

UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - IUFM - MONTPELLIER  
COLLOQUE 2006

AUTORITÉ ÉDUCATIVE, SAVOIR, SOCIALISATION DÉMOCRATIQUE  
SYMPOSIUM « PHILOSOPHIES ET MODÈLES D'AUTORITÉ »

PROPOSITION DE COMMUNICATION (résumé)

LES TYPES D'ÉDUCATION DANS LA SOCIOLOGIE DE MAX WEBER

Je propose de réfléchir et de discuter sur un texte peu connu (il n'a été traduit en français qu'en 2000 et les traductions anglaises prêtaient à confusions) de Max Weber, extrait de *Confucianisme et taoïsme*, dans lequel il ébauchait une typologie sociologique des objectifs et des moyens pédagogiques. Objectifs : éveiller un charisme, dispenser une instruction spécialisée, cultiver une manière de penser et de conduire sa vie. Moyens : éveiller, dresser, façonner. Ces trois types purs sont mis en « correspondance » avec les trois types de domination (« Herrschaft ») définis dans *Economie et société* pour l'analyse des groupements politiques et hiéocratiques.

Les typologies (deux termes opposés, un terme intermédiaire) sont les modèles théoriques grâce auxquels opère cette sociologie historique et compréhensive. Les concepts y sont rigoureusement distingués et définis. Dans le modèle weberien, la notion d'autorité n'est pas du tout centrale : l'auteur renvoie ses usages courants à son concept de domination. La domination est distinguée du pouvoir (« Macht »), concept « sociologiquement amorphe ». Elle est soit personnelle, soit impersonnelle. Elle est essentiellement revendication (d'un côté) et reconnaissance (de l'autre) de légitimité. Pas de docilité sans croyance en la légitimité de l'ordre donné ou de celui qui le donne. Enfin il y a des formes de légitimité, ou de légitimation. Elles définissent les formes de domination. La légitimité serait donc le concept central de ce modèle.

Que voulait dire Weber lorsqu'il parlait de correspondance entre types d'éducation et types de domination ? À relire le texte, on s'aperçoit qu'il ne décalque pas la première typologie sur la seconde (on l'attendrait facilement aujourd'hui où l'on parle de restaurer l'autorité du professeur...). La relation pédagogique (comme nous disons) n'est pas une variété de relation dominant-dominé. Mais l'éducation, ou plutôt les éducations, en révélant, éveillant, façonnant des qualités, en les certifiant parfois grâce à un système d'examens, interviennent dans ce que nous pourrions appeler la construction des différents types de légitimité.

En 1919, donc à la fin de sa vie, Weber disait à « ses chers étudiants » : n'attendez pas de moi que je sois un prophète. Mais il se comparait aussi au professeur américain dont les élèves attendaient seulement qu'il leur vende des connaissances et des techniques contre l'argent de leur père. Et il pensait que la science développe l'esprit de clarté, la recherche des présuppositions et le sens des responsabilités. Le professeur, qui est un savant, fait donc une œuvre morale et, conformément à la signification que Luther avait donnée au mot « Beruf », sa profession est une vocation (voir *Le savant et le politique*).

Communication au Colloque de Montpellier, Septembre 2006

Symposium PHILOSOPHIES ET MODELES D'AUTORITE

### LES TYPES SOCIOLOGIQUES D'ÉDUCATION SELON MAX WEBER

Je voudrais réfléchir avec vous sur un texte trop peu connu ou mal connu, surtout en France, de Max Weber où il présente une théorie des types sociologiques d'éducation. Ce texte est mal connu pour plusieurs raisons, que je mentionne rapidement, car elles ont à voir avec la question de l'autorité qui est au centre de ce colloque.

Tout d'abord ce texte se trouve dans *Confucianisme et Taoïsme* (noté par la suite CT), ouvrage qui n'a été traduit en français qu'en 2000 (Gallimard, traducteurs : Catherine Colliot-Thélène et Jean-Pierre Grossein). Le retard est dû à l'ignorance systématique de Weber par les sociologues français depuis Durkheim.

De plus, les sociologues français qui voulaient faire dans les années soixante de la sociologie de l'éducation, de la culture ou des intellectuels et ne connaissaient généralement pas l'allemand, ont eu recours à des traductions anglaises (Gerth and Mills, *From Max Weber*, 1946). Dans cette traduction, la célèbre typologie weberienne des pouvoirs (ruling powers) profanes et religieux - charismatique, traditionnel, légal - est présentée comme celle de « types of authority », l'autorité étant la légitimité que chaque type de pouvoir revendique (claims) (voir p. 295 sq.). Le chapitre de CT sur les lettrés, qui esquisse une typologie de l'éducation, n'utilise pas le terme autorité mais le terme domination, traduisant l'allemand « herschaft ».

Il n'y a pas là seulement des difficultés de traduction et de vocabulaire. Il faut savoir comment conceptualiser la relation pédagogique. C'est ce que Bourdieu et Passeron (*La reproduction*, puis « Pédagogie et pouvoir » dans l'article Pédagogie de *l'Encyclopaedia Universalis* par Passeron en 1972) eurent le courage d'entreprendre. Passeron évoquait l'analyse de Weber en ces termes : Weber avait esquissé une classification des pédagogies observables qui repose sur une typologie des « légitimités pédagogiques ». Et Passeron ajoutait (ce qui montre l'intérêt actuel de son analyse si on l'applique à certaines politiques actuelles d'éducation scolaire) : la croyance en la légitimité, l'autorité, dissimule la force des organisations qui la supportent. « La relation pédagogique ne saurait donc sans risque d'autodestruction laisser voir les pouvoirs sociaux auxquels elle doit, en dernière analyse, sa force et, encore moins, s'armer d'une force ouverte de répression » (EU, vol. 12, p.679). Passeron rejetait également la notion de pédagogies non autoritaires et la distinction faite par les psycho-sociologues

américains Lippitt et White entre leadership démocratique et leadership autoritaire des groupes.

Toutefois, il conviendrait peut-être de mettre en discussion les thèses de Jean-Claude Passeron. Selon lui (il l'a maintes fois réaffirmé), les rapports de sens ne font jamais que redoubler les rapports de force. D'où peut-être l'importance qu'il donne dans ses analyses aux termes pouvoir et pédagogie. D'où aussi la mise en série sous la rubrique « relations d'influence » de termes que Weber distinguait soigneusement : maître, prophète, prêtre, propagandiste, etc. Les rapports de sens redoublent et renforcent les rapports de force en les dissimulant. Si l'on admet cela, quel intérêt scientifique et politique y a-t-il à reprendre la distinction opérée par Weber entre des types d'objectifs et de moyens pédagogiques ? Si autorité égale reconnaissance de légitimité égale force d'une organisation sociale, peu importe quelle est cette force. De plus Weber, lorsqu'il posait les concepts de sociologie politique dans *Economie et société* distinguait puissance et domination. La puissance, disait-il, est un concept sociologiquement amorphe. Il se proposait donc d'élaborer une typologie des modes de domination, et même des modes de domination légitime. Autrement dit, le concept fondamental est celui de domination. Il n'y a pas de domination sans « croyance en la légitimité » et c'est cette croyance qui fait l'autorité.

Reste une question et une objection.

Question : peut-on appliquer telle quelle la typologie des modes de domination à l'institution scolaire et à la relation dite pédagogique ? La réponse me paraît être : non. Weber ne l'a pas fait. Dans l'introduction à la *Sociologie des religions*, lorsqu'il reprend ce qu'il avait esquissé dans *Economie et Société* et définit la domination (donc l'autorité) charismatique, la domination (donc l'autorité) traditionaliste, enfin la domination légale, il donne chaque fois des exemples de relations : le prophète, le chef de guerre pour la première ; le père de famille, le mari, le prince sur ses ministres pour la seconde ; l'agent du groupement bureaucratique et le citoyen ou membre pour la troisième, on ne trouve jamais le maître (le professeur) et l'élève. Weber a souvent parlé de l'éducation et de l'école, mais toujours dans le cadre de ses analyses des groupements de pouvoir politique ou hiéocratique.

Objection : Weber aurait peu parlé de la démocratie. Ce qui est faux. Mais il en fait une forme de domination légale ou une forme politique analysable à partir de plusieurs types (par exemple à propos de Robespierre, il parle de « transfiguration charismatique de la Raison »).

Donc, lorsque Weber, dans CT, élabore des types d'éducation et les met en relation avec les types de domination, cela a pour nous l'intérêt d'éviter les

raccourcis trop fréquents entre école et démocratie (raccourcis théoriques ou raccourcis dans les pratiques pédagogiques, comme les parlements scolaires ou les « conseils » avec jury populaire) et de nous apporter les analyses historiques (typologiques) nécessaires pour éviter une excessive abstraction : « l'éducation », « l'autorité », etc.

*Confucianisme et taoïsme*, l'une des trois grandes études de sociologie des religions que Max Weber avait publiées entre 1915 et 1920 n'a été traduit en français qu'en 2000 (cette œuvre était ignorée par les sociologues français depuis Durkheim). Si Weber s'est intéressé à la Chine (comme au judaïsme et à l'islam) c'est qu'il voulait « éclairer l'originalité occidentale par le dehors » (dit J.-P. Grossein), selon une démarche familière aux ethnologues (si nous restons dans notre culture, nous ne voyons rien).

L'intérêt plus particulier pour nous de cet ouvrage est que, dans le chapitre V « Le corps des lettrés » (connu comme le fondement d'une sociologie des intellectuels), Weber présente ses « types sociologiques d'éducation », par rapport auxquels il situe l'éducation confucéenne. Or si Weber est connu pour son élaboration des types de « domination », c'est seulement dans ce texte que l'on trouve les types d'éducation, même si, comme toujours, il met en rapport éducation, politique et économie.

Cette typologie est-elle trop marquée, trop située dans l'espace et dans le temps (la Chine ancienne) pour nous être utile ? Probablement pas, pour plusieurs raisons. D'abord c'est toujours pour mieux comprendre la société occidentale de son temps, en particulier l'originalité du capitalisme occidental moderne, qu'il a longuement entrepris des recherches sur d'autres sociétés, d'autres groupements politiques ou religieux, d'autres économies, d'autres droits, etc. S'il remonte dans le passé (en particulier notre Moyen-Age) c'est pour mieux comprendre le présent. Non pas qu'il croie à une loi nécessaire de l'histoire, mais parce qu'il suit une méthode éminemment sociologique qui consiste à se demander comment, où, en relation avec quoi est apparu tel type d'organisation ou d'homme (par exemple l'entrepreneur capitaliste). Donc il compare les sociétés et il compare le présent au passé. Il doit opérer à un certain niveau de généralité : il construit des types. Mais il les appelle « types historiques », ce qui n'implique pas qu'un type de domination apparu dans les sociétés très anciennes disparaisse, ainsi par exemple la domination charismatique sous tous ses aspects. De plus, pour rejoindre à partir des types construits la diversité sociale et, par là même valider le pouvoir d'intelligibilité qu'apporte la typologie, Weber rajoute des traits : d'où, par exemple, le concept d'« Etat moderne », qui particularise le type de domination légale-rationnelle. Enfin, pour rejoindre la complexité du social, Weber rappelle

sans cesse que l'on peut y trouver mêlés plusieurs types, ou des types intermédiaires.

Les analyses que l'on pourrait dire socio-historiques de Weber consistent pour l'essentiel à mettre en rapport les typologies les unes avec les autres. On pourrait dire aussi : mettre en rapport des logiques sociales. Dans CT les types d'éducation « correspondent » aux types de domination sans que leur définition se recouvre. Autrement dit le rapport pédagogique n'est pas un rapport de domination. Mais un type de domination comprend certaines exigences qui retentissent sur l'éducation dans un groupement et une société donnée. De même le type d'économie : Weber n'a cessé de répéter que le capitalisme moderne, caractérisé par la recherche du profit dans l'entreprise rationnelle, exige pour apparaître et se développer que soient remplies un certain nombre de conditions juridiques et politiques. Il est apparu dans nos sociétés et là seulement, comme la science telle que nous l'entendons, la musique rationnellement harmonique, le style gothique, l'Etat comme institution politique ayant une constitution écrite, un droit rationnel et le personnage du bureaucrate spécialisé qui en est la pierre angulaire (voir l'Avant-propos de *L'éthique protestante*).

L'analyse de la Chine ancienne et moderne, du confucianisme, du mandarinat, etc., doit donc permettre de mieux comprendre ces spécificités occidentales en se plaçant de l'extérieur. Le raisonnement weberien a toujours l'allure suivante : il a existé ailleurs qu'en Europe quelque chose que l'on pourrait appeler capitalisme, mais nulle part... etc. Il a existé en Chine, à partir d'une certaine époque, un système d'examens qui d'une certaine manière ressemble à celui que l'on trouve en Allemagne ou en Angleterre de nos jours, mais..., etc.

C'est en conduisant ce travail méticuleux d'analyse comparative et compréhensive (on n'est pas dans la recherche statistique de co-occurrences) que Weber souligne la spécificité du *logos*, de la discussion dans la Grèce du V<sup>ème</sup> siècle par rapport à la culture littéraire de la Chine à la même époque.

Dans le chapitre V de *Confucianisme et Taoïsme*, intitulé « Le corps des lettrés », après des paragraphes sur Confucius et sur le système des examens qui s'est développé en Chine depuis le VII<sup>ème</sup> siècle, Weber en vient (p.177) à une esquisse de typologie d'une netteté remarquable et, pour nous, d'un grand intérêt.

Intéressons-nous maintenant à la place de ce système de formation au sein des grands types d'éducation. Il n'est pas possible, bien entendu, d'établir ici, en passant, une typologie sociologique des objectifs et des moyens pédagogiques. Mais peut-être pourrait-on utilement faire ici quelques remarques.

Dans le domaine des objectifs de l'éducation, les deux pôles extrêmes ont été historiquement les suivants : d'un côté l'éveil d'un charisme (qu'il s'agisse de qualités héroïques ou de dons magiques) ; de l'autre, la dispensation d'une instruction spécialisée. Le premier type correspond à la structure charismatique, le second à la structure bureaucratique-rationnelle (moderne) de la domination. Les deux ne sont pas sans liens ni sans transitions de l'un à l'autre. Le héros guerrier ou le magicien avait également besoin d'une instruction spécialisée. Et l'agent spécialisé n'est pas instruit seulement dans des savoirs. Néanmoins il s'agit de pôles opposés. Et entre ces contraires radicaux, on trouve tous les types d'éducation qui veulent cultiver chez l'élève un type déterminé de conduite de vie, que celle-ci soit laïque ou cléricale ; dans tous les cas, une conduite correspondant à un statut (« Ständisch »).

Soulignons que :

a) cette typologie est générale bien qu'historique : elle recouvre tous les systèmes d'éducation que l'on a pu rencontrer dans le passé (dans l'avenir on ne sait pas). La diversité des exemples que va évoquer Weber le confirme.

b) cette typologie est dite sociologique dans le cadre d'une sociologie qui recouvre les différents aspects de l'activité sociale (politique, économique, etc.), elle est mise en relation avec la typologie des modes de domination. Weber, - et c'est là, même pour nous, sa grande originalité - distinguait pouvoir (puissance / « Macht ») et domination (« Herrschaft »). Néanmoins nous aurons tendance, surtout si nous avons commencé à faire de la sociologie dans les années 60, à faire des types d'éducation un cas particulier des types de pouvoir. Autrement dit à fusionner typologie politique et typologie pédagogique en analysant le « pouvoir du maître » sur l'élève. Or ce n'est pas ce que dit Weber.

Les types d'éducation correspondent aux types de domination, mais ne coïncident pas : nous dirions que la sociologie de l'éducation n'est pas la sociologie politique, ni la sociologie économique d'ailleurs, contrairement à ce que laissait croire l'expression « école capitaliste ».

La définition de la domination et des types de domination nous permet de mieux saisir l'intérêt de la théorie weberienne. « Puissance, écrivait-il, signifie toute chance de faire triompher au sein d'une relation sociale sa propre volonté, même contre des résistances, peu importe sur quoi repose cette chance. » La reconnaissance de la légitimité de l'ordre (ou de celui qui le donne) est donc fondamentale. Les types de domination sont des types de légitimité.

On pourrait donc dire que l'objectif, ou les objectifs, de chaque type d'éducation se comprennent à partir de ceux de chaque type (« idéal » ou « pur »)

de domination. L'examen des moyens mis en œuvre dans chaque type d'éducation va permettre de mieux les caractériser, donc de détailler l'analyse des écoles dans la Chine confucéenne ou des lycées allemands.

Le texte de CT caractérise d'abord d'un mot, c'est à dire d'un concept, l'objectif et du même coup rapidement les moyens propres à chaque type : « éveiller », « dresser », « donner une éducation, une culture ». Notons que Weber dit « Kultivationspäädagogik ». Il n'y a donc pas pour lui une action pédagogique, un travail pédagogique, un pouvoir ou une relation pédagogique, contrairement à ce que paraissent affirmer Bourdieu et Passeron à l'époque de *La Reproduction*. Il y a trois types de pédagogie.

Eveiller. « Les épreuves héroïques que magiciens et héros guerriers imposaient au garçon visaient à procurer au novice une âme nouvelle au sens animiste, c'est à dire une renaissance. Ils visaient à éveiller seulement et à éprouver une capacité qui était considérée comme un don de la grâce purement personnel. En effet, il n'est pas possible d'enseigner ou d'inculquer un charisme. »

« L'éducation spécialisée vise à dresser les élèves pour qu'ils acquièrent une aptitude pratique à des tâches administratives, que ce soit dans l'exercice d'une magistrature, dans la conduite d'un bureau, d'un atelier, d'un laboratoire ou encore d'une armée disciplinée. En principe cela peut être entrepris avec tout le monde. » (Weber se demande toujours à quels groupes s'adresse un type d'éducation. Il va aussi le faire pour le groupe suivant, qui fait intervenir la question du « statut » social).

3<sup>ème</sup> type : « Enfin, la pédagogie de façonnement (« Kultivationspäädagogik ») vise à éduquer un homme de culture (« Kulturmensch ») différant selon l'idéal de culture de la couche dominante. Cela veut dire : un homme qui ait une conduite de vie intérieure et extérieure déterminée ». Par exemple au Japon où une couche de guerriers représente le corps déterminant, l'éducation cherche à faire de l'élève un chevalier de style courtisan.

A partir de là, et après avoir rappelé qu'il n'existe pas de type à l'état pur, on peut situer l'éducation chinoise par rapport à ces types, mieux comprendre par exemple les techniques d'examen et, chemin faisant, indiquer les différences entre la Chine et l'Occident.

La Chine confucéenne abandonne les vestiges de l'éducation charismatique au profit de l'acquisition d'une qualification. Celle-ci consiste en la possession d'une culture littéraire approfondie et du mode de pensée qui convient à l'homme de qualité. Cette qualification est plus spécifique que celle que confère aux élèves,

en Occident, la formation humaniste. Comme en Occident, elle conditionne l'accès aux fonctions dotées d'un pouvoir de commandement dans l'administration civile et militaire. Elle est donc monopolisée et contrôlée par le pouvoir politique. Mais elle confère en même temps aux élèves la marque de leur appartenance sociale au corps des « hommes cultivés ». Il n'y avait pas en Chine le dressage spécialisé et rationnel qui est venu compléter et en partie remplacer cette qualification culturelle en Occident.

Cette sorte de qualification, à partir de l'époque où dans la Chine ancienne, un empire succède aux royaumes et détruit le système féodal, est acquise dans les des écoles, en principe ouvertes à tous. Le système de formation comporte trois niveaux, que nous appelons par analogie écoles, collèges, niveaux supérieurs. Des financements par les provinces permettent d'éviter que la noblesse monopolise les places ou que l'appartenance à une aristocratie tienne lieu de la nouvelle classification. Le système d'examens correspond à ce système de formation. A tous les niveaux on trouve des épreuves d'écriture, de stylistique, de maîtrise des œuvres classiques. Dès le niveau moyen, il y a des dissertations qui demandent l'analyse philologique et érudite d'un texte. Au niveau supérieur, la plupart des sujets se rattachent aux six « questions de l'empereur » qui portent sur la gestion administrative, mais pas au sens strictement technique qui est le nôtre.

Lire, écrire, commenter des textes. Quels textes ? En quoi cela constitue-t-il cette culture littéraire qui qualifie pour être un lettré, parmi lesquels sont choisis les « mandarins » qui reçoivent une « prébende » (l'Etat « prébendier » telle est la forme politique qu'ont décrit les premiers chapitres de CT).

Les textes sont des textes dits classiques. Confucius est lui-même un lettré. Le mot chinois que nous traduisons par confucianisme signifie, fait observer Weber, « doctrine des lettrés ». Il n'y a pas en Chine, ajoute-t-il, de « religion » autonome, de rationalisation d'une croyance populaire susceptible de constituer un pouvoir autonome. Il n'y a pas par conséquent une hiérocrairie susceptible de concurrencer la bureaucratie. Les textes qu'étudient les élèves, comme nous dirions, ne sont pas des textes sacrés. La philosophie de Confucius, disent les dictionnaires contemporains, est une sagesse, dont la préoccupation majeure fut de faire régner l'ordre dans l'Etat en formant des hommes vertueux. Weber, dans le chapitre qui suit celui sur les lettrés (« L'orientation confucéenne de la vie »), insiste sur « l'intra mondanéité » du confucianisme et l'absence de métaphysique dans cette doctrine (cette intra mondanéité s'oppose aux religions du salut, orientées vers un « au-delà du monde », même lorsqu'il s'agit du puritanisme). Il y a une religiosité populaire, avec des cultes spécialisés de héros, de divinités ou d'ancêtres, mais elle ne forme pas un système. Le confucéen chinois lui-même



accomplit ses rites en vue de sa propre destinée ici-bas, afin d'obtenir longue vie, enfants et richesses, à la différence de l'égyptien avec son culte des morts totalement orienté vers la destinée de l'individu dans l'au-delà. L'Empereur lui-même a une position qui repose sur son charisme en tant que « fils » du Ciel, dans lequel séjournent ses ancêtres. Il y a en ce sens un culte d'Etat. Mais la signification de cette confirmation charismatique est exactement analogue à celle du « saint d'un cocher ou d'un patron de barque napolitains ». Dès lors, un malheur qui touche le pays discrédite le fonctionnaire individuel ou la personne de l'empereur mais pas le corps des fonctionnaires comme tel.

De plus, ajoute Weber dans le même chapitre, on ne trouve en Chine aucun de ces éléments qui sont propres au rationalisme moderne et qui sont spécifiques de la culture occidentale : ni la technique rationnelle (les inventions restent artisanales et empiriques), ni le droit rationnel, ni la science naturelle, ni une logique. Le corps des fonctionnaires est resté rivé à une base qui, en Occident, était déjà dépassée avec le développement de la *polis* antique. Le rationalisme pratique « inhérent à la domination d'une couche de fonctionnaires prébendés » a eu pour résultat le confucianisme orthodoxe.

Le confucianisme était donc une éthique, une moralité intramondaine de laïcs, un énorme codex de maximes politiques et de règles sociales de bienséance pour les hommes du monde cultivés. Il représentait une adaptation au monde, l'ordre social n'étant qu'un cas particulier de l'ordre cosmique. Tout dépendait du comportement des hommes responsables de la direction de la société, à savoir les fonctionnaires. Et tout dépendait de l'éducation des hommes : il n'existait pas de mal radical, les fautes étaient la conséquence d'une formation insuffisante, et donc tout était un problème d'éducation, avec pour objectif le développement de soi à partir des dispositions propres à chacun (pour Confucius les intérêts sexuels et les intérêts économiques étaient les ressorts de l'action humaine : la nécessité d'une coercition et d'une subordination n'était pas justifiée par une corruption, mais par la rareté des biens). L'homme cultivé règle tous ses actes, y compris les gestes et les mouvements physiques, avec politesse et grâce, conformément aux usages de son état et aux prescriptions de la « convenance ». La convenance est un concept fondamental du confucianisme (elle s'oppose à la passion du guerrier féodal de l'islam ancien). Il s'agit d'un détachement, mais pas de toutes choses comme dans le bouddhisme, détachement à l'égard de tout désir irrationnel. Aux yeux du confucéen, le seul péché est de contrevenir au devoir social fondamental : la piété, au sens de piété à l'égard des parents, transposée à l'ensemble des relations.

Il est facile de comprendre, ajoute Weber, que dans un Etat patrimonial (on revient au concept élaboré dans les premiers chapitres) un fonctionnaire considère

la piété filiale transposée à l'ensemble des rapports de subordination comme la vertu dont toutes les autres procèdent. Posséder cette vertu est la preuve et la garantie que le devoir statutaire suprême de la bureaucratie, à savoir une discipline sans réserve, sera accompli. « L'insubordination est pire qu'un esprit vil », disaient les contemporains de Confucius.

De même, il ne sied pas à l'homme cultivé de se livrer à des activités lucratives. L'avidité du gain est source de désordres sociaux et elle ébranle l'harmonie de l'âme. La position du fonctionnaire prébendé (et assez peu rétribué...) est ainsi l'objet d'une transfiguration éthique. Cette position est seule digne d'un homme supérieur parce qu'elle est la seule qui permette à la personnalité de s'accomplir. De l'homme de qualité confucéen on a pu dire qu'il était un gentleman : on ne peut rien accomplir en ce monde sans la vertu qui procède de la culture, ni non plus sans une position influente, qui préserve de la recherche du gain.

Enfin, une activité lucrative suppose une spécialisation professionnelle. Or une formation professionnelle de type européen aurait été considérée, selon l'idéal de culture propre aux chinois, comme un entraînement à la trivialité la plus basse. (« L'homme de bien n'est pas un ustensile destiné à un seul usage », peut-on lire dans les Entretiens de Confucius). Cet idéal s'opposait à l'idéal platonicien de la *polis* (qui partait de la conviction que l'homme ne peut atteindre ce pourquoi il est destiné qu'en déployant ses capacités dans le cadre d'une cause concrète) et plus encore au concept de vocation-profession (« Beruf ») propre au protestantisme ascétique. C'est pourquoi on vit, lors de tentatives de réforme politique, la Chine s'opposer à la création de compétences professionnelles chez les fonctionnaires, analogues à celles d'une bureaucratie moderne et à une objectivation rationnelle de l'administration.

C'est à partir de ces analyses de la bureaucratie chinoise et de la configuration spécifique de l'éthique confucéenne, que l'on peut maintenant comprendre (c'est Weber qui nous a obligés à ce détour) la culture littéraire, le système d'examens, l'éducation.

Les écrits classiques qui sont enseignés et fournissent les sujets d'examen préexistent à Confucius. En fonction de leur « convenance » sociale, Confucius aurait choisi 306 odes de Che-King (il en aurait existé 3 000). La finalité de la poésie, et surtout des recueils, était morale, une morale valable pour tous, y compris les princes. Aucune perfection ne peut être atteinte autrement que par un apprentissage sans fin, ce qui voulait dire par les études littéraires. L'homme de qualité étudie sans relâche à propos de tout et on rapporte qu'il n'était pas rare de voir des candidats de 90 ans se présenter aux examens publics. Mais l'étude

ininterrompue consiste seulement dans l'appropriation des pensées existantes. Une pensée sans les livres serait stérile. La soif de savoir dissipe l'esprit, la hardiesse conduit à l'insubordination.

Le moyen de perfectionnement est donc la culture (Bildung) littéraire et celle-ci est définie par l'étude des textes anciens. Ces textes ont un contenu, des thèmes moraux et politiques. Mais les écrits empêchent de penser par soi-même. La raison propre au Confucianisme représentait, conclut Weber, un rationalisme de l'ordre.

Plus loin, dans le chapitre de conclusion, Weber oppose ce rationalisme à celui des Grecs et au puritanisme. Le confucéen, homme de l'écrit dans son expression la plus haute, était étranger à la valorisation du discours et de la conversation que l'on trouve chez les Grecs.

Le rationalisme confucéen, qui signifiait une adaptation rationnelle au monde, s'opposait également au rationalisme puritain comme énergie de l'action rationnelle orientée vers la maîtrise du monde. Le puritanisme à son tour s'opposa à l'hellénisme : Spener, fondateur du piétisme luthérien en Allemagne, préfère à Aristote et à la scholastique, la philosophie cartésienne fondée sur la rationalité mathématique. Les cercles puritains, en Allemagne notamment, ont été les premiers à cultiver méthodiquement comme but de l'éducation des connaissances positives utiles (sciences de la nature, géographie), des savoirs spécialisés et une pensée réaliste. Cette formation a contribué à forger « l'esprit » du type d'homme défini par la profession-vocation.

*Confucianisme et Taoïsme* se termine sur la capacité des Chinois contemporains à « s'approprier » le capitalisme moderne orienté autour du libre-échange. On revient ainsi au thème central de l'éthique économique des religions mondiales. Mais Weber n'a pas oublié pour autant la question des rapports entre types d'éducation et types de domination. Les deux types opposés d'éducation (charismatique-spécialisé), la pluralité des types intermédiaires de pédagogies de la culture lui servent à analyser les politiques d'éducation jusqu'en 1905, où la question d'écoles techniques est posée.

## REPERES BIBLIOGRAPHIQUES

CONDORCET J.-A., *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*, rééd. Paris, ACL, 1988.

DIDEROT D., « Autorité politique », *Encyclopédie*, 1751-1765.

KANT E., 1781, Préface de la 1<sup>ère</sup> édition, *Critique de la raison pure*, Paris, Alcan, 1920.

PASCAL B., *Pensées*, n°260, publiées par L. Brunschvicg, Librairie Hachette, s.d.

VINCENT G., « Discussion, savoir(s) et citoyenneté à l'école primaire » in *La discussion en éducation*, Colloque CERFEE mai 2003, CD-Rom Université Montpellier 3.

VINCENT G., « Consommation d'école, droit au savoir et instruction publique » ; « La règle ou la raison ? », *Recherches sur la socialisation démocratique*, PUL, 2004.

WEBER M., *Confucianisme et Taoïsme*, traduction française, Gallimard, 2000.

WEBER M., *Le savant et le politique*, éd. 10/18 Plon, 1959.