu que l’individualité démocratique moderne s’enracine dans la reconnaissance des facultés humaines d’autonomie de jugement et dans le rejet corrélatif de la domination sur l’individu de toute autorité intellectuelle ou morale. Cette reconnaissance a été permise par l’idée de dualisme ontologique qui attribuait à l’esprit humain une substance spirituelle associée à la transcendance. Après l’abandon du dualisme des substances, c’est la dualité épistémique des sources de la connaissance qui se révèle la mieux à même de rendre compte du développement des savoirs, de la possibilité d’un espace public d’échange et de l’autonomie du jugement humain. Si la liberté et l’égalité sont des postulats fondamentaux de nos démocraties, l’autonomie du jugement demande de son côté à être actualisée en chaque individu. Elle demande que chacun s’approprie les savoirs – en priorité ceux que l’on dit élémentaires – qui participent de la dimension théorique de la connaissance. C’est la mission première de l’éducation formelle en démocratie.

La dimension théorique de la connaissance, que Kant avait réintroduite de manière minimaliste, apparaît dans toute sa richesse créative, comme construite historico-culturellement. Elle rend compte du fait qu’« on ne naît pas humain, on le devient dans un milieu déjà humanisé »[[54]](#footnote-55). En matière intellectuelle, l’existence humaine est corrélative d’un espace symbolique de médiation, support de la pensée réflexive, fruit de l’évolution sociale humaine. Les construits cognitifs que les individus s’approprient, notamment par l’éducation formelle, sont les instruments grâce auxquels ils développent leur indépendance d’esprit et échangent des idées dans un espace public de débat. En matière axiologique, l’idée du bien ne se donne ni comme une donnée absolue, ni comme essentiellement relative au monde subjectif de l’expérience. La construction sociale des prémisses de la raison théorique et de la raison pratique, indirectement contrôlées par l’expérience, sous-tend ainsi une évolution rationnelle et créatrice des croyances positives et normatives.

D’autres conséquences de la dualité théorique et sensible ou esthétique des sources épistémiques de la connaissance, qui ne peuvent être développées ici, incluent la nécessité du développement de la sensibilité humaine, en particulier à travers l’expression littéraire et artistique, et la reconnaissance que la diversité des personnalités et des expériences humaines représente une richesse pour la démocratie.

1. Jean Baechler, *Précis de la démocratie*, Paris, Unesco/Calmann-Lévy, 1994, p. 204-205. [↑](#footnote-ref-2)
2. Voir, par exemple : Jean Baechler, *Les Origines du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1971 ; et *Id.*, *Qu’est-ce que l’humain ? Liberté, finalité, rationalité*, Paris, Hermann, 2014. [↑](#footnote-ref-3)
3. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West. An Inquiry Concerning World Understanding* [1946], New York, Collier, 1966. [↑](#footnote-ref-4)
4. Jean Baechler, *Démocraties*, Paris, Calmann-Lévy, 1985, p. 9. [↑](#footnote-ref-5)
5. *Id.*, *Qu’est-ce que l’humain ?…, op. cit.*, p. 5. [↑](#footnote-ref-6)
6. Sur le développement des modèles de formation intellectuels en lien avec les problématiques épistémologiques en jeu ici, voir Nathalie Bulle « Educating ‘Modern Mind’in the Light of the Evolution of Western Educational Thought”, *Historical Social Research*, 42(4), 2017, p. 253-279. [↑](#footnote-ref-7)
7. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat de Condorcet, *Esquisse d’un tableau historique des progrès de l’esprit humain* [1793-1794], Paris, Agasse, 1798. [↑](#footnote-ref-8)
8. Francis Bacon, *The New Organon* [1620], Cambridge, Cambridge University Press, 2000, p. 109. [↑](#footnote-ref-9)
9. Johann Amos Comenius, *La Grande didactique ou l’art universel de tout enseigner à tous* [1627-1632], tr. Marie-Françoise Bosquet-Frigout, Dominique Saget, Bernard Jolibert, Paris, Klincksieck, 2002 (2e éd. revue et corrigée). [↑](#footnote-ref-10)
10. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 277. [↑](#footnote-ref-11)
11. *Ibidem*, p. 173. [↑](#footnote-ref-12)
12. Jean-Antoine-Nicolas de Caritat de Condorcet, *Esquisse d’un tableau historique…*, *op. cit*., p. 234. [↑](#footnote-ref-13)
13. *Ibidem*, p. 243. [↑](#footnote-ref-14)
14. Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique. Souvenirs. L’Ancien Régime et la révolution* [1835, 1840], Paris, Robert Laffont, 1986, p. 9. [↑](#footnote-ref-15)
15. Filmer S. C. Northrop, *The Logic of the Sciences and the Humanities*, New York, Macmillan, 1947. [↑](#footnote-ref-16)
16. *Ibidem*, p. 36. [↑](#footnote-ref-17)
17. Notons ici la compatibilité de l’épistémologie de Northrop, appuyée sur les impressions sensibles, les concepts par intuition référant au monde immédiatement perçu, et les concepts scientifiques, ou par postulat, avec les trois modes principaux de la connaissance sensible, empirique et scientifique, distingués par Baechler, cf. Jean Baechler, *Agir, Faire, Connaître,* Paris, Hermann, coll. « Philosophie », 2008, p. 391. [↑](#footnote-ref-18)
18. Voir Albert Einstein, *The World as I See It*, New York, Covici Friede, 1934, p. 60 ; Filmer S. C. Northrop, *The Complexity of Legal and Ethical Experience: Studies in the Method of Normative Subjects*, Boston, Little Brown, 1959, p. 62. [↑](#footnote-ref-19)
19. Gaston Bachelard, *La Formation de l’esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance*, Paris, Vrin, 1938. [↑](#footnote-ref-20)
20. Karl Popper, *Objective Knowledge: An Evolutionary Approach,* Oxford, Oxford University Press, 1972. [↑](#footnote-ref-21)
21. Henry Margenau, *The Nature of Physical Reality: A Philosophy of Modern Physics* [1950], Woodbridge, Ox Bow Press, 1977. [↑](#footnote-ref-22)
22. Lev S. Vygotski, *Pensée et langage* [1930-1933], Paris, La Dispute/SNEDIT, 1997. [↑](#footnote-ref-23)
23. Filmer S. C. Northrop, *The Logic of the Sciences…*, *op. cit*., chap. 17. Notons ici que c’est à partir de relations théoriques que Baechler rend compte de la signification de l’égalité et de la liberté en démocratie (voir : Jean Baechler, *Démocraties*, *op. cit.,* liv. V, chap. 1). [↑](#footnote-ref-24)
24. John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding* [1690], London, Routledge, 1894. [↑](#footnote-ref-25)
25. René Descartes, *Méditations métaphysiques.* *Méditations touchant la philosophie première, dans lesquelles on prouve clairement l’existence de Dieu et la distinction réelle entre l’âme et le corps de l’homme* [1641], Paris, Flammarion, 1908. [↑](#footnote-ref-26)
26. Voir : Platon, *La République*, liv. VII. Le *curriculum* platonicien, défini pour les futurs philosophes rois, unit l’étude de l’arithmétique, de la géométrie, de l’astronomie et de la musique. Il est supposé préparer à la dialectique, en tant que science des formes intelligibles et donc méthode de recherche de la vérité, qui ouvre l’accès à la connaissance du bien. [↑](#footnote-ref-27)
27. Voir, par exemple, à ce sujet : Josiane Boulad-Ayoub, « Les récurrences du platonisme chez Descartes », *Philosophiques*, vol. 23, n° 2, 1996, p. 405-415. [↑](#footnote-ref-28)
28. René Descartes, *Discours de la méthode. Pour bien conduire sa raison et chercher la vérité dans les sciences* [1637], Paris, Flammarion, 2000. [↑](#footnote-ref-29)
29. Voir, par exemple, à ce sujet : John Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, *op. cit.* p. 546-547 ; voir aussi Walter B. Kolesnik, *Mental Discipline in Modern Education,* Madison, The University of Wisconsin Press, 1958. [↑](#footnote-ref-30)
30. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 113-114. [↑](#footnote-ref-31)
31. L’idée de vérité implique donc une forme d’harmonie entre les processus naturels et la succession des idées (Hume [1748] *Enquiries Concerning Human Understanding and Concerning the Principles of Morals,* 3rd Ed. Ed. L. A. Selby-Bigge. Rev. P. H. Nidditch, Oxford: Clarendon Press, 2007, V, chap. ii, § 44). Hume ([1939-40] *A Treatise of Human Nature*. Ed. David Fate Norton and Mary J. Norton, Oxford Philosophical Texts. Oxford, Oxford University Press, 2000, I, pt. 3, sect. 9), considère que les opinions et notions transmises par l’éducation sont transformées en croyances par habitudes de pensée : l’éducation formelle apparaît alors comme un endoctrinement. [↑](#footnote-ref-32)
32. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 116. [↑](#footnote-ref-33)
33. Ernst Cassirer, *La Philosophie des Lumières* [1932], Paris, Fayard, 1966. [↑](#footnote-ref-34)
34. Ce ne fut pas le cas cependant des travaux de Condillac qui comprit – c’est un aspect mal connu de ses conceptions – le rôle crucial de la médiation des signes dans la pensée, rôle développé à sa suite par les penseurs français, les « Idéologues », réunis par Destutt de Tracy (voir : abbé Étienne Bonnot de Condillac, *Essai sur l’origine des connaissances humaines* [1746], Paris, Vrin, 2014). [↑](#footnote-ref-35)
35. Karl Popper, *Objective Knowledge:…, op. cit.*, p. 184. [↑](#footnote-ref-36)
36. Thomas Hobbes, Leviathan [1651] dans E. Curley (dir.) Leviathan, with Selected Variants from the Latin Edition of 1668, Indianapolis, Hackett, 1994. [↑](#footnote-ref-37)
37. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 95. [↑](#footnote-ref-38)
38. Pour des développements à ce sujet, voir par exemple Mohamed Cherkaoui, « Modèles de démocratie et types d’école » dans Raymond Boudon, Nathalie Bulle et Mohamed Cherkaoui (dir.), *École et Société : les paradoxes de la démocratie*, Paris, PUF, 2001. Voir aussi comment Mill associe son perfectionnisme à la doctrine utilitariste en considérant la question de l’expérience intérieure dans Donatelli Piergiorgio, « Mill’s perfectionism », *Prolegomena*, vol. 5, n° 2, 2006, p. 149-164. [↑](#footnote-ref-39)
39. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 122-126. [↑](#footnote-ref-40)
40. Voir Nathalie Bulle, « Educating “Modern Mind” in the light of the evolution of Western educational thought », *Historical Social Research*, vol. 42, n° 4, 2017, p. 253-279 ; *Id.*, « Student’s activity and development: disentangling secondary issues from the heart of the matter », *Educational Research Review*, vol.  27, 2019, p. 56-70. [↑](#footnote-ref-41)
41. La tension entre liberté et contrôle chez Mill est par exemple analysée par Peter F. Carbone, (voir Peter F. Carbone, « John Stuart Mill on Freedom, Education, and Social Reform », *Journal of Educational Thought*, vol. 17, n° 1, 1983, p. 3-11). [↑](#footnote-ref-42)
42. Filmer S. C. Northrop, *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 196. [↑](#footnote-ref-43)
43. *Ibidem*, p. 194. [↑](#footnote-ref-44)
44. *Ibidem*, p. 200-219. [↑](#footnote-ref-45)
45. Johann G. Fichte, *La Destination de l’homme* (*Die Bestimmung des Menschen*) [1800], tr. J.-Chr. Goddard, Paris, Garnier-Flammarion, 1995. [↑](#footnote-ref-46)
46. *Id.*, *Discours à la nation allemande* (*Reden an die deutsche Nation*) [1807-1808], tr. Alain Renaut, Paris, Imprimerie nationale/La Salamandre, 1992. [↑](#footnote-ref-47)
47. Filmer S. C. Northrop, *The Logic of the Sciences…*, *op. cit*., p. 259. [↑](#footnote-ref-48)
48. *Id*., *The Meeting of East and West…*, *op. cit.*, p. 470. [↑](#footnote-ref-49)
49. Jean Baechler, *Démocraties*, *op. cit*., p. 215. [↑](#footnote-ref-50)
50. Jean Baechler clarifie la distinction des deux domaines de la normativité humaine, celui de la moralité au sens des mœurs, et celui de l’éthique. Le premier concerne ce qui se fait et ne se fait pas dans les cercles culturels divers, tandis que le second prend en charge les questions du bien et du mal (voir : Jean Baechler, *Qu’est-ce que l’humain ?…, op. cit.*, p. 53). [↑](#footnote-ref-51)
51. Je ne m’intéresse pasici aux vertus à développer chez l’homme démocratique (le lecteur se référera à ce sujet notamment à : Jean Baechler, *Démocraties*, *op. cit*., deuxième partie : chap. 3 et liv. II). Notons néanmoins l’importance de la maîtrise de soi, qui participe d’un développement axiologique pouvant être mis en parallèle avec le développement intellectuel.Selon Vygotski, l’appropriation des systèmes conceptuels sous-tend la maîtrise propre de la pensée et le développement moral repose d’une façon comparable sur la maîtrise de l’agir par sa soumission à un sens, comme c’est le cas avec l’idée de « règle » dans le jeu enfantin, l’action est accomplie non pour elle-même mais en vertu de son sens. [↑](#footnote-ref-52)
52. À ce sujet, voir : Nathalie Bulle, « Student’s Activity and Development:… », art. cit. [↑](#footnote-ref-53)
53. Pour une analyse critique de la théorie de la connaissance de John Dewey, en lien avec son incidence sur la pensée éducative, voir : Nathalie Bulle, « What is wrong with Dewey’s theory of knowing », *Ergo*, vol. 5, n° 21, 2018, p. 575-606. [↑](#footnote-ref-54)
54. Jean Baechler, *Agir, Faire, Connaître*, Paris, Hermann, 2008, p. 5. [↑](#footnote-ref-55)