REVUE FRANÇAISE DE PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie
Recherches en éducation

168 | 2009
Enseignement et apprentissages, entre psychologie et didactiques

Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber

Sociological types according to Max Weber

Los tipos sociológicos de educación según Max Weber

Die soziologischen Erziehungstypen nach Max Weber

Guy Vincent

revues.org

Éditeur
ENS Éditions

Édition électronique
URL : http://rfp.revues.org/1755
DOI : 10.4000/rfp.1755
ISSN : 2105-2913

Édition imprimée
Date de publication : 1 juillet 2009
Pagination : 75-82
ISBN : 978-2-7342-1172-3
ISSN : 0556-7807

Référence électronique
Guy Vincent, « Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 168 | juillet-septembre 2009, mis en ligne le 01 juillet 2013, consulté le 30 septembre 2016.
URL : http://rfp.revues.org/1755 ; DOI : 10.4000/rfp.1755

Ce document est un fac-similé de l'édition imprimée.

© tous droits réservés

Varia

Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber

Guy Vincent

Max Weber, dans un passage assez peu connu de Confucianisme et taoïsme*, définissait des types idéaux d'éducation. Selon sa méthode, tout système de formation pouvait être rapporté à cette typologie pour être compris. En même temps, et c'était là un des intérêts majeurs du texte, Weber établissait une correspondance entre ces types et les types de « domination » (politique ou religieuse) qu'il avait également définis. Cette correspondance est très éloignée de l'idée que nous adoptons couramment de la « relation pédagogique » comme relation de « pouvoir », terme que Weber excluait de son vocabulaire sociologique. Un autre passage d'une œuvre plus tardive de l'auteur,* Le savant et le politique*, complète cette thèse en analysant, sur l'exemple américain et sur l'expérience de l'Université allemande, les rapports entre éducation, « désenchantement du monde » d'une part, science, technique et système économique d'autre part.*

Descripteurs (TESE) : sociologie de l'éducation, confucianisme, examen, principes d'éducation, politique en matière d'éducation.

Weber, remarquait plaisamment J.-C. Passeron dans son introduction à la *Sociologie des religions* (Weber, 1996), n'a pas eu de chance avec la manière dont a été comprise sa conception de l'idéal-type alors que celui-ci constituait l'un des fondements des sciences historiques et sociales telles qu'il les concevait. Il n'a pas eu de chance non plus, ajouterons-nous, avec sa définition de grands types d'éducation. Le texte, bref mais riche, de *Confucianisme et taoïsme* dans lequel est exposée cette typologie est resté peu ou mal connu. Il a été longtemps mal traduit, coupé de son contexte, rarement cité, davantage utilisé que compris.

Nous allons d'abord décrire quelques-uns de ces errements sans trop nous y attarder, simplement pour en quelque sorte déblayer le terrain et revenir au texte même, enfin correctement traduit par Catherine Colliot-Thélène et Jean-Pierre Grossein (Weber, 2000), afin de l'expliquer selon la méthode apprise lors de nos études secondaires et supérieures. Nous tenterons d'en préciser le sens et la portée, y compris et surtout par rapport aux problèmes actuels de l'éducation. Pour cela, nous aurons recours, dans une dernière partie, à quelques autres passages des œuvres de Max Weber.

UN TEXTE PEU OU MAL CONNU

Tout d'abord, ce texte se trouve dans *Confucianisme et taoïsme*, ouvrage qui n'a été traduit en français qu'en 2000 (Weber, 2000). Le retard est dû à l'ignorance systématique de Weber par les sociologues français depuis Durkheim. De plus, les sociologues français qui voulaient dans les années 1960 faire de la sociologie de l'éducation, de la sociologie de la culture ou de la sociologie des intellectuels et ne connaissaient pas l'allemand ont eu recours à une traduction anglaise (Weber, 1946). Cette traduction était généralement considérée comme mauvaise. L'introduction était inspirée de Parsons, les textes cités de Weber étaient découpés en chapitres, donc sortis de leur contexte. Il en résultait un certain flottement dans la terminologie, ce qui n'aidait pas le lecteur non-germanophone. La célèbre typologie weberienne, appelée typologie des pouvoirs (*ruling powers*) profanes et religieux – charismatique, traditionnel, légal – était présentée comme celle de « *types of authority* », l'autorité étant la légitimité que chaque type de pouvoir revendique (*claims*, voir Weber, 1946, p. 295 *sqq*.). Le chapitre de *Confucianisme et taoïsme* sur les lettrés, qui esquisse une typologie de l'éducation, n'utilisait pas le terme « autorité », mais le terme « domination », traduisant l'allemand *Herrshaft*.

Il n'y avait pas là seulement des difficultés de traduction et de vocabulaire. Il fallait savoir comment conceptualiser la relation pédagogique. C'est ce que Bourdieu et Passeron dans *La reproduction* (Bourdieu & Passeron, 1970), puis Passeron dans « Pédagogie et pouvoir » (Passeron, 1972) eurent le courage d'entreprendre. Quelle place donnèrent-ils à Weber ?

Les premières pages de *La reproduction* distinguent et opposent les théories classiques des fondements du pouvoir, celles de Marx, de Durkheim, de Weber. Ce dernier se distingue des autres en ce qu'il a été le seul à se donner pour objet la contribution spécifique que les représentations de légitimité apportent à l'exercice du pouvoir, mais il serait resté enfermé dans une « conception psychosociologique de ces représentations ». Dès lors il ignorait, à la différence de Marx, les fonctions que remplit, dans les rapports sociaux, la méconnaissance de ces rapports comme rapports de force. Il aurait également toujours été tenté de voir dans les relations de pouvoir des rapports interindividuels d'influence ou de domination. Par rapport à ces théories classiques, la thèse de *La reproduction* est énoncée dès le départ. Qu'il s'agisse d'éducation diffuse, d'éducation familiale ou d'institutions éducatives (dont le système d'enseignement), « toute action pédagogique est objectivement une violence symbolique, l'imposition d'un arbitraire culturel », et tout pouvoir de violence symbolique « ajoute sa force aux rapports de force qu'il dissimule » (p. 18-19).

La suite des analyses du travail pédagogique (livre I) met en évidence des « modes d'inculcation » qui tendent à répondre aux intérêts des classes dominantes (par exemple les techniques de déculturation des institutions totalitaires ou encore les degrés de traditionalisme). Mais la théorie de la violence symbolique, si elle distinguait des modes et des degrés, ne conduisait pas les auteurs de *La reproduction* à examiner la théorie weberienne des types d'éducation. Lorsque, dans le chapitre III du livre II, ils présentent des passages de l'ouvrage de Weber sur la Chine confucéenne, c'est à l'appui de l'hypothèse selon laquelle les hiérarchies scolaires, établies notamment par le système complexe des examens, légitiment en les dissimulant les hiérarchies sociales, autrement dit contribuent à reproduire les classes sociales. C'est là un trait commun à la Chine classique et aux sociétés capitalistes, une illustration d'une loi générale. La comparaison ne donne pas lieu à une typologie et le texte de Weber sur les types d'éducation n'est pas cité.

Par contre il est évoqué dans l'article écrit par Jean-Claude Passeron pour l'*Encyclopedia universalis* (Passeron, 1972) en ces termes : Weber esquissait une classification des pédagogies observables qui reposait sur une typologie des « légitimités pédagogiques » (la formation spécialisée, l'initiation, la préparation à un style de vie). Or, ajoutait Passeron, la légitimité des messages pédagogiques et de leurs émetteurs renvoie aux pouvoirs sociaux auxquels elle doit sa force, une force qu'elle doit dissimuler comme telle sous peine de s'autodétruire. À cette réserve près, la relation pédagogique est donc un rapport de force et cela reste vrai des pédagogies dites libérales ou non autoritaires. Passeron va même jusqu'à dire que la force intrinsèque de la vérité mathématique ne suffit pas à dispenser d'une pédagogie des mathématiques.

Ainsi, les concepts d'autorité et de légitimité sont en quelque sorte rabattus sur celui de pouvoir : dans le cas de l'éducation familiale comme de l'éducation scolaire, la reconnaissance de légitimité est une méconnaissance, et la croyance en la légitimité peut faire l'essentiel d'un pouvoir. On peut se demander si l'auteur n'intègre pas, en le transformant quelque peu, un passage de *Confucianisme et taoïsme* à des thèses qui étaient celles de *La reproduction*. L'intérêt des

recherches et des théories de Bourdieu et Passeron pour la sociologie française de l'éducation ne peut être mis en doute. Mais il ne serait pas moins important de lire ou de relire l'esquisse de Weber sur les types sociologiques d'éducation, en la resituant dans l'ouvrage et par rapport à la théorie weberienne de la domination.

LE TEXTE DE WEBER SUR LES TYPES D'ÉDUCATION

L'ouvrage sur le confucianisme et le taoïsme fait partie des trois grandes études que Max Weber a publiées à partir de 1915 sous le titre général *L'éthique économique des religions mondiales*. Les quatre premiers chapitres de *Confucianisme et taoïsme* sont consacrés aux « bases sociologiques » de la Chine (« La ville, le prince et dieu » ; « État féodal et état prébendier » ; « Administration et régime agraire » ; « Auto-administration, droit et absence de rapports capitalistes »). Le cinquième chapitre, « Le corps des lettrés », présente la longue instauration d'un système d'examens, à caractère littéraire, qui donnent seuls accès au corps des mandarins, c'est-à-dire aux classes de fonctionnaires civils. Depuis plus de douze siècles, écrit Weber, les « lettrés » qui ont reçu une formation (*Bildung*) sanctionnée par des examens sont en Chine la « couche dominante ». L'empereur s'adresse à eux en les appelant « Messieurs ». Leur formation est laïque, à la différence de ce qui se passait en Inde. C'est pour préciser ce qu'est ce système de formation et compte tenu des bases sociologiques, compte tenu aussi de sa méthode de construction de types idéaux, que Weber juge indispensable de présenter une typologie :

« 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 bureaucratico-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 de vie correspondant à un statut [*ständisch*]. » (Weber, 2000, p. 177)

Que pouvons-nous attendre de ce texte de Weber correctement traduit en français ? Tout d'abord, s'agit-il d'appliquer telle quelle la typologie des modes de domination à l'éducation ? De toute évidence, ce n'est pas ce que fait Weber dans le texte que nous venons de lire. Dans l'introduction à la *Sociologie des religions* (Weber, 1996, p. 348 *sqq*.), lorsqu'il reprend ce qu'il avait esquissé dans *Économie et société* (Weber, 1971) 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 relation : 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 hiérocratique ou d'un système économique.

Donc lorsque Weber, dans *Confucianisme et taoïsme*, 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 et 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 », « le pouvoir pédagogique », etc.). Il faut souligner ensuite que :

– constituée d'une structure à trois termes (deux opposés et un intermédiaire), cette typologie est générale bien qu'historique : elle recouvre tous les systèmes d'éducation que l'on a pu rencontrer dans le passé. La diversité des exemples que va évoquer Weber le confirme ;

– 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 sa grande originalité – distinguait pouvoir (ou puissance, *Macht*) et domination (*Herrschaft*). La notion de pouvoir, disait-il, est sociologiquement amorphe. Néanmoins nous avons tendance, surtout si nous avons commencé à faire de la sociologie dans les années 1960, 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.

Ainsi, les types d'éducation correspondent aux types de domination, mais ne coïncident pas avec eux : nous dirions que la sociologie de l'éducation n'est pas une partie de la sociologie politique. En quoi consiste la correspondance ?

TYPES D'ÉDUCATION ET TYPES DE DOMINATION

La définition de la domination et des types de domination va nous permettre de mieux saisir la théorie weberienne de l'éducation. « 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 […] Domination signifie la chance de trouver des personnes déterminées prêtes à obéir à un ordre de contenu déterminé […] Toutes les dominations cherchent à éveiller et à entretenir la croyance en leur légitimité […] Mais selon le genre de légitimité revendiquée le type d'obéissance est différent. Il faut donc distinguer des formes de domination. » (Weber, 1971, chapitres I et III) La reconnaissance de la légitimité de l'ordre (ou de celui qui le donne) est fondamentale. Les types de domination sont des types de légitimité. Dans *Économie et société*, Weber distinguait trois types de domination (les définitions sont applicables aussi bien aux groupements religieux qu'aux groupements politiques, quelle qu'en soit la taille, par exemple Église, parti, etc.) :

– la domination légale-rationnelle, reposant sur la croyance en la légalité des règlements arrêtés et du droit de donner des directives que possèdent les personnes appelées à exercer la domination par ces moyens. Le type le plus pur est « la domination par la direction administrative-bureaucratique » ;

– la domination traditionnelle, reposant sur la croyance quotidienne en la sainteté de traditions valables de tout temps et en la légitimité de ceux qui sont appelés à exercer l'autorité par ce moyen ;

– la domination charismatique reposant sur la soumission au caractère sacré, à la vertu héroïque ou à la valeur exemplaire d'une personne.

L'objectif ou les objectifs de chaque type d'éducation doivent donc se comprendre à partir de ces traits essentiels de chaque type (« idéal » ou « pur ») de domination. Mais les types d'éducation sont construits à partir des objectifs *et* des moyens. 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 d'esquisser celle des lycées allemands (nous pourrions transposer à notre tour à l'analyse des lycées français de la III^{e} République, en utilisant notamment les travaux de Christophe Charles).

Le texte de *Confucianisme et taoïsme* 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 : « *Kultivationspaëdagogik* ». Il n'y a donc pas pour lui *une* action pédagogique, *un* travail pédagogique, *un* pouvoir ou *une* relation pédagogique, contrairement à ce que paraissaient affirmer Bourdieu et Passeron à l'époque de *La reproduction*, il y a trois types de pédagogie.

Le premier type est « éveiller » : « 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. Elles 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. » (Weber, 2000)

Le second type est décrit en ces termes : « 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, 2000) Weber se demande toujours à quels groupes s'adresse un type d'éducation. Il va aussi le faire pour le groupe des gens auxquels s'adresse la pédagogie de façonnement, qui fait intervenir la question du « statut » social.

« Enfin, la pédagogie de façonnement (*Kultivationspäedagogik*) vise à éduquer un homme de culture (*Kulturmensch*) différent selon l'idéal de culture de la couche dominante. Cela veut dire : un homme qui ait "une conduite de vie intérieure et extérieure détermi-

née". » 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 (Weber, 2000, p. 177-178). À 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 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 nouvelle classification. Le système d'examens correspond à ce système de formation. À 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.

UNE CULTURE LITTÉRAIRE

Lire, écrire, commenter des textes. Quels textes ? En quoi cela constitue-t-il cette culture littéraire qui qualifie pour être l'un de ces lettrés, parmi lesquels sont choisis les « mandarins » (c'est-à-dire les fonctionnaires) qui reçoivent une « prébende » (l'État « prébendier », telle est la forme politique qu'ont décrite les premiers chapitres de *Confucianisme et taoïsme*).

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 hiérocratie susceptible de concurrencer la bureaucratie. Les textes qu'étudient ceux que nous appelons les élèves ne sont pas des textes sacrés. La philosophie de Confucius, selon les dictionnaires contemporains, est une sagesse, dont la préoccupation majeure fut de faire régner l'ordre dans l'État en formant des hommes vertueux. Weber, dans le chapitre qui suit celui sur les lettrés (« L'orientation confucéenne de la vie »), insiste sur l'« intramondanéité » du confucianisme et l'absence de métaphysique dans cette doctrine (cette « intramondanéité » s'oppose aux religions du salut, orientées vers un « au-delà du monde », même lorsqu'il s'agit du puritanisme). Il y a en Chine 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'État. 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 en tant que 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 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, d'un 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 État 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 à quoi 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, chez les fonctionnaires, de compétences professionnelles analogues à celles d'une bureaucratie moderne et s'opposer à une objectivation rationnelle de l'administration. Le refus d'écoles de formation professionnelle durait encore en 1905.

C'est donc à partir de ces analyses de la bureaucratie chinoise et de la configuration spécifique de l'éthique confucéenne que Weber comprend le système d'éducation. Il y a une culture littéraire, faite de textes soigneusement choisis pour leur éthique, mais qui sont aussi des textes poétiques. Nous dirions que cette culture est laïque, car nous avons vu qu'il n'existait pas de hiérocratie. L'acquisition de la culture se fait par degré (les premières années, les élèves ont des sortes de manuels faits d'extraits de textes). Ces degrés sont contrôlés par des examens et donnent ainsi accès à des emplois. La carrière du fonctionnaire est accompagnée de contrôles faits par les supérieurs ou des censeurs. Mais l'acquisition de la culture est avant tout perfectionnement de soi, un perfectionnement de soi qui ne s'arrête jamais, de telle sorte que se présentent aux examens des candidats âgés de 90 ans.

Weber souligne les différences avec la Grèce antique et avec le puritanisme. L'étude des textes anciens en quelque sorte canonisés, le rapport à l'écrit tel qu'il était pratiqué dans l'éducation confucéenne empêchent de penser par soi-même. La « raison » propre au confucianisme relève, dit Weber, d'un rationalisme de l'ordre. De plus, le confucéen est étranger à la valorisation du discours, de la conversation, du dialogue tels qu'on les trouve chez les Grecs. Le rationalisme confucéen, qui signifie une adaptation rationnelle au monde, s'oppose également au ratio-

nalisme puritain, comme énergie de l'action rationnelle orientée vers la maîtrise du monde. Mais le puritanisme, à son tour, s'est opposé à l'hellénisme. Spener, fondateur du piétisme luthérien en Allemagne, préférait à Aristote et à la scolastique la philosophie cartésienne fondée sur la rationalité mathématique. Les cercles puritains, en Allemagne notamment, ont été les premiers à cultiver méthodiquement comme buts 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 » et par là même « l'esprit du capitalisme ».

LE PROPHÈTE, LE PROFESSEUR, LE COMMERÇANT

Les types d'éducation ne sont pas les types de domination, mais s'ils leur correspondent c'est qu'ils révèlent, développent ou donnent les « qualités » qui confèrent la légitimité dans un type de domination. Par là même, l'analyse des systèmes d'éducation dans les différentes sociétés à différentes époques fait intervenir les rapports économiques ou, de manière plus générale, la rationalité et la rationalisation. De plus, l'analyse des fins et des moyens de l'éducation, qui est la base de la typologie, permet de préciser ce que Weber paraît quelque peu oublier dans *Confucianisme et taoïsme*, c'est-à-dire la relation pédagogique. Certes, il nous dit qu'on ne dresse pas comme on éveille ou révèle un don ou une grâce, comme on cultive (répétons-le : il n'y a pas chez Weber *une* relation pédagogique éternisée et naturalisée mais plusieurs). Mais pour aller plus loin il faut recourir à d'autres passages de l'œuvre, notamment ceux qui concernent le professeur dans l'Allemagne de son époque ou aux États-Unis.

La conférence sur « La vocation et la profession de savant », reprise dans *Le savant et le politique*, a été prononcée en 1919 à l'invitation de l'Association des étudiants libres, qui contestait la spécialisation étroite des formations universitaires et préconisait une réforme aboutissant à une communauté réunie autour d'un « chef » (le professeur) et à l'élaboration d'une « vision du monde ». Or, pour Weber, ce qu'on appelle le progrès de la science, donc les transformations de l'Université, s'inscrivent dans un long processus d'intellectualisation et de rationalisation. Nous pouvons tout maîtriser par la prévision. Nous n'avons plus recours à la magie. Cela revient à un « désenchantement du monde ». La vie individuelle, plongée dans le progrès de ce que nous appelons la civilisation, n'a plus de sens. La science n'est plus ce qu'elle était pour le philosophe de *La République* de Platon qui a réussi à briser ses chaînes et, connaissant l'être véritable, redescend dans la caverne pour enseigner comment on doit agir correctement dans la vie (avant tout comme citoyen, puisque les Grecs ne pensent qu'à travers la catégorie du politique). Aujourd'hui, les connaissances spécialisées de la science ne peuvent plus nous enseigner quoi que ce soit sur le sens du monde.

Dans ses écrits antérieurs (voir Weber, 1971, p. 473 *sqq*.), Weber avait longuement défini le prophète, distinct du prêtre et du maître : « Pour le prophète, la vie et le monde, les évènements sociaux et les évènements cosmiques ont un sens unitaire systématique déterminé. La conduite des hommes doit être orientée selon ce sens. » Le charisme du prophète est constitué par la nouveauté de sa révélation (« Il est écrit […] Moi je vous dis ») et par la correspondance de son annonce avec les attentes de salut ou de fin des souffrances de certains groupes sociaux.

Apostrophant ses « chers étudiants », Weber leur dit : « N'attendez pas de moi que je sois un prophète ». La science spécialisée n'est même plus une partie intégrante de la méditation des sages et des philosophes qui s'interrogent sur le sens du monde. Une prophétie faite du haut d'une chaire universitaire par des professeurs transformés en « petits prophètes stipendiés par l'État » serait une duperie. Le professeur n'est pas non plus un « démagogue ». S'il veut débattre avec la jeunesse de prises de position en matière politique ou relevant des grandes conceptions du monde, il peut le faire, mais en dehors du lieu universitaire, dans des lieux publics.

Que sera donc le savant, y compris celui des sciences économiques et sociales, devenu professeur d'université ? Pour préciser sa réponse, Weber évoque ce qu'il est allé observer aux États-Unis : la relation étudiants professeurs. Le jeune Américain, dit-il, ne respecte rien ni personne, mais il s'incline devant la prouesse personnelle d'un individu. C'est elle qui définit ce qu'il appelle la « démocratie ». Si le professeur est un champion de football, le jeune Américain le considérera, dans ce seul domaine, comme un chef. Sinon il n'est qu'un professeur et ce qu'il en attend, c'est qu'il lui vende des connaissances et des méthodes en échange de l'argent de son père, comme la marchande de légumes vend des choux à sa mère. Mais, pour Weber, bien que l'Université allemande ait

beaucoup changé, elle n'en est pas là. Le professeur peut, par la science et aussi par la philosophie, aider les étudiants à développer l'esprit de clarté, la prise en compte des présuppositions et le sens des responsabilités. Un exposé universitaire, dans le domaine des sciences historiques, compare et analyse les différentes formes d'ordre politique, les différents types de démocratie. Les salles de cours ne sont pas des lieux de débats politiques et les concepts ne sont pas des outils de combat. Mais le professeur peut et doit montrer que tel ou tel parti que l'on prend dans le domaine politique et social dérive, quant à sa signification, de telle ou telle vision dernière et fondamentale du monde.

CONCLUSION

Après avoir critiqué ce qu'un sociologue français n'avait pas hésité à qualifier de « mésinterprétations » de l'œuvre de Weber, dues notamment aux traductions anglaises, nous nous sommes attachés à commenter le texte de *Confucianisme et taoïsme* dans lequel sont définis des types sociologiques d'éducation. C'est l'intérêt de la méthode weberienne de nous obliger à rompre avec le langage unitaire (« l'éducation », « la pédagogie »…), de nous proposer de construire des typologies à trois termes, utilisant des concepts sociologiques pour penser les différences entre sociétés et entre époques au lieu de nous perdre dans la diversité historique.

Nous avons vu comment *Confucianisme et taoïsme* replaçait le système de formation de la Chine confucéenne dans une typologie des objectifs et des moyens pédagogiques. Celle-ci était à son tour mise en correspondance avec une typologie des modes de domination. L'une des grandes originalités de cette thèse est de ne pas rabattre la première sur la seconde : chaque type d'éducation développe chez les élèves la culture, la conduite de vie, les qualités qui conviennent à chaque type de domination politico-religieuse. Différant de l'éducation grecque antique comme de l'éducation protestante, l'éducation confucéenne, avec une culture littéraire spécifique et son système d'examens, est fondée sur un rationalisme de l'ordre. Enfin, les systèmes économiques, les différentes relations pédagogiques ne sont pas oubliés. Weber est allé les observer à la fin de sa vie aux États-Unis. Il a aussi dit à ses étudiants ce qu'ils ne devaient pas attendre et ce qu'ils pouvaient attendre de lui. Catherine Colliot-Thélène a souligné dans sa préface l'extrême modernité de l'œuvre de Max Weber (Weber, 2000). L'érudition historique qu'il n'a cessé d'approfondir, sa méthode de construction de types n'y font pas obstacle, bien au contraire. Elles nous permettent de dépasser des classifications administratives ou communes, d'approfondir le sens que nous voudrions donner aux concepts grâce auxquels nous essayons de penser notre avenir, entre autres « l'éducation de la démocratie ».

Guy Vincent
vincentguy@wanadoo.fr

BIBLIOGRAPHIE

BOURDIEU P. & PASSERON J.-C. (1970). *La reproduction, éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris : Éd. de Minuit.

CONDORCET (1988). *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité, appareil critique* [1799]. Paris : Art, culture, lecture.

DIDEROT D. (1751). « Autorité politique ». In D. Diderot & D'Alembert, *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*. Paris : Briasson, David, Le Breton, Durand.

KANT I. (1920). *Critique de la raison pure* [4e édition revue et corrigée]. Paris : Alcan.

PASCAL B. (1949). *Pensées ; Opuscules* [préface et commentaires par Léon Brunschvicg]. Paris : Hachette.

PASSERON J.-C. (1972). « Pédagogie et pouvoir ». *Encyclopedia universalis*, article « Pédagogie », vol. 12.

VINCENT G. (2004). *Recherches sur la socialisation démocratique*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

WEBER M. (1946). *From Max Weber. Essays in sociology* [traduction et introduction de Gerth & Mills]. New-York : Oxford university press.

WEBER M. (1971). *Économie et société*. Paris : Plon.

WEBER M. (1996). *Sociologie des religions* [traduction de Grossein ; introduction de Passeron]. Paris : Gallimard.

WEBER M. (2000). *Confucianisme et taoïsme* [traduction de Colliot-Thélène & Grossein]. Paris : Gallimard.

WEBER M. (2003). *Le savant et le politique* [traduction, préface et notes de Colliot-Thélène]. Paris : La Découverte.