

## INTRODUCTION

En mettant en regard la philosophie grecque de l'éducation, de Socrate à Aristote, et la règle monastique, ce livre se propose de réactiver la réflexion sur des notions aussi centrales que celles de soumission, d'obéissance et de docilité, différemment comprises selon les *corpus* considérés, et de montrer que l'idée de liberté comme finalité de l'éducation ne peut être pensée adéquatement sans ces notions qui l'encadrent, de façon variable selon les époques, et pour la contredire. L'analyse des discours qui les mettent en œuvre vise à mettre au jour deux dispositifs sans filiation philosophique dans lesquels un même concept, celui de docilité, joue des rôles différents en s'articulant autrement aux mêmes concepts. Obéir, s'abandonner, se conformer à la volonté du maître, mais aussi être maître de soi-même, se libérer du joug des passions, éprouver son âme, se connaître, oser dire ce que l'on croit vrai ou se taire, réaliser sa nature propre : autant de notions qui, en passant du *corpus* de la philosophie grecque à celui des règles monastiques, sont réorganisées autrement et délivrent la manière propre à chaque dispositif d'assumer, d'organiser, de justifier et de baliser le pouvoir qu'exerce le maître sur ceux qu'il éduque.

Analyser un discours sur l'éducation à partir de la notion de docilité, c'est partir de l'hypothèse que l'enseignement est avant tout un haut lieu de rapports de pouvoir. C'est considérer que le jeu de ces rapports de force est le point névralgique des discours sur l'enseignement comme des méthodes envisagées. Les penseurs grecs et les moines chrétiens ont en effet en commun l'attention dont ils entourent les actes d'obéissance et d'autorité parce que ces actes sont le centre nerveux de leur système d'éducation respectif. Si l'on fait l'hypothèse que la question du pouvoir est une question névralgique dans les discours sur l'éducation, on peut alors interroger les différences existant entre les deux systèmes éducatifs : à quels types de problèmes liés à un pouvoir inhérent à toute relation d'ensei-

nement les Grecs et les Chrétiens se sont-ils faits attentifs? D'un côté, quels risques faut-il prendre pour progresser? Et d'un autre, quels sont les dangers liés à l'obéissance ou à la désobéissance qui gisent pour l'élève dans son rapport au maître?

Dans la Grèce classique, l'apprentissage a très tôt été conçu comme un acte de subordination et d'assujettissement entraînant une certaine passivité du sujet apprenant. Cette passivité fait justement problème dans la mesure où l'objectif de l'éducation, c'est l'émancipation d'un sujet qui n'obéit plus qu'à la raison. La cristallisation du danger et de l'équilibre fragile de cette relation d'enseignement se fait sur le constat d'une hétérogénéité entre l'objectif visé, à savoir l'accès à la vie intellectuelle libre et raisonnée, et la situation d'apprentissage où l'élève est considéré comme un être non encore raisonnable et devant s'assujettir à un homme libre pour le devenir lui-même. Cette hétérogénéité de l'enseignement à sa finalité se marque en ceci que le but de l'enseignement est son propre terme : instruit, l'élève peut se diriger seul, être libre et maître de lui-même. Le chemin vers la liberté est un chemin de subordination glissant et étroit puisqu'il conduit à un idéal qu'il semble ne pas respecter. Cette tension interne au rapport de maîtrise débouche sur une question nodale pour la philosophie grecque : comment peut-on éduquer quelqu'un à entretenir avec lui-même et avec le monde un rapport qui, n'étant plus régi que par la raison, est l'expression suprême de sa liberté?

L'analyse des *corpus* platonicien et aristotélicien proposée dans la première partie de cet ouvrage ouvre sur deux déclinaisons de cette question. L'enjeu de l'opposition que Platon trace entre la philosophie et les autres prétendants à la mission éducative – sophistique ou rhétorique –, est de déterminer la manière dont ce nouveau maître de vérité qu'est le philosophe doit s'exprimer pour que l'interlocuteur recevant son discours se trouve peu à peu conduit à entretenir avec lui-même un rapport plein et autonome. Autour de Socrate, la question envisagée est celle de savoir comment dire le vrai de manière à susciter non pas la simple adhésion à un contenu véridique, mais une attitude de libre pensée qui permettra à l'élève à son tour de chercher adéquatement et de dire ensuite ce qu'il sait être vrai au terme de sa recherche. Comment dire ce vrai de telle sorte qu'aucune autre forme de contrainte que celle exercée par le vrai ne pèse sur l'auditeur? C'est la notion de franchise, la *parrhèsia* entendue précisément comme la liberté de dire ce que l'on sait vrai, qui se trouvera ainsi étudiée, en amont, dans son soubassement aléthique (comment ce que l'on sait être vrai se distingue-t-il de ce que l'on croit vrai?) et en aval, dans les effets thérapeutiques et éducatifs de ce dire vrai.

Autour d'Aristote, la problématique envisagée est celle du dépassement de la tension interne à la relation d'enseignement entre l'obéissance requise et la liberté apprise : comment exercer un pouvoir assujettissant sur de futurs hommes libres sans pour autant les asservir ? L'enjeu de la théorie aristotélicienne de l'éducation réside dans la définition d'un art de gouverner qui soit un art de conduire à la liberté des êtres assujettis à leurs passions. Cet art de diriger est en opposition diamétrale avec toute la thématique monastique d'un art de la servitude à cultiver, d'un art d'obéir qui soit aussi un style de vie. L'art d'enseigner aristotélicien se définit avant tout comme une méthode : enseigner, aux yeux du Stagirite, ne se peut qu'à la stricte condition d'avoir clairement identifié le but de l'éducation, préliminaire indispensable qui permet ensuite seulement d'imaginer la mise en œuvre des moyens les plus efficaces pour le réaliser.

Ces deux modalités de la question que la philosophie grecque se pose au sujet de l'éducation sont ses déclinaisons éthique et politique : Socrate s'empare plutôt des dimensions intimistes ou privées d'un enseignement aux disciples qui deviennent des proches par la force d'un contact quotidien et Aristote, à travers son exigence de méthode, en analyse davantage les enjeux politiques.

Cette question de l'éducation à soi-même et à la liberté permet d'affronter une des problématiques centrales pour la philosophie, qui flirte avec la nécessité pour elle de définir constamment son rôle dans la cité : comment peut-on enseigner à autrui non pas un contenu de doctrine, mais une attitude de vie, le choix éthique d'un système de valeurs, c'est-à-dire en somme transmettre à un individu la vertu par laquelle il réalisera le plus complètement possible son humanité ? D'une part, comment la philosophie pose-t-elle son exigence propre sur la manière d'être ? Et d'autre part, comment se donne-t-elle les moyens de greffer cette exigence dans l'âme encore immature ?

Cette thématique nous conduit ainsi à interroger tout particulièrement la dimension pratique de la philosophie à son origine. Cette dimension éthopoïétique se dessine à la fois dans l'exigence du libre établissement d'un système de valeurs propres pour Socrate ou d'un but de vie ultime pour Aristote et dans la nécessité éthique ou politique de subordonner tout acte et toute parole aux valeurs et aux objectifs que le sujet s'est donnés pour mission de réaliser dans sa vie.

Le fondement religieux des règles monastiques et la nécessité d'évangéliser le monde coupent jusqu'à la possibilité pour elles de fixer comme terme de l'éducation le règne de la rationalité et la liberté individuelle. L'impératif de transmettre le contenu d'un *corpus* de textes précis modifie

considérablement les enjeux du discours chrétien sur l'éducation et ses méthodes d'enseignement. C'est l'objet de la seconde partie de cet ouvrage de mesurer l'écart conquis par les Règles monastiques dans la définition des buts et méthodes d'éducation.

L'éducation monastique est conçue comme l'apprentissage des attitudes requises devant le contenu doctrinal du christianisme et devant l'autorité des maîtres. Comme chez les Grecs donc, son objectif essentiel concerne l'apprentissage d'attitudes de vie durables plus encore que la transmission d'un contenu de vérités, même dogmatiques. Mais la nature des *corpus* considérés implique de considérables différences dans l'analyse des exigences de la vie pratique. Si la définition de la mission éducative des philosophes engage Socrate, Platon et Aristote à élaborer une théorie des facultés de l'âme, une théorie de la connaissance, une éthique et une politique de l'éducation visant à réaliser l'humanité en l'homme le plus complètement possible, pour les règles monastiques, en revanche, il ne s'agit plus que de codifier minutieusement la vie quotidienne dans une législation qui assure l'assujettissement de tous à la règle commune par une occupation permanente et un rythme de vie dictés et organisés dans leurs plus menus détails par l'institution. Cette manière de former mobilise d'autres registres. À l'analyse des discours explicites par lesquels le système éducatif monastique légitime et codifie sa prise de pouvoir sur la vie des individus, on ajoutera ainsi la description quasi structuraliste d'éléments insignifiants – telle la réglementation portant sur la distance entre les individus, sur la propriété des plus menus objets, sur le droit de parler, de circuler, de manger, sur les positionnements du corps ou encore sur la manière de dormir et de s'habiller – autant de thèmes d'analyses descriptives qui permettent de comprendre comment s'élabore une formation qui est d'abord un appareil de vie, une organisation disciplinaire de la vie communautaire.

Si la manière d'éduquer change, celle de problématiser le rapport de force change également. Le problème pour les Grecs était de trouver une méthode d'enseignement qui, en dépit de la relation de subordination de l'élève au maître, éveille chez l'élève les capacités d'autonomie et de maîtrise de soi ; pour les Chrétiens, la question est celle d'une codification du vivre ensemble qui cultive au contraire une docilité permanente. Cette attitude docile ne consiste pas seulement à obéir à un ordre ponctuel émanant de l'autorité légitime du maître, c'est une disposition constante de l'âme et une manière d'obéir sans murmure intérieur, sans raison, à tous et à tout moment. Cette différence dans le rôle et la manière d'obéir repose sur une autre, quant au rôle des facultés dans la vie morale de l'individu. Obéir au maître, ce n'est plus comme chez Platon et Aristote soumettre le désir à

la raison, c'est abandonner toute volonté propre. L'éducation ne vise plus le développement de la raison mais la soumission de la volonté. Cet objectif s'accompagne d'une mythologie de la faute originelle, faute de désobéissance : Adam a essayé d'acquiescer à une volonté autonome, négligeant le fait que l'existence de sa propre volonté dépendait entièrement de la volonté de Dieu. En châtement de son désir d'une volonté indépendante de celle de Dieu, il a perdu la maîtrise de lui-même, il est devenu la proie de désirs concupiscentiels. Il a perdu le support ontologique de sa volonté à laquelle se sont mêlés des mouvements involontaires dont le corps, et plus particulièrement les parties sexuelles, sont le lieu. Tantôt il veut et tantôt il ne veut pas, il veut à moitié et à moitié résiste. Retrouver l'unité de sa volonté est le premier objectif de la vie morale du chrétien. Et il ne peut travailler à l'atteindre que dans une attitude de docilité complète et permanente, qui est à rebours de l'idéal grec de la maîtrise de soi, et par laquelle il accepte de s'en remettre à Dieu pour la direction de sa vie.

La docilité, au sens étymologique et originel du terme *docilitas* qui provient du verbe *docere*, apprendre, ce n'est rien d'autre que l'aptitude à apprendre. C'est le caractère de l'élève qui peut progresser, et même la condition de possibilité de toute formation. On pourrait conclure ainsi que l'élève qui n'est pas docile ne peut rien apprendre et n'est pas concerné par l'éducation. En réalité, ce dont ce thème de la docilité témoigne surtout dans cette signification première la moins moralement connotée de « capacité à apprendre », c'est d'une attention tout particulièrement tournée vers l'élève comme celui dont les dispositions vont ouvrir ou non l'accès à la situation d'apprentissage. La docilité, c'est le concept qui montre un regard focalisé sur la responsabilité de l'élève dans sa progression intellectuelle. Par contraste, la pédagogie serait la science ou peut-être l'art que le professeur a de communiquer ce qu'il sait et s'intéresserait davantage à la responsabilité du maître dans la réussite ou l'échec de la situation d'apprentissage. À la pédagogie grecque comme art d'enseigner s'oppose ainsi l'art d'apprendre chrétien. Nous aurons à comprendre dans ses nuances le jeu de balancement que Grecs et Chrétiens établissent chacun entre d'une part la docilité et la responsabilité de l'élève qu'elle implique et d'autre part la pédagogie et la responsabilité du maître qu'elle étudie et engage. La différence entre ces deux systèmes d'éducation sera interrogée sous la double question des attitudes requises de l'élève et du maître – les limites de la docilité exigée de l'élève et les conditions de l'autorité exercée par le maître – et du rapport de pouvoir existant entre les deux – par excellence l'obéissance en tant que relation entre l'élève et le maître.

Pourquoi étudier cette question de l'enseignement et de la valeur qui est accordée à la docilité précisément en s'intéressant à la charnière entre l'époque ancienne et la période médiévale? L'intérêt qu'il y a à distinguer les buts que se sont assignés ces deux systèmes éducatifs est d'abord généalogique, au sens que Nietzsche donnait à ce terme en 1872 dans ses considérations sur la décadence de la culture allemande et son projet d'une nouvelle éducation déprise de ses anciens modèles :

Il suffit que ce soient les écoles où nous acquérons la culture ; il n'est pas fortuit qu'elles soient mêlées à nous et non posées sur nous comme un vêtement : traces vivantes d'importants mouvements de culture, (...) elles nous unissent au passé du peuple et dans leurs traits essentiels sont un patrimoine si sacré et si vénérable que je ne saurais parler de l'avenir de nos établissements d'enseignement que dans l'espoir d'approcher aussi près que possible l'esprit idéal dont ils sont nés <sup>1</sup>.

On ne peut si bien comprendre les conceptions pédagogiques qui sous-tendent notre système d'enseignement qu'en les rapportant à l'esprit dont elles sont issues. Notre système éducatif garde la mémoire encore de certains de ces idéaux anciens, sans en être pour autant conscient. En témoigne le fait que les méthodes d'enseignement ont très peu évolué en dix ou quinze siècles – depuis les écoles presbytérales ou épiscopales qui sont nées au VI<sup>e</sup> siècle. Durkheim soulignait cela dans son cours d'histoire de la pédagogie à la Sorbonne : nous aurons, disait-il, un fait surprenant à constater, « c'est l'espèce de misonéisme dont notre enseignement secondaire a fait preuve pendant des siècles. Nous verrons, en effet, comment en France, alors que tout a changé, alors que le régime politique, économique, moral, s'est complètement transformé, il y a eu cependant quelque chose qui est resté sensiblement immuable jusqu'à des temps tout récents : ce sont les concepts pédagogiques et les méthodes de ce qu'on est convenu d'appeler l'enseignement classique »<sup>2</sup>. Et il choisissait d'ailleurs de commencer son histoire de la pédagogie par l'enseignement dans les monastères et les cathédrales au Moyen Âge.

On peut aussi considérer, comme H.-I. Marrou, que notre enseignement hérite plutôt de la philosophie antique à la fois un certain rapport que les Grecs avaient à la culture et un idéal de formation des individus, et faire alors l'histoire de nos conceptions pédagogiques en se penchant plus particulièrement sur la manière dont ce patrimoine et cet idéal de culture ont été préservés, réactivés ou promulgués lors de la « renaissance carolin-

1. Nietzsche, *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement*, trad. fr. J.-L. Backès, Paris, Gallimard, 2000, p. 190.

2. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1969, p. 12.

gienne » au IX<sup>e</sup> siècle, à la Renaissance des lettres antiques et dans l'esprit des humanistes des XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles et enfin à l'âge appelé symptomatiquement « classique » parce qu'il voit se poursuivre le projet de lire et d'imiter les Grecs et les Romains.

Pour ce qui concerne l'organisation de l'enseignement, nous sommes des médiévaux. Pour ce qui concerne l'idéal de formation et la théorie de l'éducation, nous sommes des Grecs. La cohérence de la rationalité pédagogique que l'on peut trouver dans la philosophie grecque est plutôt celle existant entre d'une part, les théories de l'éducation, et d'autre part, les théories de la connaissance et l'anthropologie sur laquelle elles s'articulent. On peut entendre l'exigence platonicienne et aristotélicienne de cohérence entre les valeurs défendues et les gestes posés, on ne peut pas la voir à l'œuvre. En revanche, la cohérence de la rationalité pédagogique que manifeste la pédagogie monastique est plutôt celles des propositions pratiques que les règles mettent en forme et induisent. La manière dont l'héritage des discours sur l'éducation nous pénètre est donc bien différente selon les *corpus* envisagés. La généalogie que nous avons entreprise ici isole en ce sens deux cadres dans lequel nous enracinons nos réflexions sur l'éducation et nos pratiques pédagogiques, celui d'un idéal grec d'éducation qui fait de l'émancipation son premier objectif et celui d'un mode de vie quotidien qui installe patiemment la docilité dans l'âme de l'élève.

Bien sûr, l'histoire de l'éducation au Moyen Âge ne peut laisser indifférente notre culture moderne dans la mesure où elle retrace les origines directes de notre propre tradition pédagogique. Mais l'objectif n'est cependant pas, comme pour H.-I. Marrou, pour P. Riché ou pour E. Durkheim, de comprendre ce que nous sommes en comprenant d'où nous venons – « nous apprendre à mieux nous connaître en nous faisant prendre conscience de nos origines » disait Marrou, comme si l'origine guettée donnait le sens ignoré jusqu'alors de ce que nous faisons. Ce qui distingue la conception de l'intérêt de l'histoire de la pédagogie défendue ici de ces histoires de la pédagogie, c'est l'usage différent d'une idée commune : il y a, dans l'homme d'aujourd'hui, un homme du passé qui sommeille et que nous ne sentons pas parce qu'il forme ce qu'il y a d'invétéré en nous. Pour Durkheim, ce qui fait problème dans cet oubli, c'est que nous avons toujours une vision tronquée de ce que nous sommes dans la mesure où les acquisitions récentes focalisent toute notre attention ; nous en avons un sentiment très aigu parce que notre activité consciente se porte vers elles ; elles prennent à nos yeux un relief particulier et nous paraissent être ce qu'il y a de plus essentiel dans la réalité. C'est ainsi que prennent naissance « des conceptions pédagogiques outrées, unilatérales et tronquées, qui n'expriment que des besoins du moment, des aspirations passagères » qui ont vite

besoin d'être corrigées par d'autres réclamées par les besoins et le goût du jour, qui seront remplacées à leur tour. Or, aux yeux de Durkheim, « ce n'est pas l'homme d'un instant, l'homme tel que nous le sentons à un moment du temps, sous l'influence de passions et de besoins momentanés, qu'il nous faut connaître, c'est l'homme dans sa totalité »<sup>1</sup>. Il veut donc étudier l'histoire pour avoir une idée de l'homme et de ses aspirations non plus passagères mais profondes et viscérales. Cette histoire s'inscrit dans une conception évolutive et progressiste de l'individu qui admet et montre du doigt les quelques écarts dus à la focalisation de l'attention sur les acquisitions récentes. Mais c'est surtout une conception de l'histoire hantée par l'anthropologie : elle veut connaître les dispositions propres de l'homme total, ses caractères inchangeants, qui transcendent l'histoire.

Contre la position anthropologique de Durkheim, la conception de l'histoire sur laquelle repose la généalogie montre la contingence à l'œuvre. Car, précisément, en tant que les savoirs et les pratiques sont débiteurs d'une histoire, ils n'ont pas de valeur absolue et totale<sup>2</sup>. Ce que Durkheim désigne comme l'imperceptible et qui forme l'invétéré en nous, il le considère comme un noyau d'évidences fondamentales et de vérités anthropologiques ; il sera considéré ici comme un piège de l'histoire, à savoir un choix qui s'impose comme évident parce que les raisons pour lesquelles il a été posé ont été oubliées pour laisser place à des pratiques qui paraissent aller de soi et être pérennes. Ce qui est défini aujourd'hui comme le vrai, ce qui nous paraît incontournable ou incontestable, n'est tel que dans une structure de pensée, un paradigme pour reprendre le mot de Kuhn, à l'intérieur duquel une époque pense et perçoit, et dont elle n'aperçoit plus la contingence historique. Si l'objectif de l'histoire de la pédagogie de Durkheim était la constitution d'un stock de données inamovibles dans toute pratique d'enseignement, l'objectif de cette généalogie de la pédagogie sera, au contraire, de sortir de nos évidences grâce à l'histoire de ces évidences. Car si les évidences ont une histoire, elles changent de nature. Elles ne sont plus éprouvées comme atemporelles mais comme historiques, changeantes et contingentes : l'évidence n'est que celle d'une histoire singulière et non l'affaire de dispositions anthropologiques fondamentales de l'individu. Rétablir dans leur contexte et leur horizon de sens l'idéal grec

1. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France...*, p. 19.

2. Ceci permet une nouvelle précision au sujet de l'objet étudié ici. Ce ne sont pas les conceptions anthropologiques des modes d'apprentissage, à savoir les questions concernant les mécanismes de la compréhension, le rapport de la pensée au langage, les manières de concevoir les causes des défauts de compréhension, toutes choses qui ont trait à une anthropologie, qui vont nous retenir ici. Mais les pratiques et les discours qui montrent que la relation de maîtrise s'est conçue différemment pendant l'Antiquité et au Moyen Âge.



de la formation et l'institution monastique, c'est établir des systèmes différentiels où nos affinités n'existent que sur fond de différences et où nos évidences retrouvent leur passé. C'est aussi isoler la nature essentiellement stratégique de l'organisation des moyens d'éducation. C'est enfin décrire des figures épistémologiques grâce auxquelles on peut espérer une compréhension plus globale de l'organisation actuelle du système d'éducation.

Là où le structuraliste entend mettre en évidence des structures abstraites qui débordent la culture et l'histoire, le généalogiste ne perçoit que des configurations locales. La perspective quasi-structurale et généalogiste de cette étude s'accompagne d'une vision de l'histoire plus déconstructive que constructive, plus proche de Nietzsche ou de Foucault que de Durkheim. Il faudrait grâce à cette généalogie parvenir à voir le cadre et l'horizon dans lequel nous pensons et organisons aujourd'hui l'éducation. Dans un très beau texte sur Schopenhauer qu'il considère comme son véritable éducateur et où il examine en quoi consiste cette éducation véritable, Nietzsche appelait de ces vœux une archéologie de la pédagogie qui permette précisément de sortir des évidences actuelles et de « se détourner des établissements pédagogiques actuels » :

La difficulté réside pour l'homme en ceci qu'il lui faut désapprendre ce qu'il sait en vue de se fixer un but nouveau et il sera extrêmement difficile d'échanger contre des idées nouvelles des principes fondamentaux de notre éducation actuelle, lesquelles ont leur racine dans le Moyen Âge et visent à imiter le savant médiéval comme type de l'instruction parfaite<sup>1</sup>.

Notre projet est ici de nous atteler à cette tâche difficile en interrogeant les fondements les plus originaires et les principes premiers de notre système éducatif : qu'est-ce que ce maître médiéval ? Comment s'est institutionnalisée l'éducation dans les monastères ? Quelles étaient les finalités visées dans cette organisation de l'enseignement ? Et ces questions, nous avons à les poser bien sûr parce que nous sommes héritiers de ces conceptions, mais certainement pas tant pour reconnaître cet héritage que dans l'objectif de le désapprendre et de le surpasser. Tant que nous n'avons pas mis à jour les fondations enfouies de notre système d'éducation, nous ne pouvons que bricoler à l'intérieur des structures existantes. La généalogie de l'institution scolaire complète celle de l'idéal d'éducation, chacune avec leur *corpus* propre – règle monastique ou philosophie grecque – pour nous donner des clés de compréhension des tensions que ce double héritage nous conduit à affronter et à dépasser sur les thématiques de l'autorité et de la docilité.

1. Nietzsche, « Schopenhauer éducateur », III, 6, dans *Considérations inactuelles III*, trad. fr. H. Albert, *Œuvres*, t. I, Paris, Robert Laffont, 1993, p. 335-336.