Lumières sur l'éducation : Condillac, Diderot, Helvétius et Rousseau

Aliénor Decaris

▶ **To cite this version:**

Aliénor Decaris. Lumières sur l'éducation : Condillac, Diderot, Helvétius et Rousseau. Philosophie. 2017. dumas-01706919

HAL Id: dumas-01706919

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01706919

Submitted on 12 Feb 2018

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

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

DECARIS ALIÉNOR
N° ÉTUDIANT : 11 53 41 00

ANNÉE 2016-2017
UFR 10

MÉMOIRE DE MASTER 2

EN HISTOIRE DE LA PHILOSOPHIE

LUMIÈRES SUR L'ÉDUCATION : CONDILLAC, DIDEROT, HELVÉTIUS ET ROUSSEAU

SOUS LA DIRECTION DE DENIS KAMBOUCHNER

UNIVERSITÉ PARIS 1
PANTHÉON SORBONNE

Jean-Baptiste Siméon Chardin - *L'Enfant au toton* - 1738, musée du Louvre.

Remerciements :

Je remercie toutes les personnes qui m'ont soutenue

au cours de cette année particulière et dédie ce mémoire à mon père.

Introduction

Au milieu du XVIII[e] siècle, Grimm dresse dans sa correspondance le constat suivant : *« toutes les semaines il naît des écrits sur l'éducation »* (1758), *« La manie de cette année est d'écrire sur l'éducation »* (1762)[1]. Malgré le ton désinvolte de l'auteur qui laisse sous-entendre que la qualité des ouvrages n'égale pas leur quantité, ces remarques retiennent l'attention : cet intérêt pour l'éducation signale une évolution quant à la perception de l'enfant, sa place dans la société ainsi que son rapport aux adultes.

Afin de mieux comprendre cette évolution, rappelons d'abord le contexte historique dans lequel elle s'inscrit. A la fin du XVII[e] siècle, plus de la moitié de la population est analphabète, l'instruction dans les écoles primaires, les collèges et les universités n'étant réservée qu'à une petite élite[2]. Et même si en décembre 1698, une ordonnance de Louis XIV rend l'école obligatoire pour tous les enfants de moins de quatorze ans, la progression de l'instruction reste très lente jusqu'à la moitié du XIX[e] siècle. Depuis le Moyen-Âge, l'éducation est surtout une affaire de religion : ce sont les ordres religieux (jésuite et oratorien principalement) qui déterminent par exemple les contenus des enseignements ou le recrutement des professeurs. Le modèle d'enseignement est resté le même : on privilégie un savoir humaniste où la rhétorique latine et la philosophie scolastique tiennent la plus grande place. Jusqu'à la fin du XVII[e] siècle, les écrits sur l'éducation concernent

---

[1] G. Compayré, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI[e] siècle*, éd. Hachette, Paris, 1904, p. 112 (7ème édition, tome 2).

[2] Cf Morel, Josiane, *La relation éducative au cours du XVIIIème siècle*, Thèse de doctorat, 2013. Cette élite est essentiellement masculine par ailleurs : toutefois, notre étude ne visant pas à comparer l'éducation réservée aux garçons et celle réservée aux filles, nous ne nous arrêterons pas sur ce point précis qui pourrait faire l'objet d'une autre recherche.

principalement la formation de princes[3] et autres dirigeants politiques ainsi que celle de théologiens, de juristes ou de médecins[4]. Cet enseignement sclérosé a déjà fait l'objet de critiques par le passé mais est surtout remis en cause tout au long du XVIII[ème] siècle où fleurissent des propositions nouvelles et innovantes en matière d'enseignement.

C'est à travers les réflexions de quatre auteurs français des Lumières que nous tenterons d'analyser l'évolution des manières de penser l'enfant et son éducation. L'étude conjointe des oeuvres principales dans ce domaine de Condillac, Diderot, Helvétius et Rousseau cherchera à faire ressortir les correspondances et les différences de leur « philosophie de l'éducation »[5]. Contemporains[6], ces philosophes ont pour point commun - à l'exception d'Helvétius - d'avoir à un moment donné de leur vie exercé la fonction

---

[3] Le genre littéraire des « miroirs des princes » est alors en vogue.

[4] Cf Mortier, Roland, *Clartés et ombres du siècle des Lumières. Etudes sur le XVIIIème siècle littéraire*, 1969 : *« Les élèves apprenaient à lire dans des livres latins qu'ils ne comprenaient pas ; on ne leur enseignait que la rhétorique latine et la philosophie scolastique : ni science, ni histoire, ni morale pratique, presque pas de français. L'audace des écoles de Port-Royal et des collèges de l'Oratoire se ramène à augmenter la part des mathématiques et de l'histoire (enseignée en français), à initier l'enfant au latin par le biais de la langue maternelle, puis à doubler le thème par la version. (...) Entre 1750 et 1760, la situation n'a guère évoluée (...) Le latin reste prédominant et doit aboutir à la composition (en prose et en vers) ; le français, l'histoire, des éléments de sciences et des rudiments de langues étrangères finissent pourtant par se glisser dans le programme des Oratoriens - éducateurs d'avant-garde pour l'époque - mais ils restent des branches secondaires qu'aucun prix ne sanctionne. »* p.105.

[5] Nous mettons l'expression entre guillemets car aucun de ces auteurs n'a pour projet de fonder une philosophie de l'éducation telle qu'on peut l'entendre aujourd'hui. Cependant, on peut toutefois soutenir que l'enfant et l'éducation trouvent leur propre place dans le champ philosophique et sont reconnus comme des sujets d'étude philosophique à part entière. Si cette place reste encore quelque peu périphérique (l'éducation de l'enfant fait moins l'objet de traités que de pensées ou alors est abordée conjointement à des thèmes plus généraux), elle n'en est pas moins définie.

[6] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) ; Denis Diderot (1713-1784) ; Etienne Bonnot de Condillac (1714-1780) ; Claude-Adrien Helvétius (1715-1771).

d'enseignant[7], expérience qui eu nécessairement une influence sur leur réflexion à ce sujet. Est-elle pour autant le motif qui les détermina à écrire ? Pour Condillac, c'est bien son séjour à Parme qui l'amène à rédiger son *Cours d'étude pour l'instruction du Prince de Parme*, ouvrage proprement théorique où l'auteur ne fait que retranscrire le contenu des leçons données à l'Infant Don Ferdinand sans mentionner la manière particulière par laquelle il les a transmises à son élève[8]. C'est sans doute ce parti pris qui donne à l'ouvrage un aspect pour le moins rébarbatif et susceptible de nous induire en erreur : si Condillac ne fait pas état de la relation pédagogique qu'il entretient avec le jeune prince, cela ne veut pas dire qu'elle fût inexistante[9]. A l'opposé, *Emile ou de l'éducation* de Rousseau se montre exemplaire dans la précision accordée à la description de la relation - fictionnelle toutefois - entre le précepteur et son élève et par l'originalité de la psychologie enfantine. Helvétius, lui, inscrit la question de l'éducation dans celle

---

[7] A l'exception d'Helvétius (père toutefois de deux filles dont il a pu participer à l'éducation), Condillac et Rousseau ont tous deux été précepteurs, le premier de l'Infant Don Ferdinand de Parme entre 1757 et 1768, le second des deux fils de Jean Bonnot de Mably, frère aîné de Condillac ; Diderot quant à lui fut précepteur des enfants du financier Randon et donna aussi des leçons de mathématiques pour subvenir à ses besoins dans les débuts de sa vie parisienne.

[8] Cf *Cours d'étude*, Précis des leçons préliminaires : *« Il est inutile que je donne les leçons mêmes, puisqu'elles ont été faites uniquement pour le Prince, et d'après les conversations que j'avois eues avec lui. Souvent, d'une leçon à l'autre, je revenois aux idées avec lesquelles je voulois qu'il se familiarisât, et je les lui présentois d'une nouvelle manière. Quelquefois aussi je m'écartois de mon objet dans la leçon écrite, parce que la curiosité de mon élève m'en avoit écarté dans nos conversations. Autant ces écarts et ces répétitions étoient nécessaires entre le Prince et moi, autant il seroit inutile de les donner au public. On n'y trouveroit que du désordre, et en seroit choqué, parce qu'on ne pourroit pas juger de l'utilité que j'en retirois. »* pp.61-61.

[9] Dans sa thèse, Josiane Morel souligne cette inexistence en la justifiant par le fait que Condillac, emporté dans son désir d'instruire le Prince à partir de sa philosophie, ne se soucie pas de nouer des liens affectifs avec ce dernier : *« Le professeur du prince se dispense de cette étape initiale qui enclenche l'investissement cognitif du disciple. Cet engagement constitue l'une des composantes de la relation éducative, or le religieux n'en fait pas état. C'est comme s'il allait de soi que, par définition, l'élève soit naturellement porté à l'observation. Mais, tout enfant nécessite une mise en confiance préalable qui se nous dans une interaction négociée avec son maître. »* p.360. Cependant, il nous semble difficile de tirer cette conclusion d'un ouvrage qui ne propose de présenter que le contenus des leçons données et nous relèverons par la suite les indices qui laissent entendre que Condillac attache de l'importance à la relation pédagogique même si son expérience avec l'Infant de Parme s'avéra un échec partiel.

plus vaste de la formation de l'homme et de l'organisation sociale. Son traité *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, publié de manière posthume pour éviter les persécutions que connurent le précédent intitulé *De l'esprit*[10], sera commenté par Diderot qui écrit une *Réfutation de D'Helvétius* dans laquelle il critique principalement les positions d'Helvétius en matière de pédagogie sans toutefois être dans un désaccord radical avec lui[11]. Cependant, ces quatre oeuvres principales ne sont pas les seules dans lesquelles nos auteurs étudient l'enfant et l'éducation, au cours de notre étude, nous nous réfèrerons ainsi à d'autres textes propres à étayer ou à compléter les théories pédagogiques de ces philosophes.

Mais avant cela, rappelons brièvement les héritages et les ruptures que ceux-ci entretiennent avec les auteurs des siècles précédents. En continuité avec l'humanisme[12] et le cartésianisme, la place accordée à la formation de la raison dans l'accomplissement de l'homme reste primordiale bien que la manière d'y parvenir soit, elle, débattue tout comme la définition de la raison elle-même : exemple parmi d'autres, la question d'un « âge de raison » revient très souvent sous la plume de nos auteurs. Cependant, cette raison n'est pas portée aux nues au détriment des passions qui connaissent une revalorisation en rupture avec le

---

[10] L'écho que causèrent les écrits d'Helvétius à leur parution s'est quelque peu atténué de nos jours mais pour se donner une idée du tollé que souleva *De l'esprit*, il n'est pas inutile de rappeler les faits : l'ouvrage paraît en août 1758 après avoir été approuvé, moyennant quelques coupures par la censure, mais un arrêt du roi en interdit très vite le même mois la vente et l'édition ; en janvier 1759, l'Inquisition et le Pape Clément XIII condamne le livre qui sera un mois après lacéré et brûlé sur les marches du Palais de Justice de Paris après un arrêt du Parlement ; enfin, le livre est condamné par les théologiens de la Sorbonne en avril et les Jésuites obligent Helvétius à se rétracter.

[11] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, IV, 23 : *«C'est un véritable système de morale expérimentale dont il ne s'agit que de restreindre un peu les conclusions trop générales ; ce que tout esprit ordinaire peut faire. Et pourquoi chicaner cet auteur ? Après, tout, les moyens qu'il propose ne sont-ils pas les meilleurs qu'on puisse employer pour multiplier chez une nation les gens de bien et les grands hommes.»* p.575.

[12] Erasme, *De l'éducation des enfants* : *« Un homme est indigne de ce nom s'il manque de culture... »* p.479 ; *« C'est la raison qui fait l'homme...»* p.487.

rigorisme stoïcien. L'éducation doit ainsi les considérer comme des moyens efficaces pour diriger l'enfant. Sous l'influence de l'empirisme, la sensation non plus n'est pas en reste et se voit investie d'un rôle tout à fait primordial dans la manière d'éduquer l'enfant lors de ses premières années. Toutefois, ce qui renouvelle la question de l'éducation et lui confère l'importance qu'elle revêt au XVIII[ème] siècle, c'est la réévaluation de la nature humaine à l'aune de la remise en cause du dogme chrétien du péché originel. Auparavant, Erasme a déjà insisté sur le fait que l'inclination au vice ne tient pas uniquement au péché originel mais aussi et surtout à une mauvaise éducation : *« la première, la seconde et la troisième conditions d'accès à la sottise et à la méchanceté c'est une éducation négligée et corrompue »*[13]. Cependant, la vision de l'enfant comme de l'homme reste enfermée dans un temps cyclique où la marque du péché revient à chaque nouvelle génération comme on peut le voir chez Bossuet au XVII[ème] siècle : *« L'homme livré à la concupiscence, la transmit à la postérité et ne pouvait faire ses enfants meilleurs que lui. »*[14]. Or, au XVIII[ème] siècle, les concepts de nature et d'histoire s'entrechoquent et s'envisage alors la possibilité d'une nature humaine perfectible, d'un progrès de la civilisation. Cette nouvelle perspective tournée vers un futur si ce n'est infini du moins indéterminé est aussi liée aux transformations sociales qui s'opèrent notamment avec la montée des classes moyennes : l'éducation devient un moyen de s'élever[15] et de faire évoluer les cadres

---

[13] Erasme, *op. cit.*, p.484.

[14] Cf Bossuet, Jacques Bénigne, *Oeuvres complètes*, vol. 3, *Elévations sur les mystères*, Paris, éd. Lefèvres, 1836, p52 (cité par J. Morel, *op. cit.*, p176-177).

[15] Cf C. Quarfood, *Condillac, la statue et l'enfant*, 2002 : *« si la noblesse légitime son pouvoir en arguant de l'importance de l'hérédité et de naissance, les classes montantes de la société se réclament de la supériorité des mérites et du rôle non négligeable du milieu. Avec la mobilité sociale qui sape les distinctions de rang, l'idée se répand de la toute puissance de l'éducation. »* p.221.

sociaux[16]. L'éducation se voit ainsi conférer une tâche d'envergure : *« dessiner l'humain de demain »*[17]. Mais en a-t-elle le pouvoir ? Comment des hommes d'aujourd'hui peuvent-ils former ceux de demain en les rendant meilleurs qu'ils ne le sont ? C'est là tout le paradoxe de l'éducation qui se trouve propulsée durant les Lumières *« au centre de toute réflexion sur l'homme, la morale et la société car elle est perçue comme la condition de toute évolution possible vers un avenir meilleur. »*[18]. Du fait de l'attention portée à la nature humaine et à l'éducation comme condition de son perfectionnement, tous les regards convergent vers l'enfant qui devient le centre d'un intérêt nouveau et respectueux de son originalité.

Jusqu'alors, il n'y avait pas réellement l'idée d'un « propre » de l'enfant dont la notion n'apparaît, selon Philippe Ariès[19], qu'à l'époque moderne. Du Moyen-Âge au XVII^{ème} siècle[20], l'enfant n'est qu'un adulte en miniature dont on ne cherche pas à préserver la nature : il assiste à toutes les scènes mêmes violentes, effectue les mêmes tâches que les adultes, porte les mêmes vêtements

---

[16] Cf. Roland Mortier, *op. cit.* : *« dès l'instant où l'on se propose de réformer le monde, de transformer la société, de changer les modes mêmes de penser (cf* Encyclopédie*, art. «Encyclopédie»), il importe également de modeler l'homme de demain et de le préparer dès l'enfance à des tâches nouvelles. »* p.104.

[17] Cf I. Queval, *La philosophie de l'effort*, 2016, p.165.

[18] Cf A. Vergnioux, *Les Lumières et l'éducation*, 2017, p.163.

[19] Cf *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Plon, 1960. Voir aussi *L'enfant et la vie sociale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil, 1973.

[20] Pour un exemple de représentation de l'enfant au XVIIe, voir par exemple l'article d'Eric Tourrette, « L'enfant dans Les Caractères de La Bruyère », in *Dix-septième siècle*, vol. 244, n°3, 2009, pp. 511-521 et consultable en ligne à l'adresse suivante : http://www.cairn.info/revue-dix-septieme-siecle-2009-3-page-511.htm. Le point de vue est certes celui d'un moraliste - La Bruyère - n'épargnant pas les hommes de sa verve critique mais il offre une vision assez commune de l'enfant à l'époque : *« Les enfants sont hautains, dédaigneux, colères, envieux, curieux, intéressés, paresseux, volages, timides, intempérants, menteurs, dissimulés ; ils rient et pleurent facilement ; ils ont des joies immodérées et des afflictions amères sur de très petits sujets ; ils ne veulent point souffrir de mal, et aiment à en faire : ils sont déjà des hommes. »*, La Bruyère, *Caractères*, De l'homme, 50.

qu'eux, ne reçoit pas une affection particulière de la part de ses parents. Sa nature, s'il en a une, tient plus d'un entre-deux entre l'animal et l'homme qui le rend peu digne d'attention et fait de lui bien souvent un objet de dédain et d'incompréhension. Cependant, quelques petits changements à partir du XVI^{ème} siècle laissent entrevoir une lente mais progressive individualisation de l'enfant : leur habillement est conçu pour leur âge, les portraits d'enfants se multiplient, signe que le désintérêt des parents se mue en un attachement affectif. Celui-ci reste toutefois relatif et au XVIII^{ème} siècle la pratique de la mise en nourrice comme celle de l'abandon sont de plus en plus fréquentes et signalent *« une crise générale qui touche à la fois l'économie, la politique, la morale et la foi et qui ébranle peu à peu la société d'Ancien Régime »*[21]. Les répercussions pratiques des théories qui émergent d'une réflexion approfondie et soutenue sur l'enfant et la pédagogie au siècle des Lumières n'apparaitront que plus tard, notamment sous la Troisième République et au XVIII^{ème} siècle, l'écart entre la théorie et la pratique reste donc très important.

Cependant, notre étude projette avant tout de faire la synthèse des idées qui émergent à cette époque en mettant en avant les points d'accord et de désaccord entre les quatre auteurs choisis et dans le but d'obtenir une vision générale mais précise de la question de l'éducation de l'enfant durant les Lumières françaises. A travers leurs regards, nous essayerons de dessiner un tableau en forme de diptyque ayant pour objet d'étude premièrement l'enfant et deuxièmement la méthode pédagogique propre à former cet être originel et original dans les consciences de l'époque.

---

[21] Cf Jacques Gélis, extrait du catalogue de l'exposition « L'art et l'enfant. Chefs-d'oeuvre de la peinture française » organisée au Musée Marmottan-Monet à Paris du 10 mars au 3 juillet 2016. Citation extraite du « Dossier de presse » consultable en ligne.

PREMIÈRE PARTIE : QU'EST-CE QUE L'ENFANT ?

« Mais parce que nous ne savons pas nous mettre à leur portée, nous les accusons d'être incapables de raison, et cependant notre ignorance fait seule leur incapacité. »
Condillac, *Cours d'étude*, Motif des leçons préliminaires, p.56.

« Tout s'est fait en nous, parce que nous sommes nous, toujours nous et pas une minute les mêmes. » Diderot, R*éfutation d'Helvétius*, p637.

« on ne naît point mais on devient ce qu'on est »
Helvétius, *De l'Homme*, t.1, II, 15, note p.287.

« Ils cherchent toujours l'homme dans l'enfant, sans penser à ce qu'il est enfant avant que d'être homme. » Rousseau, *Emile*, Préface, p.42.

I] LA NATURE ENFANTINE

Si l'enfant suscite l'intérêt croissant des philosophes au XVIII^{ème} siècle, il importe d'étudier pourquoi ces derniers l'abordent et quelle représentation particulière ils s'en font. Voit-on apparaître alors l'idée d'une nature enfantine, distincte bien qu'étroitement liée à celle d'une nature humaine ? Dans quelle mesure l'enfant est-il individualisé et rendu différent de l'adulte ?

A) Connaissance et représentation

1. Connaître avant d'éduquer

S'il y a bien un point sur lequel les philosophes des Lumières sont d'accord c'est le suivant : avant toute chose, il faut connaître l'homme pour l'éduquer. Connaître l'homme peut signifier deux choses complémentaires :

connaître l'homme de manière générale - ce qui implique de s'intéresser à l'enfant qu'il commence par être - et connaître l'enfant (ou les enfants) particulier dont on a la charge.

Si l'éducation de l'enfant concentre l'attention au XVIII[ème] c'est d'abord parce que la tâche qui lui est confiée par les philosophes des Lumières est d'une envergure qui dépasse la simple formation de tel ou tel homme, si important soit-il. Il ne s'agit plus d'instruire un prince ou un dirigeant politique, mais de civiliser l'humanité tout entière en amenant chaque homme en particulier sur la voie d'un perfectionnement universel : *« Instruire une nation, c'est la civiliser ; y éteindre les connaissances, c'est la ramener à l'état primitif de barbarie. »*[22]. L'éducation devient la condition d'accès à un bonheur qui peut se vivre ici-bas et au sein d'une société où règnent la paix, la liberté et la justice. Mais afin d'ajuster au mieux les moyens qui permettront d'atteindre cette fin, il est nécessaire de connaître la nature humaine en étudiant son degré d' « éducabilité » et le degré de puissance ou de force de l'éducation : *« Il est évident que tout système pédagogique est fondé sur le principe de l'éducabilité de l'enfant. (...) Mais c'est à la psychologie et non à la pédagogie de démontrer l'éducabilité de l'élève. Tout système pédagogique quelconque a donc un fondement psychologique. »*[23]. C'est sans doute chez Helvétius que cette systématisation est la plus évidente : *« Pour élever l'homme, l'instruire et le rendre heureux, il faut savoir de quelle instruction et de quel bonheur il est susceptible. »* et donc intégrer l'éducation à la *« science de l'homme ».* Dans la mesure où le bonheur des hommes est dépendant de

---

[22] Cf Diderot, *Plan d'une université*, De l'instruction, p.429.

[23] Cf Mesrobian, Avédik : *Les conceptions pédagogiques de Diderot*, thèse de Doctorat, 1913, p.40. Sans doute le terme d'anthropologie - moins connoté et plus ouvert - conviendrait mieux que celui de « psychologie » si l'on restreint ce dernier à la question de l'esprit ou de l'âme.

l'éducation qu'ils reçoivent et de la nature de l'organisation politique qui les gouverne, il est nécessaire, pour connaître les conditions du bonheur humain, d'avoir *« la connaissance préliminaire du coeur, de l'esprit humain, de leurs diverses opérations, enfin des obstacles qui s'opposent aux progrès des sciences, de la morale, de la politique et de l'éducation »*. En découvrant *« le principe simple et productif [des] facultés intellectuelles et [des] passions [des hommes] »*, il est possible de répondre à l'une des problématiques majeures, celle de *« la puissance de l'éducation »*[24]. Ainsi, ce qu'Helvétius appelle de ces voeux, c'est bien la mise en place d'une *« science de l'éducation »*, science qu'il considère comme *« l'instrument de [la] grandeur et de [la] félicité [de toutes les nations] »*[25]. D'ailleurs, malgré les reproches qu'il lui adresse, Diderot reconnaît cette vertu à l'ouvrage *De l'homme* dont la lecture aura, selon lui, des conséquences bénéfiques :

> *« Les hommes n'en seront pas plus égaux, mais la nature humaine en sera mieux connue. L'éducation ne nous donnera pas ce que la nature nous aura refusé, mais nous aurons plus de confiance dans cette ressource. Tous nos désirs, toutes nos affections ne s'en résoudront pas davantage en voluptés sensuelles ; mais le fond de la caverne sera mieux éclairé. L'ouvrage sera toujours utile et agréable. »*[26].

Cependant, ce savoir nécessaire mais général doit se doubler à la fois d'une connaissance de l'Enfant et d'une connaissance de l'enfant particulier qu'on est chargé d'éduquer. Car il ne suffit ni d'étudier la nature humaine sans tenir compte de la nature « enfantine » ni de concevoir cette dernière abstraitement et sans tenir compte des particularités que tout enfant présente en tant qu'individu. Rousseau

---

[24] Cf *De l'homme*, Introduction, 1, pp.43-44.

[25] *Id.*, 2, p.45.

[26] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, II, 12, p.498.

comme Diderot conviennent ainsi tout deux de la nécessité de savoir observer l'enfant qu'on envisage d'élever :

> *« Il faut des observations plus fines qu'on ne pense pour s'assurer du vrai génie et du vrai goût d'un enfant qui montre bien plus ses désirs que ses dispositions et qu'on juge toujours par les premiers, faute de savoir étudier les autres. Je voudrais qu'un homme judicieux nous donnât un traité de l'art d'observer les enfants. Cet art serait très important à connaître : les pères et les maîtres n'en ont pas encore les éléments. »*[27]

> *« En quoi consiste donc l'importance de l'éducation ? Ce n'est point du tout de faire du premier enfant communément bien organisé ce qu'il plaît à ses parents d'en faire ; mais de l'appliquer à la chose à laquelle il est propre ; à l'érudition s'il est doué d'une grande mémoire ; à la géométrie, s'il combine facilement des nombres et des espaces : à la poésie, si on lui reconnaît de la chaleur et de l'imagination. Et ainsi des autres sciences ; et que le premier chapitre d'un bon traité d'éducation, doit être de la manière de connaître les dispositions naturelles de l'enfant. »*[28].

Dans les deux cas, le motif de cette observation préalable est l'adéquation entre la nature de l'enfant et l'objet de l'apprentissage, entre la nature et la culture, le postulat étant que la seconde doit se faire en continuité avec - et non en opposition à - la première. Cette règle pédagogique est, nous le verrons en deuxième partie, l'un des éléments clefs de toute bonne méthode d'enseignement. Non seulement cela souligne le processus d'individualisation de l'enfant à l'oeuvre mais aussi la subordination de toute méthode éducative à la connaissance de l'enfant particulier. Comme le rappelle Locke en conclusion de ses *Quelques pensées sur l'éducation* : *« Chaque homme a ses qualités propres qui, aussi bien que sa physionomie, le distinguent de tous les autres hommes ; et il n'y a peut-être pas deux enfants qui puissent être élevés par des méthodes absolument semblables. »*[29].

---

[27] Cf *Emile*, III, p.287.

[28] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, III, 2, p.549.

[29] Cf p.368. Sur la question de la méthode, voir la deuxième partie de cette étude.

2. Enfant, éducation : métaphores, comparaisons et analogies

Avant d'en venir à l'analyse détaillée de cette nature enfantine, faisons un détour par la représentation de l'enfant qui nous est donnée au travers des images stylistiques de nos auteurs.

L'enfance est en effet une période de la vie qu'il est difficile de se rappeler précisément : si l'enfant mémorise beaucoup, il oublie aussi progressivement, à mesure qu'il grandit, l'état relatif d'ignorance dans lequel il était durant ses premières années. La connaissance de l'enfant se heurte donc au paradoxe suivant : si chaque homme l'a été, aucun ne peut se souvenir de cette expérience intime et le mystère enveloppe ainsi une part de soi qu'on ne peut évoquer qu'en recourant à des souvenirs confus. Nul moyen de faire l'expérience consciente de l'enfance, seule demeure la possibilité d'observer les enfants une fois adulte lorsqu'il est presque trop tard pour la comprendre. Reste donc le recours à l'hypothèse, à l'imaginaire pour tenter de saisir cette période énigmatique de la vie comme le souligne Condillac :

> *« Nous ne saurions nous rappeler l'ignorance dans laquelle nous sommes nés : c'est un état qui ne laisse point de traces après lui. Nous ne nous souvenons d'avoir ignoré, que ce que nous nous souvenons d'avoir appris ; et pour remarquer ce que nous apprenons, il faut déjà savoir quelque chose : il faut s'être senti avec quelques idées, pour observer qu'on se sent avec des idées qu'on n'avait pas. Cette mémoire réfléchie, qui nous rend aujourd'hui si sensible le passage d'une connoissance à une autre, ne sauroit remonter jusqu'aux premières : elle les suppose au contraire, et c'est là l'origine de ce penchant que nous avons à les croire nées avec nous. Dire que nous avons appris à voir, à entendre, à goûter, à sentir, à toucher, paroît le paradoxe le plus étranger. Il semble que la nature nous a donné l'entier usage de nos sens, à l'instant même qu'elle les a formés ; et que nous nous en sommes toujours servi sans étude, parce qu'aujourd'hui nous ne sommes plus obligés de les étudier. »*[30]

[30] Cf *Traité des sensations*, Dessein de cet ouvrage, pp.47-48.

> *« dans l'impuissance où nous sommes d'observer nos premières pensées et nos premiers mouvemens, il falloit deviner, et par conséquent, il falloit faire différentes suppositions »*[31].

Certes, le *Traité des sensations* n'est consacré ni à l'enfant ni à son éducation mais expose ce qu'on nommera plus tard le sensualisme condillacien en recourant à l'hypothèse d'une statue *« organisée intérieurement comme nous, (...) animée d'un esprit privé de toute espèce d'idées »*[32] et dotée progressivement (sens par sens) de la sensation. Cependant, on peut voir dans cette statue une métaphore de l'enfant : ainsi que le propose Christine Quarfood, *« Il est possible de voir en la statue un enfant et que la statue est plus proche de l'enfant que de l'adulte, car Condillac cherche à dépeindre le processus du devenir de l'homme plutôt que de l'homme accompli.»*[33]. Cette métaphore de la statue pour se référer à l'enfant est d'ailleurs présente chez d'autres auteurs de la même époque : André-François Boureau-Deslandes par exemple l'emploie dans son roman philosophique *Pigmalion, ou la Statue Animée* publié en 1741 dans lequel le berceau de l'enfant est comparé au marbre. Le même rapprochement est possible avec la pratique de l'emmaillotement : dans les deux cas, l'enfant ne peut se servir du toucher, sens qu'acquiert en dernier la statue condillacienne. Rousseau lui-même évoque cette possibilité d'une statue-enfant afin de souligner, comme Condillac, *« la dimension foncièrement génétique des facultés humaines »*[34] :

> *« Supposons qu'un enfant eût à sa naissance la stature et la force d'un homme fait, qu'il sortît, pour ainsi dire, tout armé du sein de sa mère, comme Pallas sortit du cerveau de Jupiter ; cet homme-enfant serait un parfait imbécile, un automate, une statue immobile et presque insensible (...)*

---

[31] *Id.*, Extrait raisonné, p.10.

[32] *Id.*, Dessein de cet ouvrage, pp.49-50.

[33] Cf *Condillac, la statue et l'enfant*, Introduction, p.6.

[34] Cf André Charrak, note 9, livre I de l'*Emile*, p.707.

> *il n'existerait que dans le commun sensorium ; il n'aurait qu'une seule idée, savoir celle du moi, à laquelle il rapporterait toutes ses sensations ; et cette idée ou plutôt ce sentiment, serait la seule chose qu'il aurait de plus qu'un enfant ordinaire. Cet homme, formé tout à coup ne saurait pas non plus se redresser sur ses pieds (...) Il sentirait le malaise des besoins sans les connaître (...) Pour peu qu'on ait réfléchi sur l'ordre et le progrès de nos connaissances, on ne peut nier que tel ne fût à peu près l'état primitif d'ignorance et de stupidité naturel à l'homme avant qu'il eût rien appris de l'expérience ou de ses semblables »*[35].

Cependant, si la métaphore de la statue peut être rapprochée de l'enfant en ce qu'elle sert de support à une théorie sur la génération des facultés humaines, elle est très insuffisante car elle ne permet pas de penser l'une des caractéristiques traditionnelles de la nature enfantine, à savoir sa malléabilité ou plasticité. En un sens, l'enfant n'est pas encore une statue mais le marbre ou plutôt l'argile que façonne le maître-sculpteur. Il est d'ailleurs souvent comparé à une matière encore informelle : chez Erasme, c'est une *« masse de chair non dégrossie »*, une *« pâte informe »*, de la *« cire »* ou encore de l' *« argile »*[36] ; chez Locke, il est *« comme une page blanche ou comme un morceau de cire que [le précepteur peut] façonner et mouler à [son] grès »*[37] ; chez Rousseau, c'est le cerveau de l'enfant qui possède *« cette souplesse naturelle qui le rend propre à recevoir toutes sortes d'impressions »*[38]. En soulignant l'état encore « informe » de l'enfant, cette comparaison reconnait à l'éducation une puissance de façonnement rendue possible par la ductilité du « matériau » sur lequel elle agit et rend compte de l'indétermination caractérisant désormais l'enfant qui n'est plus porteur du péché

---

[35] Cf *Emile*, I, pp.82-83.

[36] Cf *De l'éducation des enfants.*

[37] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, Conclusion, p.369.

[38] Cf *Emile*, II, p.156.

originel[39]. Cependant, elle pose aussi deux problèmes : d'une part, elle esquive la notion de disposition ou potentialité naturelle et d'autre part elle rend l'enfant totalement passif vis-à-vis de celui qui le façonne - soulignons-le - *à son grès*. Pour cette raison, l'analogie entre la culture et l'agriculture rend mieux compte de l'aspect actif de l'élève dans le processus pédagogique à condition de la poser tel que le fait Charles Rollin et non Rousseau. En effet, le second fait de l'enfant l'analogue de la plante et reste dans la métaphore du modelage : *« On façonne les plantes par la culture, et les hommes par l'éducation. »*[40]. Le premier en revanche souligne la nécessité d'une coopération entre l'enseignant et l'apprenant - soit l'activité des deux partis - pour que la transmission du savoir se produise :

> *« comme il ne suffit pas qu'un laboureur répande de la semence, mais qu'il faut que la terre, après avoir ouvert son sein pour la recevoir, la couve, pour ainsi dire l'échauffe, l'entretienne et l'humecte, de même tout le fruit de l'instruction dépend de la parfaite correspondance du maître et du disciple. »*[41].

Cette analogie a ainsi le mérite de rendre sensible le fait que l'éducation est transmission d'un savoir mais aussi mûrissement de ce savoir du fait de l'action de l'élève qui se l'approprie et ce faisant se transforme lui-aussi.

L'évocation de ces représentations nous ayant permis de comprendre ce qu'évoquent l'enfant et l'éducation dans l'imaginaire de l'époque, passons maintenant à l'analyse approfondie et détaillée de la théorisation de l'enfance au temps des Lumières.

---

[39] Cf C. Quarfood, *op. cit.* : la rupture avec le dogme du péché originel redonne à l'enfant une innocence qui signifie tout à la fois pureté, faiblesse et indétermination plaçant ainsi *« le sort de l'enfant entre les mains des adultes »* p.220.

[40] Cf *Emile*, I, p.46.

[41] Cf Charles Rollin, *Traité des études*, vol. 3, livre 8, seconde partie, chap.5, p.347.

B) Le temps de l'enfance

L'enfance est avant tout une période de la vie mais le temps de l'enfance ne se conceptualise pas si aisément. Par quoi se caractérise-t-il précisément ? Qu'est-ce qui permet de dire qu'à tel moment l'enfant est devenu adulte ? Est-ce à sa majorité ou encore une fois « l'âge de raison » atteint ? Mais cet « âge de raison » est-il lui-même déterminable ? Et ce temps de l'enfance, est-il homogène ou bien peut-on y déceler des degrés distincts ? Si au XVIII^{ème} siècle l'enfance est singularisée, elle s'inscrit cependant dans un temps continu, allant de la naissance à la mort. Elle marque ainsi le début d'une histoire, invitant à penser parfois de manière conjointe l'histoire personnelle d'un homme et celle collective de l'humanité. L'étude de l'enfant devient alors une autre manière de penser la nature humaine.

1. La naissance

De fait, la naissance apparaît comme le « degré zéro » où se jouent, non seulement la question du propre de l'homme mais aussi celle de sa destinée individuelle. Dans la mesure où les philosophes des Lumières assignent pour tâche principale à l'éducation de faire de l'enfant un homme raisonnable et bon, la question qui se pose est celle de savoir si ces deux caractéristiques, intelligence et bonté, sont présentes chez le nouveau né et ceci de manière égale ou pas.

C'est en effet sur l'égale aptitude des hommes à l'esprit que les dissensions sont les plus marquées. Car si l'accord est unanime sur le caractère raisonnable de l'homme, deux camps s'opposent comme le montre de manière exemplaire le cas d'Helvétius et de Diderot. Pour le premier en effet, si *« on naît*

avec toute son âme et non avec tout son esprit »[42], c'est parce que ce dernier, à la différence de la faculté de sentir déjà présente à la naissance, est le fruit de l'éducation reçue. L'esprit n'est tout d'abord présent que sous la forme d'une aptitude égale chez tous les hommes : *« tous (...) en ont également en puissance, c'est-à-dire, une aptitude à en avoir »*[43]. Et celle-ci est non seulement égale mais aussi *« juste »* chez tous : chaque homme naît *« avec l'esprit juste »* dans le sens où l'esprit, étant la capacité de comparer nos sensations entre elles, *« il n'est d'autre sorte d'esprit que celui qui compare, et compare juste »*[44]. De ce fait, si *« L'homme naît ignorant : il ne naît point sot, et ce n'est pas même sans peine qu'il le devient. Pour être tel et parvenir à éteindre en soi jusqu'aux lumières naturelles, il faut de l'art et de la méthode. »*[45]. La seule condition à tout ceci pour Helvétius est qu'ils s'agissent d'hommes *« communément bien organisés »*[46]. Dans sa *Réfutation*, Diderot s'attache tout particulièrement à contredire cette position en faisant dépendre étroitement l'esprit de l'organisation, le « psychique » de l'organique : « *une des plus fortes inconséquences de cet auteur [Helvétius], c'est d'avoir placé la différence de l'homme et de la brute dans la diversité de l'organisation, et d'exclure cette cause lorsqu'il s'agit d'expliquer la différence d'un homme à un homme »*[47]. Et il accentue même son opposition, affirmant que *« L'homme naît toujours ignorant ; très souvent sot ; et quand il ne l'est pas, rien de plus aisé que de le rendre tel, ni malheureusement de plus*

---

[42] Cf *De l'homme*, tome 1, section II, chap. 2, p.173.

[43] *Id.*, chap. XV, pp.288-289.

[44] *Ibid.*, p.292.

[45] *De l'homme*, t.1, Introduction, 3, p.10.

[46] Sur la notion d'organisation, voir le second temps de cette première partie.

[47] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, II, 15, p.522.

conforme à l'expérience. »[48]. Il réfute également la notion de justesse qu'Helvétius accorde naturellement à l'esprit : *« Tous les hommes sont nés sans esprit ; ils ne l'ont ni faux ni juste ; c'est l'expérience des choses de la vie qui les dispose à la justesse ou à la fausseté. »*[49]. Ce qui distingue ces deux auteurs c'est le degré d'indétermination dans lequel se trouve l'homme à sa naissance et qui dépend de leur conception du rapport entre « physique » et « moral » . Chez Helvétius, le « système de l'homme » se réduit à un seul principe, la *sensibilité physique*, dont toutes les autres facultés procèdent[50] : le « moral » se trouve donc réduit au « physique ». Or, celui-ci étant relativement homogène chez les hommes communément bien organisés, les légères différences sensitives qu'il peut y avoir entre individus, n'influent en rien sur l'esprit[51]. Et comme à la naissance, l'enfant n'a encore rien senti, il naît entièrement indéterminé : *« Au moment où l'enfant se détache des flancs de la mère et s'ouvrent les portes de la vie, il y entre sans*

---

[48] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 3, p.457.

[49] *Ibid*., I, II, 15, p.521.

[50] Cf *De l'homme*, t.1, II, 10 : *« tous les hommes communément bien organisés ont une égale aptitude à l'esprit (...) dans l'homme tout est sensation (...) tout est explicable par la sensibilité physique (...) L'homme est une machine qui mise en mouvement par la sensibilité physique doit faire tout ce qu'elle exécute. »* pp.242-243. Le chapitre 22 de la section IV retrace la généalogie des passions : toutes découlent de la sensibilité physique, principe de vie composé de deux sentiments (amour du plaisir et haine de la douleur) desquels naît l'amour de soi qui engendre le désir du bonheur qui engendre à son tour le désir du pouvoir d'où surgissent enfin les passions qu'Helvétius surnomme « factices ».

[51] *Ibid*., 15 : *« Pour que les hommes apperçussent des rapports différents entre les mêmes objets, il faudroit que ces objets excitassent en eux des impressions d'une nature tout-à-fait particulière ; (...) que tous les objets de la Nature s'offrissent à chaque Individu dans une chaîne de rapports tout-à-fait différente (...) les Individus n'auroient nulle analogie dans leurs idées et leurs sentiments. Les hommes ne pourroient, ni se communiquer leurs lumières, ni perfectionner leur raison, ni travailler en commun à l'immense édifice des Arts et des Sciences. Or l'expérience prouve que les hommes font tous les jours de nouvelles découvertes, qu'ils se communiquent leurs idées et que les Arts et les Sciences se perfectionnent. Les hommes appercoivent donc les mêmes rapports entre les objets. »* pp.278-280 ; *« malgré la différence de leurs affections et l'inégale perfection de leurs organes, tous peuvent s'élever aux mêmes idées. En effet tant que l'échelle des proportions dans laquelle les objets nous frappent n'est pas rompue, nos sensations conservent toujours entre elles le même rapport. »* p.282.

idées, sans passions. »[52]. A l'inverse, Diderot accentue la séparation du « physique » et du « moral »[53] et refuse cette totale indétermination :

> *« [L'enfant naît] sans idées, il est vrai, mais avec une disposition propre à en concevoir, à en comparer, et en retenir certaines avec plus de goût et de facilité que d'autres. Sans passions exercées, je l'ignore, ; sans passions prêtes à se développer, je le nie ; avec une pente égale à toutes sortes de passions, je le nie encore ; avec une pente à toutes sortes de passions, je crois que je pourrais le nier. »*[54].

Comme on peut le constater, cette question s'étend aussi bien au cas de l'esprit qu'à celui des passions qui touche, lui, à la seconde question, celle d'une bonté originelle ou non de l'homme. Et ici, c'est plutôt Helvétius qui s'oppose à Rousseau. En effet ce dernier, bien que concevant l'homme indéterminé quant à l'esprit[55], soutient que l'homme naît naturellement bon :

> *« Posons pour maxime incontestable que les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le coeur humain ; il ne s'y trouve pas un seul vice dont on ne puisse dire comment et par où il y est entré. »*[56].

A l'inverse, Helvétius soutient - explicitement contre Rousseau - que l'expérience est loin de prouver cette assertion et refuse d'attribuer à la nature tout caractéristique morale :

> *« Qui la consulte [l'expérience], apprend que (...) né sans humanité, l'enfant a tous les vices de l'homme (...) dans l'homme, la bonté et l'humanité ne*

---

[52] *Ibid*., IV, 1, p.446.

[53] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, II, 7 : *« La distinction du physique et du moral n'est-elle pas aussi solide que celle d'animal qui sent et d'animal qui raisonne ? »* p.482.

[54] *Ibid*., I, IV, 1, p.557. Pour l'analyse plus détaillée du rapport entre physique et moral chez Diderot, se reporter au second temps de cette première partie, où il est question, entre autres, des concepts de tempérament et caractère.

[55] Cf *Emile*, I : *« Nous naissons capables d'apprendre, mais ne sachant rien, ne connaissant rien. »* p.82.

[56] *Ibid*., II, p.126.

peuvent être l'ouvrage de la nature, mais uniquement celui de l'éducation »[57].

Précisons toutefois qu'à d'autres endroits, Helvétius est plus nuancé et soutient moins la thèse d'une perversité naturelle que celle d'une indétermination morale de l'homme : *« Les hommes apportent donc en naissant, ou nulle disposition, ou des dispositions à tous les vices et les vertus contraires. »*[58]. Rousseau, lui-même, avec le concept ambivalent de la perfectibilité humaine[59], est proche d'Helvétius : la naissance est en effet *« un point (...) duquel nous partons tous également »*[60], ni bon ni méchant mais tous également animés de cette unique passion naturelle, l'amour de soi, et susceptible de perfection ou de dépravation[61]. Cependant, ce qui importe ici est moins d'analyser en détail ces concepts et les positions souvent nuancées de ces auteurs que de souligner ceci, à savoir que cette confrontation met en lumière deux visions opposées du rapport entre nature et culture. En effet, alors qu'Helvétius, en minimisant le rôle de la nature pour souligner que les hommes sont *« ne sont donc que le produit de leur éducation »*[62], démontre une confiance dans le pouvoir de la culture sur la nature, Rousseau, lui, se méfie plutôt de ce pouvoir conçu plutôt comme une contrainte que comme un

---

[57] Cf *De l'homme*, t.2, V, III, p.29.

[58] *Ibid*., IV, 2, p.457.

[59] Voir son *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Et pour aller plus loin, consulter *L'homme perfectible*, recueil d'articles dirigé par Bertrand Binoche. La question de la perfectibilité est également traitée dans le second temps de cette première partie.

[60] Cf *Emile*, IV, p.366.

[61] Les positions d'Helvétius et de Rousseau sur l'amour de soi sont complexes et mériteraient de s'y attarder plus longtemps ; à défaut de pouvoir le faire ici, il est possible de consulter les ouvrages d'Alain Vergnioux, *Les lumières et l'éducation*, et de Jacques Domenech, *L'éthique des Lumières. Les fondements de la morale dans la philosophie française du XVIIIè siècle*. Comme ces derniers le remarquent, le concept d'amour de soi est à penser conjointement à ceux d'intérêt, de sensation et de sentiment chez les deux auteurs.

[62] Cf *De l'homme*, IV, 2, p.457.

accompagnement[63]. Si pour Helvétius, *« l'homme au berceau n'est rien »*[64] car il acquiert tout à partir de sa sensibilité physique, même l'humanité[65], pour Rousseau, l'homme naît avec une bonté innée, un sentiment naturel d'humanité mais le perd lorsqu'une mauvaise éducation le dénature. Et celle-ci tient avant tout dans le non-respect du temps de l'enfance, ce qui nous amène maintenant à la question des « âges ».

2. Les différents « âges » et la fin de l'enfance

L'une des principales questions en matière d'éducation est celle de savoir à quel âge les enfants peuvent et doivent commencer à s'instruire. Traditionnellement, il est accordé que l'enfant y est apte à partir de sept ans lorsqu'il atteint ce fameux « âge de raison ». Helvétius et Diderot semblent tous les deux souscrivent à cette coutume qu'ils mentionnent sans s'y attarder comme si elle allait de soi. Helvétius y fait par exemple allusion dans une note lorsqu'il démontre que l'esprit n'est pas inné mais acquis :

> *« On refuse à l'enfant le pouvoir de pécher avant sept ans. Pourquoi ? C'est qu'avant cet âge, il est censé n'avoir encore aucune idée nette du bien et du mal. Cet âge passé, s'il est réputé pécheur, c'est qu'alors il est censé avoir acquis assez d'idées entre le juste et l'injuste. L'esprit est donc regardé par*

---

[63] Sur ce point, voir son *Discours sur les sciences et les arts.*

[64] Cf *De l'*homme, V, 4 : *« nés sans idées, sans caractères et indifférents au bien et au mal moral, la sensibilité physique est le seul don que nous ait fait la Nature ; (...) l'homme au berceau n'est rien, (...) ses vices, ses vertus, ses passions factices, ses vertus, ses préjugés, enfin jusqu'au sentiment de l'amour-de-soi, tout en lui est acquisition »* p. 36.

[65] Cf *De l'homme*, t.2, V, Note 9 : *« L'humanité n'est point essentielle à sa nature. Qu'entend-on en effet par ce mot essentiel ? Ce sans quoi une chose n'existe pas. Or en ce sens la sensibilité physique est la seule qualité essentielle à la nature de l'homme. »* p. 96.

l'Eglise même comme une acquisition, et par conséquent comme très différent de l'âme. »[66].

Sans doute le fait de se référer à la religion, qu'il critique par ailleurs de manière virulente, ainsi que l'emploi du conditionnel signalent qu'Helvétius n'accorde qu'un crédit limité à cette preuve qui montre de plus le caractère arbitraire de cette fixation à sept ans de l'âge de raison. De son côté, Diderot n'y prête pas une plus grande attention et le mentionne sans même préciser l'âge exacte comme si cela n'était que trop connu : suivant la coutume, il soutient que les passions apparaissent *« dès les premières années de la vie, longtemps avant l'âge de raison »*[67].

Si ces deux auteurs suivent donc sur ce point la « doxa », il n'en va pas de même de Rousseau et de Condillac qui adoptent, eux, deux positions opposées. En effet, alors que le premier repousse l'âge de raison au-delà de la quinzième année, le second le recule aux premières années et même en récuse la pertinence. Pour Rousseau, *« l'enfance est le sommeil de la raison »*[68] qui apparaît bien plus tard qu'on ne le pense habituellement et, alors qu'Helvétius - pour une fois - s'accordait avec l'Eglise, l'auteur de l'*Emile*, lui, relève l'incohérence de la religion catholique sur ce sujet :

« Nous tenons que nul enfant mort avant l'âge de raison, ne sera privé du bonheur éternel ; les catholiques croient la même chose de tous les enfants qui ont reçu le baptême, quoiqu'ils n'aient jamais entendu parlé de Dieu. Il y a donc des cas où l'on peut être sauvé sans croire en Dieu, et ces cas ont lieu dans l'enfance, soit dans la démence, quand l'esprit humain est incapable des opérations nécessaires pour reconnaître la Divinité. Toute la différence que je vois entre vous et moi est que vous prétendez que les

---

[66] *Ibid*., t.1, II, 2, note, p.163. Voir aussi, t.2, V, 1 : *« C'est pourquoi l'on est censé ne pouvoir pécher qu'à sept ans, parce qu'avant cet âge, on n'a encore aucune idée précise du juste et de l'injuste, aucune connaissance de ses devoirs envers les hommes. »* p.6.

[67] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, V, 1, p.557.

[68] Cf *Emile*, II, p.149.

enfants ont à sept ans cette capacité, et que je ne la leur accorde pas même à quinze. Que j'aie tort ou raison, il ne s'agit pas là d'un article de foi, mais d'une simple observation d'histoire naturelle. »[69].

Egalement critique, Condillac suit toutefois le chemin inverse de Rousseau puisqu'il cherche à montrer l'inanité de cette volonté de déterminer le moment où la raison apparaît, soulignant, dès le Discours Préliminaire de son *Cours d'étude*, la nécessité de se débarrasser enfin de ce préjugé :

« On suppose que les enfants sont incapables des connaissances qui demandent quelques réflexions ; et on attend, pour leur donner ces connaissances, qu'ils aient un certain âge qu'on nomme l'âge de raison, et qu'on ne fixe pas. On dirait qu'il y a dans la vie un moment où la raison que nous n'avions pas le moment d'auparavant, nous est tout-à-coup infuse. »[70].

Peu importe d'ailleurs que cet âge soit fixé ou non, ce qui préoccupe le philosophe c'est le fait que l'on puisse faire de la raison une faculté innée fonctionnant indépendamment des autres facultés humaines. Cette position a bien entendu des répercussions sur sa pédagogie puisque Condillac soutient qu'*« il n'y a point d'âge, où l'on puisse comprendre les principes généraux d'une science »*. Dans la mesure où toutes nos connaissances proviennent de la sensation et que la connaissance de principes généraux provient d'une suite d'observations particulières, il s'ensuit que *« L'âge de raison est (...) celui où l'on a observé ; et [que] par conséquent la raison viendra de bonne heure, si nous engageons les enfants à faire des observations. »*[71]. A l'inverse, Rousseau met en garde contre une instruction trop précoce de la raison et la volonté de raisonner de bonne heure avec l'enfant : *« En le jetant toujours en avant de ses lumières, vous croyez user*

---

[69] *Ibid*., IV, p.373. Voir aussi, II, p.128 où Rousseau semble convenir d'une apparition plus précoce de la raison, vers douze ans.

[70] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire, p.2.

[71] *Ibid*., pp.4-5.

de prévoyance, et vous en manquez. »[72]. Au contraire, il faut savoir éclairer l'enfant *« par des lumières qui sont à sa portée »*[73]. Au-delà des conséquences pédagogiques, c'est le rapport entre la spécificité de l'enfant et la capacité rationnelle de l'homme qui est en jeu ici comme le souligne Christine Quarfood : *« Rousseau ne peut découvrir la spécificité de l'enfant qu'en niant sa capacité rationnelle. Condillac à l'inverse ne peut découvrir la rationalité de l'enfant qu'en niant l'idée de sa spécificité, en contestant que l'enfant soit en dehors de "l'âge de raison". »*[74].

Cette spécificité de l'enfant, Rousseau ne la souligne pas uniquement en reculant l'âge de raison au-delà de quinze ans mais également en analysant avec originalité les différents « âges » ou étapes qui rythment le temps de l'enfance. Loin d'être uniforme, celui-ci connaît au contraire des évolutions dont le gouverneur doit tenir compte afin de toujours respecter le rythme du développement personnel de l'enfant : *« Chaque âge, chaque état de la vie a sa perfection convenable, sa sorte de maturité qui lui est propre. »*[75]. L'*Emile* apparaît ainsi comme l'ouvrage qui représente le mieux cet aspect novateur de la pédagogie des Lumières : *« respecter l'enfance dans l'enfant »*[76]. L'auteur y distingue quatre « âges », présentant chacun des caractéristiques propres et respectivement analysés dans les quatre premiers livres[77]. Les premières années -

---

[72] Cf *Emile*, III, p.254.

[73] *Ibid*., IV, p.323. Sur ce point, voir la deuxième partie.

[74] Cf *op. cit.*, p.236. Se reporter au second temps de cette première partie, pour une analyse plus détaillée de la raison et du raisonnement chez ces auteurs.

[75] Cf *Emile*, II, p.226.

[76] Cf J. Morel, *op. cit.*, p.13.

[77] Le cinquième livre est consacré à la relation entre Emile et Sophie, sa future compagne, et donne ainsi un aperçu de la conception rousseauiste de l'éducation des femmes, bien moins originale et très décevante par rapport à la vision de la femme qui en ressort.

de la naissance à l'apprentissage du langage environ - sont l'âge de la faiblesse, de la maladie et du danger[78] : le très jeune enfant n'est qu'un « être physique » ; ses besoins dépassant ses forces le rendent dépendant des adultes ; seuls ses sens sont actifs car ses autres facultés - imagination, mémoire, raison - sont « endormies »[79] ; il apprend à marcher, à satisfaire ses besoins primaires et à parler, d'abord par des cris et des pleurs[80], puis par des gestes et enfin avec des mots ; le sentiment d'amour de soi - seule passion innée - n'est encore qu'un *« instinct aveugle »*, un *« attachement purement machinal »* à ceux qui prennent soin de lui, comme sa nourrice[81]. Puis, suit une seconde étape qui dure jusqu'à environ douze ans : le développement de la force physique et l'éveil des facultés psychiques font naître la conscience de soi ainsi que les premiers sentiments - dont l'amour-de-soi - faisant de l'enfant un individu « moral ». Ce dernier est néanmoins toujours tourné vers lui-même, rapportant tout à son intérêt propre ; il commence à raisonner mais cette « raison » est encore *« sensitive ou puérile »*. Si l'équilibre se fait entre les désirs et les facultés, la force et les besoins, le gouverneur ne doit pas être pour autant moins attentif au développement de l'enfant car les vices et les préjugés naissent très aisément dans le coeur et l'esprit de l'enfant qui acquiert alors ses premières idées abstraites : c'est proprement le temps de l' *« éducation négative »* que nous aborderons dans la deuxième partie. Le troisième âge, le plus bref (jusqu'à quinze ans environ) mais le plus heureux[82],

---

[78] Cf *Emile*, I, p.60.

[79] Cf I, p.86 ; II, p.225.

[80] *Ibid*. : *« De ces pleurs qu'on croirait si peu dignes d'attention naît le premier rapport de l'homme à tout ce qui l'environne : ici se forge le premier anneau de cette longue chaîne dont l'ordre social est formé. »* p.87.

[81] *Ibid.*, IV p.306.

[82] *Ibid*., III : *« Il est le temps le plus précieux de la vie, temps qui ne vient qu'une seule fois ; temps très court »* p.236.

est un temps transitoire, entre l'enfance et l'adolescence : le grand enfant est alors « fort » au sens relatif du terme[83] ; c'est *« le temps des travaux, des instructions, des études »* car l'enfant se portant naturellement en dehors de lui-même, s'ouvre au monde extérieur sous l'effet de la curiosité qui motive le développement de l'intelligence[84]. Toutefois, malgré la brièveté de cet âge, l'éducateur doit prendre garde de ne pas saturer les facultés intellectuelles de l'enfant et chercher au contraire à tempérer cette soif de connaissances en l'obligeant à un retour sur lui-même pour tirer parti des savoirs acquis : l'apprentissage d'un métier manuel est alors le meilleur allié pour poursuivre la formation de son jugement. Enfin survient le dernier temps où l'enfant entre dans l'adolescence à la suite de la puberté. Rousseau est tout particulièrement attentif à cette « crise » qui révolutionne tant le physique que le moral de l'adolescent : *« C'est ici la seconde naissance (...) c'est ici que l'homme naît véritablement à la vie, et que rien d'humain n'est étranger à lui. »*[85]. Ici meurt symboliquement l'enfant et avec lui cette innocence si chère à Rousseau : le développement physiologique des passions, jusqu'alors naturel, devient « factice » au contact du monde social que l'adolescent découvre[86]. Ici commence une éducation qui durera jusqu'à la mort car dès lors que le jeune adulte *« commence à sentir son être moral, il doit s'étudier par ses rapports avec les hommes : c'est l'emploi de sa vie entière »*[87].

---

[83] *Ibid*., III, p.236 : l'enfant peut plus que ce qu'il désire. Il n'est toutefois pas encore fort au sens absolu puisqu'il dépend toujours de son gouverneur.

[84] *Ibid*., III, p.239.

[85] *Ibid*., IV, p.304.

[86] *Ibid*. IV : *« toutes [nos passions], si l'on veut, sont naturelles. Mais la plupart de ces modifications [de l'amour de soi] ont des causes étrangères sans lesquelles elles n'auraient jamais lieu ; et ces mêmes modifications, loin de nous être avantageuses [comme devraient naturellement l'être les passions, « principaux instruments de notre conservation »], nous sont nuisibles »* p.305.

[87] *Ibid*., p307.

Cette *« orageuse révolution »* appelle un changement radical de méthode : l'éducation des passions ne doit rien laisser au hasard. Helvétius insiste lui aussi sur l'importance de l'éducation à l'adolescence qu'il fait débuter à la sortie du collège et à l'entrée dans le monde :

> *« C'est dans l'âge où certaines passions s'éveillent, que tous les objets de la nature agissent et pèsent plus fortement sur [l'adolescent]. C'est alors qu'il reçoit l'instruction la plus efficace, que ses goûts et son caractère se fixent, et qu'enfin plus libre et plus lui-même, les passions allumées dans son coeur déterminent ses habitudes et souvent toute la conduite de sa vie. »*[88].

Toutefois, si les deux philosophes s'accordent sur ce point, ils n'élaborent en aucun cas la même méthode pédagogique, comme nous le verrons dans la deuxième partie.

Mais avant d'y arriver, il est nécessaire de déterminer le degré de pouvoir qu'accordent, nos quatre philosophes des Lumières à l'éducation elle-même.

II] La possibilité de l'éducation

« La nature a son efficacité, mais l'éducation, plus efficace encore en triomphe » affirme Erasme dans son traité *De l'éducation des enfants*[89]. Sans aucun doute, cette confiance est toujours aussi forte au XVIII[ème]. Néanmoins, un débat a lieu quand au degré de pouvoir accordé à la pédagogie : comment entendre ce « triomphe » ? Est-il possible de former l'homme en faisant fi de toutes déterminations naturelles ? Cette question, les philosophes des Lumières se la posent car elle a pour enjeux celles de la liberté et de l'égalité des hommes.

---

[88] Cf *De l'homme*, t.1, I, 5, pp.41-42.

[89] Cf p.484.

A) Le débat entre l'inné et l'acquis

Dans la mesure où l'étude de l'enfant touche à celle de la nature humaine, il est logique de constater que l'éducation se trouve au coeur d'un débat traditionnel en philosophie mais qui prend de l'ampleur au XVIII^{ème}, celui sur le rapport entre l'inné et l'acquis. De fait, si toutes les facultés humaines sont innées, l'éducation est-elle nécessaire ? Ce problème peut être reformulé d'une autre manière : le « physique » détermine-t-il le « moral » au point de rendre l'action pédagogique inefficace ?

1. Les « organes » de l'esprit

Héritiers de l'empirisme lockéen, les philosophes des Lumières insistent tout particulièrement sur l'étroit rapport entre les sens et l'esprit dans le développement des facultés mais tous, en revanche, n'acceptent pas le réductionnisme radical du second aux premiers. Partisan de celui-ci, Helvétius fait dépendre entièrement l'esprit de la mémoire et la mémoire de la sensation : de même que l'esprit est *« presque en entier l'effet de [la mémoire] »*, de même *« [la mémoire] est un effet de la faculté de sentir »* et par conséquent *« si l'âme n'est pas l'esprit, l'esprit est l'effet de l'âme ou de la faculté de sentir »*[90]. Et cette mémoire, ajoute-t-il, étant la faculté d'un organe physique, on peut en conclure que *« dans l'homme tout est sentir »*[91]. Pour Helvétius, *« Toutes les opérations de l'esprit se réduisent à l'observation des ressemblances et des différences, des convenances et des disconvenances que les divers objets ont entr'eux et avec*

[90] Cf *De l'homme*, t.1, II, 2.

[91] *Ibid*., II, 10, p.242-243.

nous »[92] : or, l'attention ou intérêt qui pousse l'esprit à faire ces comparaisons, n'est pas un principe spirituel mais physique causé par la sensibilité[93]. C'est donc uniquement *« la douleur et le plaisir physique [qui] est le principe ignoré de toutes les actions des hommes »*[94] ; *« dans tous les cas,* juger *est* sentir *»* et *« toutes les opérations de l'esprit se réduisent à de pures sensations »*[95]. Dans l'optique sensualiste de Condillac, la génération des facultés humaines pensée de manière génétique réduit aussi l'esprit à la sensation : *« il n'a fallu que rendre l'homme sensible au plaisir et à la douleur, pour faire naître en lui des idées, des désirs, des habitudes et des talents de toute espèce »*[96]. C'est ce principe sensible qui produit l'attention ou l'intérêt à comparer et juger par le biais de la mémoire et le développement de l'esprit ne consiste que dans une modification continue de la sensation[97]. La sensation et la mémoire - qui n'est que *« la sensation*

---

[92] *Ibid*., II, 4, p.157.

[93] *Ibid*. II, 6 : *« Toute comparaison des objets entr'eux, suppose attention, toute attention suppose peine, et toute peine suppose un motif pour se la donner. »* p.167. Et ajoutons que *« La justesse de l'esprit dépend de l'attention plus ou moins grande avec laquelle on fait ces observations. »*, II, 4, p157.

[94] *Ibid*., II, 6, p.170.

[95] *Ibid*. II, 4, p159.

[96] Cf *Traité des sensations*, Dessein du Traité des sensations, p.52.

[97] Cf *Traité des animaux*, II, 9 : *« Le besoin de fuir la peine et de rechercher le plaisir veille à l'instruction de chaque sens, détermine l'ouïe, la vue, le goût, et l'odorat à prendre des leçons du toucher, fait contracter à l'âme et au corps toutes les habitudes nécessaires à la conservation de l'individu, fait éclore cet instinct qui guide les bêtes, et cette raison qui éclaire l'homme lorsque les habitudes ne suffisent plus à le conduire : en un mot, il donne naissance à toutes les facultés. »* p.603.
Voir aussi le *Traité des sensations*, Extrait raisonné : *« Si l'homme n'avoit aucun intérêt à s'occuper de ses sensations, les impressions que les objets feroient sur lui, passeroient comme des ombres, et laisseroient point de traces. Après plusieurs années, il seroit comme le premier instant, sans avoir acquis aucune connaissance, et sans avoir d'autres facultés que le sentiment. Mais la nature de ses sensations ne lui permet pas de rester enseveli dans cette léthargie. Comme elles sont nécessairement agréables ou désagréables, il est intéressé à chercher les unes et à se dérober aux autres ; et plus le contraste des plaisirs et des peines a de vivacité, plus il occasionne d'action dans l'âme. Alors la privation d'un objet que nous jugeons nécessaire à notre bonheur, nous donne ce malaise, cette inquiétude que nous nommons besoin, et d'où naissent les désirs. Ces besoins se répètent suivant les circonstances, souvent même il s'en forme de nouveaux, et c'est-là ce qui développe nos connoissances et nos facultés. »* pp.8-9.

transformée » - présentent respectivement deux types d'impression - présente ou actuelle - et exercent deux formes d'attention[98] rendant dès lors possible de comparer deux ou plusieurs idées et donc de juger : ainsi, *« la sensation devient successivement attention, comparaison, jugement »* ou bien *« La sensation après avoir été attention, comparaison, jugement, devient donc encore la réflexion même. »*[99].

Conscient de l'un des problèmes que pose ce réductionnisme, Helvétius se l'objecte à lui-même : soutenir que l'esprit provient de la sensation n'amène-t-il pas à supposer une proportion entre la justesse d'esprit et la finesse des sens ou l'étendue de la mémoire ?[100] Fervent défenseur de l'égalité d'esprit entre les hommes, il répond donc que non[101]. Pour lui, tout homme communément bien organisé dispose nécessairement des capacités sensorielles et mémorielles lui permettant d'atteindre les vérités intellectuelles les plus hautes[102]. Et quand bien même il existerait un individu doué d'une sensibilité extrêmement fine, celle-ci ne lui permettrait que d'accumuler plus d'impressions dans sa mémoire mais ne modifierait en rien *« son aptitude à l'esprit »* dans la mesure où celle-ci n'est que *« le pouvoir d'observer les rapports qu'ont entr'eux les objets divers »*.[103] On

---

[98] Cf *Traité des sensations*, Précis de la première partie : *« une sensation est attention, soit parce qu'elle est seule, soit parce qu'elle est plus vive que toutes les autres »* p16.

[99] Cf *Traité des sensations*, Précis de la première partie, p.17 et p.19.

[100] Cf *De l'homme*, t.1, II, 11 et 12.

[101] Helvétius voit qu'une réponse positive ouvre la voie à une inégalité fondée sur ce que nous appellerions aujourd'hui une forme d'eugénisme : *« Si la sublimité de l'esprit supposait une si grande perfection dans les organes, avant d'engager un homme dans des études difficiles et de le faire entrer, par exemple, dans la carrière des Lettres ou de la Politique, il faudrait donc examiner s'il a l'oeil de l'Aigle, le tact de la Sensitive, le nez du Renard et l'oreille de la Taupe. (...) Avant d'employer un homme, il faudrait donc demander s'il est fils d'un père spirituel ou stupide »*, II, 12, p.256.

[102] Ibid., II, 11 : « Tous les hommes sont donc doués par la Nature, de plus de mémoire que n'en exige la découverte des plus grandes vérités. » p.198 ; II, 13-14 : la différence des sensations entre individu est infime et sans effets.

[103] Cf II, 12, p.204.

pourrait objecter que cela lui permettrait au moins d'établir plus de rapports et donc de mieux connaître les objets mais Helvétius ne l'entend pas ainsi puisqu'il affirme également que l'esprit résulte moins de la mémorisation que de la méditation : *« une grande mémoire doit être exclusive du grand esprit »*[104]. Diderot voit dans cette position un paradoxe et le réfute sur deux points. Tout d'abord, l'organisation propre de chaque individu différencie trop leurs manières de sentir pour que cette différence n'ait pas d'impact sur leur esprit :

> *« y a-t-il deux enfants aux monde pour qui (...) une sensation quelconque puisse être identique ? Voilà donc une première barrière insurmontable entre leurs progrès ? Et cette barrière où est-elle placée ? Dans l'organisation. »*[105] .

De même la mémoire étant elle aussi le *« résultat d'[une] organisation particulière »*[106], sa plus ou moins grande « qualité » influence beaucoup celle de l'esprit :

> *« Et sa mémoire, grande ou petite, ingrate ou fidèle ; tenace ou passagère, à quoi la doit-il ? (...) Voilà donc pour quelques-uns une barrière insurmontable dans la carrière des arts et des sciences ; et une très grande inégalité dans l'aptitude naturelle de tous, soit à l'acquisition des idées, soit à la formation de l'esprit. »*[107].

---

[104] *Ibid*., II, 11, p.198. C'est pourquoi la différence de capacité mémorielle qui peut exister entre l'adulte et l'enfant est elle aussi sans effet car tous deux disposent d'une égale capacité d'apprendre, de force d'attention et d'aptitude à raisonner (V, 7).

[105] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 3, p.459.

[106] *Ibid*., I, II, 11, p.496. Sur ce point, Diderot est plus proche de Locke pour qui la mémoire est une faculté purement naturelle prédisposant plus ou moins bien à l'apprentissage par coeur (qui ne peut être dès lors conçu comme un moyen d'en augmenter la capacité) : *« Une empreinte ne persiste pas aussi longtemps sur la cire et sur le plomb que sur le cuivre ou sur l'acier. »*, *Quelques pensées sur l'éducation*, XXIII, p.312.

[107] *Ibid*., I, II, 2, p.478-479. Voir aussi I, II, note 12 : *« Il dit, La grande mémoire est exclusive d'un grand esprit ; ajoutez : Mais la mémoire est une qualité de l'organisation ; un homme organisé de cette manière n'a donc pas la même aptitude naturelle à l'esprit et au génie qu'un autre homme, et la source de leur différence sera dans l'organisation ; il en sera de l'homme à grande mémoire et de l'homme à mémoire honnête, comme du chien couchant et du lévrier »* p.538.

Cependant, au sein de cette « organisation », un organe en particulier joue un rôle majeur : le cerveau. Ce dernier est pour Diderot, l'un des *« deux grands ressorts de la machine humaine »*[108] (avec le diaphragme dont il sera question plus bas) : c'est à lui que *« les cinq sens font leur rapport »*[109] car il est *« [le] correspondant et [le] juge commun de toutes les sensations, (...) [l'] organe commémoratif de tout ce qui nous arrive »* et *« sans lequel la condition des autres, plus ou moins parfaite, ne signifie rien »*[110]. De la bonne ou mauvaise conformation du cerveau dépend alors *« la perfection des opérations intellectuelles »*[111] : si l'hébétude des sens peut expliquer une certaine forme de stupidité, la « malformation » du cerveau en cause une autre[112]. Cet importance accordée à l'organe du cerveau explique en partie le deuxième reproche que Diderot adresse à Helvétius : réduire à outrance la capacité de juger à celle de sentir. Pour l'auteur de la *Réfutation*, la sensibilité physique n'est pas la cause unique des jugements et des actions des hommes mais seulement une condition primitive et éloignée. La capacité de juger propre à l'entendement ne revient pas seulement à sentir car *« Le stupide sent, mais peut-être ne juge-t-il pas. L'être totalement privé de mémoire sent ; mais peut-être il ne juge pas. ».* Et si, sans aucun doute, « *Le jugement suppose la comparaison de deux idées. La difficulté consiste à savoir comment se fait cette comparaison ; car elle suppose deux idées présentes. »*[113]. Le cerveau joue sans doute un rôle dans cette délicate distinction : placé au croisement de la sensation

---

[108] *Ibid*., I, II, 15, p.516.

[109] *Ibid*., I, II, 12, p.497.

[110] *Ibid*., I, II, 15, p.515.

[111] *Ibid*., I, II, 15, p514.

[112] *Ibid*., I, II, 12, p.497.

[113] Ibid., I, II, 6, p. 480. On notera que Diderot est plus nuancé et ambigu sur la distinction entre juger et sentir : voir par exemple *Le rêve de d'Alembert* ou les *Observations sur la* Lettre sur l'homme et ses rapports *de Hemsterhuis*.

et du jugement, il est celui qui *« constitue les hommes spirituels ou stupides »*[114]. On pourrait dès lors reprocher à Diderot de tomber lui aussi dans un paradoxe : en effet, comment peut-il soutenir à la fois la distinction de la sensation et du jugement tout en reprochant à Helvétius de ne pas assez prendre en compte l'influence de l'organisation et du cerveau sur l'esprit ? Diderot est ainsi mal à l'aise du fait qu'il sait qu'à trop accorder d'importance au facteur biologique, il risque de tomber dans un déterminisme complet rendant inefficace toute entreprise éducative.

2. Tempérament et caractère

De même que l'intellectualité humaine, l'humanité - au sens de bonté - est aussi en jeu dans le débat sur le déterminisme. Eternellement posée, la question de la bonté ou de la perversité de l'homme soulève des désaccords lorsque les philosophes des Lumières se demandent si l'enfant porte en lui une inclination déterminante à la vertu ou au vice. Hérités d'une longue tradition déjà présente dans l'antiquité[115], les concepts de tempérament et de caractère sont amplement débattus au XVIII^{ème} lorsqu'il s'agit d'éducation. Ils renvoient respectivement à une dimension physiologique et psychologique, toutes deux étroitement corrélées. Dans l'Antiquité, la théorie des « humeurs » correspond à une série de

[114] *Ibid*., I, II, 15, p.516.

[115] Sur ce point, on pourra consulter l'un des ouvrages majeurs sur la question, à savoir *Saturne et la mélancolie. Etudes historiques et philosophiques : nature, religion, médecine et art* de R. Klibansky, E. Panofsky et F. Saxl aux éditions Gallimard et traduit en français en 1989 : les auteurs y étudient l'histoire d'une humeur en particulier, la bile noire - en grec *μέλαινα χολή* - ou mélancolie.

corrélations[116] entre les quatre qualités élémentaires dont le mélange variable dans le corps détermine un « tempérament » physiologique et son corrélat un « caractère » psychologique[117]. Au XVIII[ème], le point de discorde consiste dans le fait de savoir si le caractère est quelque chose d'inné ou d'acquis. Helvétius et Rousseau, partisans de l'acquisition, font de l'enfant un être moralement indéterminé : ce dernier naît en effet sans passion[118] or le caractère étant l'effet d'une ou plusieurs passions dominantes, l'enfant naît donc sans caractère. L'auteur du traité *De l'homme* est en effet très critique vis-à-vis de la théorie des humeurs : y voir la cause de l'inégalité des esprits revient selon lui à affirmer que *« l'esprit est l'effet d'une cause inconnue ou d'une qualité occulte, à laquelle [on] donne le nom de tempérament ou d'organisation »*[119]. Or l'expérience prouve...

---

[116] Schématisées dans le tableau suivant :

Saisons	Qualités	Humeurs dominantes	Humeurs marginales	Âges
Hiver	Froid - Humide	Flegme	Bile jaune	Enfance ou Vieillesse
Printemps	Humide - Chaud	Sang	Bile noire	Jeunesse ou Enfance
Eté	Chaud - Sec	Bile jaune	Flegme	Maturité ou Jeunesse
Automne	Sec - Froid	Bile noire	Sang	Vieillesse ou Maturité

[117] Les deux termes sont généralement conçus comme synonymes mais il est possible de les distinguer selon qu'on insiste sur l'aspect physiologique, organique ou l'aspect psychique, psychologique. En un sens, on peut considérer le tempérament comme la cause organique du caractère ou le caractère comme l'effet psychique du tempérament.

[118] Cf *De l'homme*, t.1, IV, 1 : l'enfant naît *« sans idées et sans passions (...) Or si l'on naît sans passions l'on naît aussi sans caractère »* pp.446-448 ; I, 7 : *« le caractère est dans l'homme l'effet immédiat de ses passions »* p.44.
Cf *Emile*, IV : *« Si donc on venait me dire : Rien de ce que vous supposez n'existe ; les jeunes gens ne sont point faits ainsi ; ils ont telle ou telle passion ; ils font ceci ou cela ; c'est comme si l'on niait que jamais poirier fût un grand arbre, parce qu'on n'en voit que des nains dans nos jardins. »*, p.367.

[119] Cf *De l'homme*, t. 1, II, 1, pp.152-153.

> *«...qu'il est des hommes de génie de toute espèce de taille et de tempérament ; qu'il en est de sanguins, de bilieux, de flegmatiques, de grands, de petits, de gras, de maigres, de robustes, de délicats, de mélancoliques. Que les hommes les plus forts, les plus vigoureux, ne sont pas toujours les plus spirituels »*[120].

Pour Rousseau et lui, le caractère s'acquiert à mesure que naissent en nous des passions « factices » qui ont certes une part de naturel en ce qu'elles découlent de l'amour-de-soi mais qui ne se développent qu'au contact de la société, des autres hommes[121]. De ce point de vue, l'éducation peut donc influencer sur la formation du caractère individuel de chacun. Cela s'accorde avec la métaphore de l'enfant comme matière malléable et rend superflu l'incitation à observer l'enfant afin de découvrir sa personnalité comme le faisait déjà remarquer Montaigne :

> *« La montre de leurs inclinations est si tendre en ce bas aage, et si obscure, les promesses si incertaines et fauces, qu'il est mal-aysé d'y establir aucun solide jugement. (...) on se doit peu appliquer à ces legieres divinations et prognostiques que nous prenons des mouvemens de leur enfanc»*[122].

On décèle ici l'héritage humaniste avec l'idée de l'homme qui se construit et s'auto-détermine lui-même à la différence de l'animal : *« Les petits des ours, des chiens, montrent leur inclination naturelle ; mais les hommes se jettans incontinent en des accoustumances, en des opinions, en des loix, se changent ou se déguisent facilement. »*[123].

---

[120] *Ibid*., II, 12, p.257.

[121] Cf *Emile*, IV : *« pour décider si celles de ces passions qui domineront son caractère seront humaines et douces, ou cruelles et malfaisantes, si ce seront des passions de bienveillance et de commisération, ou d'envie et de convoitise, il faut savoir à quelle place il se sentira parmi les hommes et quels genres d'obstacles il pourra croire avoir à vaincre pour parvenir à celle qu'il veut occuper. »* p.340.
Cf *De l'homme*, t. 1, II, IV, note 85 : *« Nos divers caractères sont le produit de nos passions factices. La preuve qu'ils ne sont pas l'effet d'une organisation ou d'un tempérament particulier, c'est qu'il en est d'attachés à certaines professions. »* p.637.

[122] Cf Montaigne, *Essais*, I, 24 « De l'institution des enfants », p.147.

[123] *Id*.

A l'inverse, certains défendent l'idée d'une détermination naturelle du caractère, soulignant alors les limites du pouvoir de l'éducation sur l'homme. Locke reconnaît ainsi - malgré son sensualisme - l'existence en chaque enfant d'un tempérament et d'une inclination naturelle de l'esprit : la *« structure immuable »* du premier « destine » l'enfant à penser d'une certaine manière et *« quoi que [fasse le maître] l'esprit penchera toujours du côté vers lequel la nature l'a d'abord incliné »*[124]. Locke nuance toutefois son propos en remarquant que s'il existe *« des enfants de toute nature »*, le mauvais naturel est très rare et souvent le fruit d'une éducation absente ou mauvaise dans les premières années[125]. Et s'il affiche une position nuancée, ce n'est pas le cas de Diderot qui approfondit cette question sous l'angle d'un déterminisme naturel presque absolu. Paradoxalement, alors qu'Helvétius considérait la théorie des humeurs comme occulte, Diderot, lui, la convoque en particulier pour son aspect physiologique et sa place majeure dans l'histoire de la médecine[126] :

> *« Interrogez le médecin et il vous dira que le caractère qu'on a, n'est pas toujours celui qu'on montre, et que le premier est le produit de la fibre raide ou molle, du sang doux ou brûlant, de la lymphe épaisse ou fluide, de la bile âcre ou savonneuse, et de l'état des parties dures ou fluides de notre machine. Votre enfant est-il voluptueux ? Faites le chasser tout le jour, et*

---

[124] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, XI, pp.188-190.

[125] *Ibid*., VIII, p.158-160.

[126] La médecine humorale issue en particulier d'Hippocrate perdure en effet jusqu'à la fin du XVIIIème. On peut constater ici que la culture encyclopédique de Diderot le conduit à mettre en relation de nombreuses « sciences » : *« il est bien difficile de faire de la bonne métaphysique et de la bonne morale, sans être anatomiste, naturaliste, physiologiste et médecin »* II, 12, pp.500-501 ; *« Ouvrez les ouvrages des médecins aux chapitres du tempérament et vous y trouverez l'organisation propre à chaque caractère. »* IV, 3, p.563.

faites-lui boire le soir une décoction de nénuphar. Cela vaudra mieux qu'un chapitre de Sénèque. »[127].

Parallèlement au recourt à la théorie humorale, Diderot, nous l'avons vu, s'intéresse au cerveau mais également à un autre organe, le diaphragme, second des *« deux grands ressorts de la machine »*, auquel il accorde un rôle important dans la dimension passionnelle de l'homme : c'est en effet lui qui *« sépare [les hommes] en deux classes, celles des âmes tendres et celles des coeurs durs »*[128]. A Helvétius qui fait de la sensibilité physique l'unique principe de la « machine humaine », Diderot oppose la *« sensibilité du diaphragme »* dont la conformation variable différencie les caractères :

« outre la sensibilité physique commune à toutes les parties de l'animal ; il en est une autre tout autrement énergique, commune à tous les animaux et propre à un organe particulier, soit qu'en effet cette dernière sensibilité ne soit originairement que la première, mais infiniment plus exquise dans cet endroit qu'ailleurs, soit que ce soit une qualité particulière, ce que je ne décide pas. C'est la sensibilité du diaphragme, cette membrane nerveuse et mince qui coupe en deux cavités le capacité intérieure. C'est là le siège de toutes nos peines et de tous nos plaisirs ; ses oscillations ou crispations sont plus ou moins fortes dans un être que dans un autre. C'est elle qui caractérise les âmes pusillanimes et les âmes fortes. (...) Il n'y a que l'âge qui ait quelque empire sur elle ainsi que sur la tête. (...) La tête fait les hommes sages ; le diaphragme les hommes compatissants et moraux. (...) Celui qui a le diaphragme très mobile cherche les scènes tragiques ou les fuit, parce qu'il peut arriver qu'il en soit trop violemment affecté et qu'il reste, après le spectacle, ce que nous appelons le coeur serré. Celui qui a cet organe inflexible, raide et obtus ne les cherche ni ne les évite ; elles ne lui

---

[127] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 7, p.462. Voir aussi : Diderot com. IV, 2 : *« Si l'homme apporte en naissant des dispositions ou nulle disposition à tous les vices, et à toutes les vertus, c'est ce que j'ignore. C'est le médecin que je consulterais sur ce point, préférablement à tous les livres du monde. Si j'avais à en croire quelque témoignage, ce serait celui des pères de nombreuses familles. Rien de plus commun que de leur entendre dire, Celui-ci a toujours été doux, bon et franc ; cet autre rusé, méchant et lâche ; et appuyer leurs discours de traits de caractères dès leur première enfance. »* I, IV, 2, pp. 560-561 ; « *La mélancolie est une habitude de tempérament avec laquelle on naît et que l'étude ne donne pas. »* I, II, note 2, p.533.

[128] *Ibid*., I, II, 15, p.516.

font rien. Vous pouvez faire de cet homme ou un lieutenant criminel ou un bourreau, ou un boucher, ou un chirurgien ou un médecin. »[129].

De par son organisation physique - son tempérament - qui le détermine, l'homme fait donc preuve d'inclinations, de tendances naturelles qui définissent son « caractère » aussi bien moral que « mental » de la naissance à la mort :

«Assurément, l'homme en naissant n'est ni bon ni méchant. J'en dis autant de l'esprit et de la sottise. Mais l'homme apporte-t-il en naissant des dispositions organiques et naturelles, à dire et faire des sottises, à se nuire à lui-même et à ses semblables, à écouter ou négliger les conseils de ses parents, à la diligence ou à la paresse, à la justice ou à la colère, au respect ou au mépris des lois ; il n'y a que celui qui n'a jamais vu deux enfants en sa vie et qui n'entendit jamais leurs cris au berceau qui puisse en douter. L'homme ne naît rien ; mais chaque homme naît avec une aptitude propre à une chose. »[130].

On notera la subtilité de Diderot - l'espèce humaine en elle-même est indéterminée mais les individus eux présentent des distinctions plus fines - mais également la tournure raciale que prend son matérialisme déterministe :

« C'est qu'il est un principe qui a échappé à l'auteur [Helvétius] ; et ce principe, c'est que la raison de l'homme est un instrument qui correspond à

---

[129] *Ibid*., I, II, 15, pp.515-516.

[130] *Ibid*., II, V, 3, pp.585-586.
Voir aussi, II, note 12 : *« (...) Il dit, Le mot esprit juste comprend dans sa signification étendue toutes les différentes sortes d'esprit. Ajoutez, vous, Est-ce qu'il y a différentes sortes d'esprit. Vous ne pouvez le niez, sans contredire l'expérience ; ni l'accordez sans renoncer à vos principes ; il y a des esprits vifs, des esprits lourds : mais ou ces instruments différents sont capables ou ils sont incapables des mêmes ouvrages. (...) La définition de l'homme et de l'homme d'esprit n'étant pas la même, et toute définition contenant deux idées, dont l'une est le genre prochain et l'autre la différence spécifique ou essentielle, l'homme d'esprit est essentiellement différent de l'homme, et aussi essentiellement différent que l'homme l'est de la bête. L'organisation bonne ou mauvaise constitue entre les hommes une différence que rien peut-être ne saurait réparer. Les anatomistes, les médecins, les physiologistes vous le démontreront par un nombre infini de phénomènes. Ouvrez leurs ouvrages, et vous verrez que ce ressort, quel qu'il soit, de toutes nos opérations intellectuelles souffre d'une manière presque miraculeuse de la moindre altération qui survient dans le reste de la machine. (...) Vous persuaderez-vous aisément que dans une machine telle que l'homme, où tout est si étroitement lié, où tous les organes agissent et réagissent les uns sur les autres, une de ses parties, solide ou fluide, puisse être viciée impunément pour les autres ; vous persuaderez-vous bonnement que la nature des humeurs, du sang de la lymphe, la capacité des vaisseaux de tout le corps, le système des glandes et des nerfs, la dure-mère, la pie-mère, la condition des intestins, du coeur, des poumons, du diaphragme, des reins, de la vessie, des parties de la génération puissent varier sans conséquence pour le cerveau et le cervelet ? (...) »* pp. 541-544.

toute la variété de l'instinct animal. Que la race humaine rassemble les analogues de toutes les sortes d'animaux ; et qu'il n'est pas non plus possible de tirer un homme de sa classe qu'un animal de la sienne, sans les dénaturer l'un et l'autre et sans se fatiguer beaucoup pour n'en faire que deux sottes bêtes. J'accorde que l'homme combine ses idées, ainsi que le poisson nage et l'oiseau vole ; mais chaque homme est entrainé par son organisation, son caractère, son tempérament, son aptitude naturelle à combiner de préférence telles et telles idées plutôt que telles ou telles autres. Le hasard et plus encore les besoins de la vie disposent de nous à leur gré ; qui le sait mieux que moi. C'est la raison pour laquelle pendant environ trente ans de suite, contre mon goût, j'ai fait l'Encyclopédie et n'ai fait que deux pièces de théâtre. C'est la raison pour laquelle les talents sont déplacés et les états de la société remplis d'hommes malheureux ou de sujets médiocres, et que celui qui aurait été un grand artiste n'est qu'un pauvre sorboniste ou qu'un plat jurisconsulte. »[131].

A plusieurs reprises, Diderot emploie la comparaison entre le chien et l'homme pour montrer que de même qu'il y a plusieurs *races* de chien définies par des propriétés psycho-physiologiques particulières, il y a plusieurs « races » d'hommes et que les tempéraments et caractères qui les définissent les destinent à certaines tâches plutôt qu'à d'autres[132]. La question n'est pas ici de savoir si Diderot fait preuve de racisme, notons cependant que les distinctions qu'il opère ici sont *individuelles* et qu'il ne s'en sert pas pour différencier et hiérarchiser des

---

[131] *Ibid*. p.491.

[132] *Ibid*. I, II, 15 : *« Le lévrier à longues jambes et à corps élancé est fait pour suivre le lièvre à la course ; vous ne le ferez jamais quêter ; le chien couchant à gros museau pour battre la plaine, le nez au vent ou baissé ; le braque à poil ras et touffu, pour forcer l'épaisseur des haies et braver la pointe des ronces ; le barbet pour se jeter à l'eau ; et si vous vous proposez de dérouter leur allure, vous y userez beaucoup de temps et de courroies, vous crierez et ferez beaucoup crier ces animaux, et vous n'aurez que de mauvais chiens. L'homme est aussi une espèce animale ; sa raison n'est qu'un instinct perfectible et perfectionné ; et dans la carrière des sciences et des arts il y a autant d'instincts divers que de chiens dans un équipage de chasse. »* p.518 ; II, V, 3 : *« si cependant il y avait dans l'espèce humaine, la même variété d'individus que dans la race des chiens ; si chacun avait son allure et son gibier »* p586. ; I, I, 1 *« On ne donne pas du nez à un lévrier ; on ne donne pas la vitesse du lévrier à un chien couchant. Vous aurez beau faire, celui-ci gardera son nez et celui-là gardera ses jambes. »* p.457.

groupes d'individus[133]. Par ailleurs, un détour par *Le Neveu de Rameau* nous montre que Diderot, bien qu'il fasse sa place à la puissance déterministe de l'organisation et de l'hérédité, refuse de conclure comme le neveu à l'impuissance absolue de l'éducation et à l'absence totale de liberté de l'homme dont la destinée serait entièrement soumise à *« la maudite molécule paternelle »*[134]. Il n'est en effet que trop conscient qu'une telle théorie conduit à un relativisme moral qu'il

---

[133] Sur ce point voir l'article d'Ann Thomson « Diderot, le matérialisme et la division de l'espèce humaine » : l'auteure explique que *« L'inégalité naturelle des capacités [humaines] »* est établie au niveau de l'individu et que *« L'organisation de l'individu semble moins pertinente [dans d'autres textes de Diderot] quand il s'agit de rendre raison des variations entre les nations »* (p.204). Pour Diderot *« L'organisation des hommes est [donc] essentiellement la même, avec des variations individuelles uniquement. » et « ce qui compte c'est le système de la nature comme un tout, dont l'homme fait partie. Et l'homme lui-même, composé de molécules est un être en flux, "une tendance". On peut essayer de comprendre l'individu à partir de la matière qui le compose mais toute tentative de le classer dans un groupe ou de diviser arbitrairement les êtres ne peut pas être fondée sur des bases valables »* (p.201). Toutefois, Ann Thomson conclue ainsi : *« le statut des variétés de l'espèce humaine pour Diderot reste peu clair. Les "races" apparaissent comme des catégories commodes mais provisoires, le résultat d'une combinaison mal définie de facteurs naturels. Et l'inégalité naturelle entre les hommes qui découle de l'inégalité de leur organisation apparaît également au niveau de ces races. Ces conceptions coexistent difficilement avec le désir de fonder une morale sur les ressemblances entre les humains, et le refus d'accepter un traitement inégal des races, notamment en ce qui concerne l'esclavage »* tel que l'exprime Diderot dans l'*Histoire des Deux-Indes* (pp.210-211).

[134] Cf *Le Neveu de Rameau* :
« Moi. - Comment se fait-il qu'avec un tact aussi fin, une si grande sensibilité pour les beautés de l'art musical, vous soyez aussi aveugle sur les belles choses en morale, aussi insensible aux charmes de la vertu.
Lui. - C'est apparemment qu'il y a pour les unes un sens que je n'ai pas ; une fibre qui ne m'a point été donnée, une fibre lâche qu'on a beau pincer et qui ne vibre pas ; ou peut-être c'est que j'ai toujours vécu avec de bons musiciens et de méchante gens ; d'où il est arrivé que mon oreille est devenue très fine, et que mon coeur est devenu sourd. Et puis c'est qu'il y avait quelque chose de race. Le sang de mon père et le sang de mon oncle est le même sang. Mon sang est le même que celui de mon père. La molécule paternelle était dure et obtuse ; et cette maudite molécule première s'est assimilé tout le reste.
Moi. - Aimez-vous votre enfant ?
Lui. - Si je l'aime, le petit sauvage, j'en suis fou.
Moi. - Est-ce que vous ne vous occuperez pas sérieusement d'arrêter en lui l'effet de la maudite molécule paternelle ?
Lui. - J'y travaillerais, je crois, bien inutilement. S'il est destiné à devenir un homme de bien, je n'y nuirai pas. Mais si la molécule voulait qu'il fût un vaurien comme son père, les peines que j'aurais prises, pour en faire un homme honnête, lui seraient très nuisibles ; l'éducation croisant sans cesse la pente de la molécule, il serait tiré comme par deux forces contraires, et marcherait tout de guingois, dans le chemin de la vie, comme j'en vois une infinité, également gauches dans le bien et dans le mal. (...) Je n'y fais rien à présent. Je le laisse venir. Je l'examine. Il est déjà gourmand, patelin, filou, paresseux, menteur. Je crains bien qu'il ne chasse de race. » pp.145-147.

rejette fortement[135]. Influencé par la philosophie anglaise de son époque, il admet au contraire l'existence en l'homme d'un instinct esthétique, moral et laïque, *« l'amour de l'ordre »* qui pourrait servir de fondement à une nouvelle morale[136].

B) Le pouvoir de l'éducation

S'opposant à ce relativisme mais aussi à une forme de fatalisme, la confiance en l'éducation suppose chez les philosophes des Lumières qu'elle anime, la démonstration de l'éducabilité de l'enfant : celle-ci se conçoit dans un étroit rapport avec de nouveaux concepts qui émergent au XVIII[ème] siècle tels que ceux de perfectibilité et de progrès[137]. Ces derniers renouvellent les réflexions tant dans le domaine culturel - avec la querelle des Anciens et des Modernes par exemple - que dans le domaine politique - où la mobilité sociale remet en cause la

---

[135] Cf *De l'homme*, I, II, 15 : *« je suis convaincu que, dans une société même aussi mal ordonnée que la nôtre, où le vice qui réussit est souvent applaudi, et la vertu qui échoue presque toujours ridicule, je suis convaincu, dis-je, qu'à tout prendre, on n'a rien de mieux à faire pour son bonheur que d'être un homme de bien »*.
Cette maxime est à l'opposée des propos tenu par « Lui » dans *Le Neveu de Rameau* qui considère comme tout à fait inutile d'aller à l'encontre de la société mais aussi de son naturel dans le simple but d'être vertueux : *« puisque je puis faire mon bonheur par des vices qui me sont naturels, que j'ai acquis sans travail, que je conserve sans effort, qui cadrent avec les moeurs de ma nation ; qui sont du goût de ceux qui me protègent, et plus analogues à leurs petits besoins particuliers que des vertus qui les gêneraient, en les accusant depuis le matin jusqu'au soir ; il serait bien singulier que j'allasse me tourmenter comme une âme damnée, pour me bistourner et me faire autre que je ne suis ; pour me donner un caractère étranger au mien ; des qualités très estimables, j'y consens, pour ne pas disputer ; mais qui me coûteraient beaucoup à acquérir, à pratiquer, ne me mèneraient à rien, peut-être à pis que rien, par la satire continuelle des riches auprès desquels les gueux comme moi ont à chercher leur vie. (...) pourquoi voyons-nous si fréquemment les dévots si durs, si fâcheux, si insociables ? c'est qu'ils se sont imposé une tâche qui ne leur est pas naturelle. »* p.91.

[136] Cf *Entretiens sur le Fils naturel*, Second entretien : *« Le goût de l'ordre en général nous domine dès la plus tendre enfance. (...) Il agit en nous sans que nous nous en apercevions. C'est le germe de l'honnêteté et du bon goût »* (cité par J. Domenech, *op. cit.*, p.87).

[137] Cf I. Queval, *Philosophie de l'effort* : *« La croyance en l'idée de progrès à partir des Lumières s'articule sur une idée centrale, celle de la perfectibilité de l'homme. Qu'est-ce que la perfectibilité ? C'est l'idée que chacun, individuellement ou sous le caractère de l'espèce, puisse se perfectionner, de la naissance à la mort, en fonction de l'éducation et des expériences qui composent son existence. »* p.13.

division et la hiérarchie des classes. Ainsi, dans le projet qui se fait jour de *« transformer la société »*, *« la perfectibilité légitime l'éducation alors que la seconde est condition d'effectuation de la première »*[138].

1. Perfectibilité et déterminisme

Sans adhérer à un déterminisme fataliste comme celui de D'Holbach[139], Diderot, nous venons de le voir, fait preuve d'un déterminisme qu'on pourrait qualifier de modéré. Certes, chaque individu porte dès sa naissance des inclinations qui semblent tracer sa destinée[140] et se voit attribuer une place déterminée dans *« l'échelle de l'esprit humain »* dont *« la stupidité et le génie occupent les extrémités »*[141] :

> *« Tous les hommes sont classés entre la plus grande pénétration possible et la stupidité la plus complète (...) Et en dépit de toute institution, chacun reste à peu près sur son échelon (...) Il y a entre chaque échelon un petit degré impossible à franchir ; et pour pallier l'inégalité naturelle, il faut un travail opiniâtre d'un côté, et une négligence presque aussi continue de l'autre. »*[142].

Précisons que Diderot reproche moins à Helvétius de postuler l'égalité que l'égalité *naturelle* des hommes entre eux : en faisant fi de toute détermination naturelle, Helvétius fait de l'homme un être à part de l'ordre naturel alors que

---

[138] *Ibid*., p.82. L'auteure y définit la perfectibilité comme suit : *« L'idée de perfectibilité s'oppose d'abord à celle de perfection qui l'a précédée, sous l'angle de la création divine ou de la perfection de la nature. Penser l'homme perfectible, c'est le penser nouvellement inachevé, incomplet, tendu vers l'infini, et donc en un sens imparfait, ce qui contredit les doctrines - en particulier le christianisme - faisant autorité à l'époque. Deuxièmement, penser l'homme perfectible, c'est le penser améliorable, donc transformable et, en particulier, éducable. (...) Cette perfectibilité ne peut être effective sans l'éducation. C'est l'éducation qui rend concrète la perfectibilité, qui permet le déploiement des potentialités individuelles et de ce que nous appellerions aujourd'hui "l'ascenseur social". D'où l'importance des théories de l'éducation à compter du XVIIIe siècle. »* p.14.

[139] Tel qu'on peut le voir exposé dans son *Système de la nature* par exemple.

[140] Cf *Le Neveu de Rameau* : *« A quoi que ce soit que l'homme s'applique, la nature l'y destinait. »* p.16.

[141] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 3, p.457.

[142] *Id*., pp.457-458.

pour Diderot tout, en raison de son organisation matérielle, y trouve « sa place ». Mais ces déterminations, toutes naturelles qu'elles soient, sont-elles pour autant intangibles ou immuables ? En affirmant que *« La leçon du maître n'équivaudra jamais à la leçon de la nature. »*[143], Diderot laisse entendre que le maître, s'il ne peut défaire les liens par lesquels nous tient la nature, peut tout au moins les resserrer ou les desserrer voir les défaire. A défaut de pouvoir *« donne[r] ce que la nature a refusé »*, le pouvoir de l'éducation chez Diderot consiste donc, comme chez Locke[144], à « détruire » ou « améliorer » l'ouvrage de la nature[145] : *« L'avantage de l'éducation consiste à perfectionner l'aptitude naturelle, si elle est bonne ; à l'étouffer, ou à l'égarer, si elle est mauvaise ; mais jamais à suppléer l'aptitude qui manque. »*[146]. Le rapport entre le physique et le moral, tout déséquilibré qu'il soit, n'est cependant pas à sens unique : le physique détermine le moral et si *« le moral ne change pas le physique (...) il le contraint »*[147]. Et l'éducation a un double rôle à jouer : soit entretenir *« ce que la nature a bien*

---

[143] *Ibid*., I, II, 10, p.492.

[144] A la différence que chez Locke, c'est Dieu et non la nature qui dote les hommes de dons ou « contre-dons ». Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, V : *« Dieu a marqué les esprits des hommes de certains caractères qui, comme les défauts de leurs corps, peuvent être légèrement amendés, mais qu'on ne saurait entièrement réformer et changer en caractères tout contraires. (...) Dans beaucoup de cas, en effet, tout ce que nous pouvons, c'est de tirer le meilleur parti possible des dons de la nature, soit en prévenant les vices et les défauts auxquels est enclin tel ou tel tempérament, soit en développant les qualités qui lui sont naturelles. »* pp.115-116 ; XXI, *« Parmi les fils d'Adam, il y en a assez peu en effet qui soient assez favorisés pour n'être pas nés avec quelque tendance qui prédomine dans leur tempérament et c'est l'oeuvre de l'éducation, soit de la détruire, soit de la contrebalancer. »* p.254.

[145] *Ibid*. II, V, 4 p.588.

[146] *Ibid*., II, V, 8, p.590.

[147] *Ibid*., I, IV, 1 : *« Non le moral ne change pas le physique. Mais il le contraint ; et cette contrainte continue finit par lui ôter toute son énergie primitive et naturelle. On inspire de la hardiesse à un enfant pusillanime ; de la modération, à un enfant violent ; de la circonspection à un enfant étourdi ; on lui apprend ces choses, comme on lui apprend à modérer ses cris dans la douleur. Il souffre, mais il ne se plaint plus. »* p.558.

fait », soit *« rectifier ce qu'elle a mal fait »*[148]. Dès lors, il serait erroné de considérer, selon Alain Vergnioux, que Diderot défend un déterminisme biologique : l'organisation est moins une *cause* qu'un *motif* dont il faut tenir compte pour ne pas croire, comme Helvétius, que tous les hommes sont uniformes et peuvent, d'une manière mécanique, être élevés pareillement[149]. Chez Diderot, liberté et détermination ne sont pas incompatibles, c'est justement parce qu'il y a la première que la seconde peut être concevable ainsi que le remarque Avédik Mesrobian : *« Si, en effet, les actions des hommes ne s'enchaînaient pas, s'il était impossible de prévoir en quelque sorte les conséquences de nos actions présentes dans un avenir plus ou moins rapproché, il faudrait renoncer à tenter d'élever la jeune génération à sa destinée future. »*[150]. Et c'est pour cela que Diderot conçoit la perfectibilité d'une manière naturaliste en y voyant non pas une faculté - comme Rousseau - mais un « instinct » humain réglé par la nature[151] :

> *« Pourquoi l'homme est-il perfectible et pourquoi l'animal ne l'est-il pas ? L'animal ne l'est pas, parce que sa raison, s'il en a une, est dominée par un sens despote qui la subjugue. (...) Mais il n'en est pas ainsi de l'homme. Il est entre ses sens une telle harmonie, qu'aucun ne prédomine assez sur les autres pour donner la loi à l'entendement ; c'est son entendement au contraire, ou l'organe de sa raison qui est le plus fort. (...) Il conserve toute son autorité ; et il en use pour se perfectionner. Il combine toutes sortes d'idées ou de sensations ; parce qu'il ne sent rien fortement. »*[152].

---

[148] *Id.* : *« Ce que la nature a bien fait, une mauvaise habitude peut le gâter ; le défaut d'exercice peut le détruire ; comme l'un et l'autre peuvent rectifier ce qu'elle a mal fait. ».*

[149] Cf *op. cit.*, p.74.

[150] Cf *op. cit.*, p.46.

[151] Cf Franck Sälaun, « Diderot et le concept de perfectibilité », in *L'homme perfectible* : *« Pour Diderot, la perfectibilité n'est pas une faculté, mais le résultat d'une évolution et l'une des qualités ou des compétences d'un cerveau sain. Elle résulte d'un rapport entre notre organisation et les facultés qui en proviennent. Cela revient à dire que l'homme est modifiable. Dès lors, l'éducation acquiert une place essentielle. »* p213.

[152] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, II, 12, p.502.

Cette perfectibilité est donc comprise dans l'ordre naturel et c'est pourquoi *« l'homme, libre ou non, est un être qu'on modifie »*[153] : en lui-même, se rejoue la problématique de l'éducation entre le coeur, *« semblable à un enfant, [qui] crie sans cesse »*, et la raison qui *« est comme un précepteur attentif »* devant veiller à toujours garder son autorité sur le premier[154]. Ce que Diderot cherche avant tout à montrer dans sa *Réfutation d'Helvétius* c'est que, toute importante qu'elle soit, l'éducation, pour effectuer son pouvoir formatif, doit tenir compte de ce que la nature a déjà créé et s'en servir[155].

A contrario, Condillac, Helvétius et Rousseau ont tendance à voir l'enfant comme un être naturellement indéterminé et dont les potentialités seront orientées dans un certain sens par l'éducation reçue. L'auteur du *Traité des Sensations*, restreint ainsi largement le rôle de la nature par rapport à celui de la culture :

> *« La nature nous donne des organes pour nous avertir par le plaisir de ce que nous avons à rechercher, et par la douleur de ce que nous avons à fuir. Mais elle s'arrête là ; et elle laisse à l'expérience le soin de nous faire contracter des habitudes et d'achever l'ouvrage qu'elle a commencé. »*[156].

De même, Helvétius, nous l'avons vu, fonde l'égalité naturelle des hommes sur le fait que tous possèdent une égale *« aptitude à avoir [de l'esprit] »*[157] : *« la perfectibilité de l'esprit humain »* suppose en effet d'une part que *« toute vérité est essentiellement à la portée de tous les esprits »* et d'autre part que *« toute*

---

[153] Cf *Encyclopédie*, article « Modification, modifier, modificatif, modifiable » (cité par F. Sälaun p.214).

[154] *Ibid*., article « Perfectionner » (cité par F. Sälaun, p.214).

[155] Deux références de la *Réfutation d'Helvétius* - connues pour leur sens de l'anaphore mais trop longue pour être citées ici - soulignent le fait que Diderot ne rejette pas en bloc les théories d'Helvétius mais les nuance : voir I, II, 10 et I, II, note 12.

[156] Cf Dessein du Traité des sensations, p.51.

[157] Cf *De l'homme*, t.1, II, 12, p.223.

vérité peut être clairement présentée »[158]. Cette perfectibilité se trouve néanmoins soumise à deux conditions principales : que l'éducation reçue soit bien menée dès le début - car l'esprit perd de sa plasticité à mesure qu'il se forme - et que le désir de s'instruire demeure vigoureux - car sinon rien n'animera la réflexion[159]. Précisons que ce désir de s'instruire n'est autre que le versant positif d'un des deux principes de la perfectibilité de l'esprit humain, la haine de l'ennui - le deuxième étant les passions fortes : selon Helvétius, *« deux sortes de forces (...) contrebalancent en [l'homme] celles de la paresse et de l'inertie, et (...) lui sont communiquées l'une par les passions fortes, et l'autre par la haine de l'ennui »* ; c'est la seconde qui, provoquant *« ce besoin d'être remué, et l'espèce d'inquiétude que produit dans l'âme l'absence d'impression, (...) contient, en partie, le principe de l'inconstance et de la perfectibilité de l'esprit humain »*[160]. Si l'idée helvétienne de l'homme naissant indéterminé car potentiellement ouvert à toutes les possibilités de développement, se rapproche de la théorie rousseauiste de la perfectibilité exposée dans le *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, il ne faut toutefois pas les confondre ainsi que le souligne Jean-Claude Bourdin : la perfectibilité helvétienne n'est que *« le signe d'une aptitude égale, naturellement égale, et socialement égalisable si l'éducation y contribue, à apprendre, à s'instruire et à pratiquer les sciences »* et non, comme chez Rousseau, *« un principe d'intelligibilité »* ou une *« loi d'explicitation d'une*

---

[158] *Ibid*., t.1, II, 23, p.367.

[159] *Ibid*., t.1, Introduction, 3 : *« L'homme qui ne sait rien peut apprendre. Il ne s'agit que d'en allumer en lui le désir. Mais qui sait mal et a par degré perdu sa raison en croyant la perfectionner, a trop chèrement acheté sa sottise, pour jamais y renoncer. »* p.12. C'est d'ailleurs le désir d'apprendre qui explique en partie l'inégalité d'esprit : *« Si l'aptitude à avoir [de l'esprit] est commune, rien de si rare que le désir vif et constant d'en acquérir »* t. 1, II, 15, note, p.289.

[160] Cf *De l'esprit*, Discours III, chap. 5, pp.290-291.

puissance originaire »[161]. Quoiqu'il en soi, l'intérêt porté à l'enfant ne peut se trouver qu'avivé par cette conceptualisation de la perfectibilité humaine : l'état d'imperfection dans lequel il se trouve en est le signe le plus tangible car il est plus aisé de mesurer le perfectionnement (positif ou négatif d'un point de vue rousseauiste) d'un individu que de l'espèce humaine. Loin de s'en plaindre, il faut donc tout au contraire louer ce premier état de l'homme[162] : à mesure qu'il gagne en indétermination, il étend la possibilité de se perfectionner[163].

2. « Instincts éducatifs »

Mais la perfectibilité de l'homme ne peut être effective que si le principe qui l'active prend sa source au sein même de l'individu : l'éducateur seul ne peut

---

[161] Cf « Matérialisme et Perfectibilité - D'Holbach et Helvétius » : *« la perfectibilité désigne ce fait, aisément constatable, que l'humanité s'est instruite au cours de son histoire en s'appropriant progressivement les vérités découvertes par les esprits les plus pénétrants. Mais dire que "l'esprit en est susceptible" ne signifie pas un ralliement d'Helvétius au concept rousseauiste de "perfectibilité". Cela signifie que l'esprit humain est susceptible de cette perfectibilité manifestée par le progrès de la diffusion du savoir qui, pour sa part, s'explique par l'égale aptitude des hommes "communément bien organisés" à s'élever aux vérités les plus difficiles. C'est pourquoi la perfectibilité helvétienne n'est pas un principe d'explication, mais le résultat observable du devenir commun et social de la science. Elle se vérifie non seulement dans l'augmentation des idées, mais dans leur diffusion et la possibilité pour chacun de se les approprier, voire de devenir à son tour un découvreur. Mais elle ne désigne nul développement d'une potentialité, nulle loi d'explicitation d'une puissance originaire ; plutôt le signe d'une aptitude égale, naturellement égale, et socialement égalisable si l'éducation y contribue, à apprendre, à s'instruire et à pratiquer les sciences. S'il y a un principe dans le progrès de la connaissance et de l'esprit humain, ce n'est pas du côté de la perfectibilité qu'il faut le chercher, mais dans les échanges sociaux et la communication, eux-mêmes rendus possibles et facilités par les effets de la législation et de l'éducation qui "peut tout". L'esprit étant tout d'acquisition, production et résultat de rencontres "morales", émanant de la praxis humaine, il relève, pourrait-on dire avec anachronisme, de son institution sociale. »* p168.

[162] Cf *Emile*, I : *« On se plaint de l'état de l'enfance ; on ne voit pas que la race humaine eût péri si l'homme n'eût commencé par être enfant. »* p.46.

[163] Cf Erasme, *De l'éducation des enfants* : *« plus les animaux ont de sagesse instinctive, moins ils ont d'aptitude à apprendre »* p.484. La question de la limitation de cette perfectibilité pose aussi question au XVIII[ème] siècle : *« Chacun avance plus ou moins selon son génie, son goût, ses besoins, ses talents, son zèle, et les occasions qu'il a de s'y livrer. Je ne sache pas qu'aucun philosophe ait encore été assez hardi pour dire : Voilà le terme où l'homme peut parvenir et qu'il ne saurait passer. Nous ignorons ce que notre nature nous permet d'être ; nul de nous n'a mesuré la distance qui peut se trouver entre un homme et un autre homme. » Emile*, I, p.83. Sur ce point, voir *L'homme perfectible* sous la direction de B. Binoche.

rien s'il n'y a pas de réceptivité du côté de l'enfant. Ce paradoxe, les philosophes des Lumières en sont conscients et s'accordent à doter l'enfant de ce que nous pouvons appeler des « instincts éducatifs » : « instincts » car tous les enfants en sont naturellement doués, « éducatifs » en ce qu'ils motivent l'apprentissage. Ces derniers sont au nombre de deux : la curiosité et l'imitation.

La valorisation du premier opère, comme le souligne Josiane Morel, une rupture avec la tradition passée : *« de l'Antiquité au XVII^e^, la* curiositas *a longtemps fait l'objet de critiques »*[164], qualité ambivalente qui peut être considérée aussi bien comme une vertu qu'un vice. A partir du XVIII^ème^ siècle, la curiosité est essentiellement positive : c'est le désir de connaître et d'apprendre qui permet le développement de la raison. Dans ses *Quelques pensées sur l'éducation,* Locke la décrit déjà comme un désir enfantin à cultiver : *« La curiosité des enfants (...) n'est que le désir de connaître. Elle mérite donc d'être encouragée, non seulement comme un excellent symptôme, mais comme le grand instrument dont la nature se sert pour remédier à notre ignorance native »*[165]. Elle est d'ailleurs d'autant plus naturelle et positive qu'elle renvoie chez l'enfant à une passion très noble, l'amour de la connaissance, que Locke, en précurseur des Lumières, compare au rapport entre la vue et la lumière : *« la connaissance plaît à l'esprit, comme la lumière plaît aux yeux. Les enfants l'aiment avec passion et trouvent plaisir à l'acquérir »*[166]. La curiosité apparaît ainsi comme l'aiguillon de la raison avec laquelle elle est étroitement corrélée comme l'expose Condillac : la raison *« a un objet fort vaste, et auquel la curiosité, ce besoin insatiable de*

---

[164] Cf *op. cit.*, p.90. Sur ce point, voir l'ouvrage de Nicole Jacques-Chaquin et Sophie Houdard, *Curiosité et* Libido sciendi *de la Renaissance aux Lumières*, Paris, ENS éditions, 1998.

[165] Cf XVI, p.225.

[166] Cf XVI, p.226.

connaissances, ne permet pas de mettre des bornes »[167] à condition que l'attention ne soit pas détournée par le besoin de satisfaire des besoins primaires comme chez l'animal, qui ne manifeste ni étonnement ni curiosité tout obnubilé qu'il est par le besoin de ce nourrir[168]. Dans la mesure où elle est un désir, la curiosité fonctionne comme tel, c'est-à-dire qu'elle vise la satisfaction d'un besoin qui ne peut être que de rechercher l'agréable ou de fuir le déplaisant :

> *« On sent que la curiosité devient pour elle [la statue] un besoin, qui la fera continuellement passer d'un lieu dans un autre. Ce sera souvent l'unique mobile de ses actions. (...) elle n'est curieuse que dans l'espérance de se procurer des sentiments agréables, ou d'en éviter qui lui déplaisent. Ainsi ce nouveau principe est une conséquence du premier et le confirme. »*[169].

Rousseau reprend lui aussi la même argumentation pour faire de la curiosité un désir naturel : *« Le désir inné du bien-être et l'impossibilité de contenter pleinement ce désir font rechercher sans cesse [à l'enfant] de nouveaux moyens d'y contribuer. Tel est le premier principe de la curiosité ; principe naturel au coeur humain »*[170]. Il va même jusqu'à en faire un « instinct » - celui de l'esprit - qui ne serait qu'une transformation de celui qui a jusqu'alors animé le corps :

> *« Le même instinct anime les diverses facultés de l'homme. A l'activité du corps, qui cherche à se développer, succède l'activité de l'esprit qui cherche à s'instruire. D'abord les enfants ne sont que remuants, ensuite ils sont curieux »*[171].

Cette curiosité naturelle - qui s'oppose au *« désir [factice] d'être estimé savant »* - ne doit son développement qu'à la culture : celui-ci *« ne se fait qu'en proportion*

---

[167] Cf *Traité des Animaux*, V, p.557.

[168] Cf *Traité des Sensations*, IV, XVII, p.397.

[169] *Ibid*., II, VII, p201.

[170] Cf *Emile*, III, p238.

[171] *Id*.

de nos passions et de nos lumières »[172]. Elle est donc à l'image de la perfectibilité qui de même ne se développe - et ne développe par là-même les autres facultés - qu'avec *« l'aide des circonstances »*[173]. La multiplication des besoins est le résultat d'un concours de circonstances et d' « occasions » qui modifient le cours naturel des choses : toute naturelle qu'elle soit, la curiosité, en poussant l'homme à réfléchir, l'engage donc à sortir de « l'état de nature »[174]. C'est d'ailleurs pour cette raison que Rousseau ne la mentionne qu'à partir du troisième âge de l'enfance et non dès la naissance : *« cette curiosité bien dirigée est le mobile de l'âge où nous voilà parvenus »*[175] et l'éducation a désormais pour tâche de l'entretenir en la rassasiant sans jamais la satisfaire[176]. Dans les âges précédents, la curiosité prend plutôt la forme de l'intérêt, Rousseau rejoignant ici Helvétius :

> *« Si l'on ne doit rien exiger des enfants par obéissance, il s'ensuit qu'ils ne peuvent rien apprendre dont ils ne sentent l'avantage actuel et présent, soit d'agrément, soit d'utilité ; autrement quel motif les porterait à apprendre ? (...) L'intérêt présent, voilà le grand mobile le seul qui mène sûrement et loin. »*[177].

L'auteur du traité *De l'homme* accorde d'autant plus à la curiosité ou au désir d'apprendre une place majeure qu'il y voit l'une des principales causes de

---

[172] *Id*.

[173] Cf *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, I, p.79.

[174] Il n'est pas ici question d'approfondir le rapport très complexe entre perfectibilité, nature et culture mais rappelons cette phrase du *Second Discours* : *« j'ose presque assurer que l'état de réflexion est un état contre Nature, et que l'homme qui médite est un animal dépravé »* I, p.75.

[175] Cf *Emile*, III, p.238.

[176] *Ibid*. : *« Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux ; mais, pour nourrir sa curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. »* p.239 ; *« S'il vous questionne lui-même, répondez autant qu'il faut pour nourrir sa curiosité, non pour la rassasier »* p.245.

[177] Cf *Ibid*., II, pp.164-165.

l'inégalité des esprits : en effet, *« Si l'aptitude à en avoir [de l'esprit] est commune, rien de si rare que le désir vif et constant d'en acquérir »*[178].

Parallèlement à la curiosité, un second « instinct éducatif » caractérise l'enfant et ceci dès la naissance : c'est le fait d'imiter autrui. Erasme le mentionnait déjà, bien qu'il n'y voit pas, à l'inverse de la curiosité, quelque chose de nécessairement positif : *« La nature a accordé au premier âge un pouvoir d'imitation tout spécial, mais toutefois cette faculté l'incline bien davantage vers le mal que vers le bien. »*[179]. Faut-il comprendre que l'enfant a tendance à imiter plutôt le mal que le bien ou que l'imitation habitue l'enfant à agir inconsciemment et par conséquent à ne pas se servir de sa raison ? Sans doute un peu des deux et d'autant plus si les modèles imités sont mauvais. L'imitation étant en effet instinctive, l'enfant peut très vite contracter les vices de ceux qu'il imite sans en être moralement conscient ; il suffit simplement qu'il soit mal entouré si, comme Locke, on considère que *« Nous ressemblons aux caméléons qui reflètent toujours quelque chose de la couleur des objets environnants ; et [qu'] il ne faut pas s'étonner qu'il en soit ainsi chez les enfants qui comprennent mieux ce qu'ils voient que ce qu'ils entendent. »*[180]. Rousseau reste également sceptique vis-à-vis de cet instinct qu'il juge moins propre à l'homme que la curiosité :

> *« Je sais que toutes ces vertus par imitation sont des vertus de singe, et que nulle bonne action n'est moralement bonne que quand on la fait comme telle, et non parce que d'autres la font. Mais, dans un âge où le coeur ne sent rien encore, il faut bien faire imiter aux enfants les actes dont on veut leur donner l'habitude, en attendant qu'ils les puissent faire par discernement et par amour du bien. L'homme est imitateur, l'animal même l'est ; le goût de l'imitation est de la nature bien ordonnée ; mais il dégénère en vice dans la*

---

[178] Cf *De l'homme*, II, 15, note p.289.

[179] Cf *De l'éducation des enfants*, p.493.

[180] Cf Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, VI, p.123.

société. Le singe imite l'homme qu'il craint, et n'imite pas les animaux qu'il méprise ; il juge bon ce que fait un être meilleur que lui. Parmi nous, au contraire, nos arlequins de toute espèce imitent le beau pour le dégrader, pour le rendre ridicule ; ils cherchent dans le sentiment de leur bassesse à s'égaler à ce qui vaut mieux qu'eux ; ou, s'ils s'efforcent d'imiter ce qu'ils admirent, on voit dans le choix des objets le faux goût des imitateurs : ils veulent bien plus en imposer aux autres ou faire applaudir leur talent, que se rendre meilleurs ou plus sages. Le fondement de l'imitation parmi nous vient du désir de se transporter toujours hors de soi. Si je réussis dans mon entreprise, Emile n'aura sûrement pas ce désir. Il faut donc nous passer du bien apparent qu'il peut produire.»[181].

Encore une fois, c'est l'ambiguité du rapport entre nature et culture qui transparaît dans l'instinct imitatif. Son appartenance à l'ordre naturel des choses signale que l'homme l'a reçu de la nature comme un don bon et utile : il sert en effet de substitue au discernement et à l'amour du bien encore endormis chez l'enfant tout en étant le moyen même de les éveiller du fait qu'il permet la contraction d'habitudes dont la moralité d'abord inconsciente chez l'enfant sera reconnue progressivement. Cependant, comme tout ce qui est naturel, ce don n'échappe pas à la *« dégén[érescence] entre les mains de l'homme »*[182] : d'une part en ce qu'il conduit à se comparer à autrui et d'autre part en ce qu'il peut être une manière « factice » ou fausse de se comporter. L'imitation est en effet du domaine du paraître non de l'être. Et si parfois l'un peut mener à l'autre, comme c'est le cas ici chez l'enfant qui, imitant devient ce qu'il imite, il faut se servir de cet instinct dans un temps restreint et surtout en usant de bons exemples. L'un des paradoxes que soulève cette aptitude est d'ailleurs le suivant : comment, par le biais de l'imitation d'autrui, devenir soi-même ? Si, comme le soutient Helvétius, *« L'homme naît sans idées, sans passions [mais] imitateur [et] docile à*

---

[181] Cf *Emile*, II, pp.144-145.

[182] *Ibid*., I, p.45.

l'exemple »[183], comment peut-il s'individualiser ? N'est-il pas contradictoire de poser qu'un individu devient lui-même au contact d'autrui ? Condillac écarte le paradoxe et sauve l'imitation en voyant justement dans cette capacité à sortir de soi, la possibilité de ne pas rester déterminé comme l'animal ou enfermé dans sa seule expérience comme l'homme solitaire :

> *« [un homme] ne se borne pas à copier un seul homme, il copie tous ceux qui l'approchent, et c'est pourquoi il ne ressemble exactement à aucun. Les hommes ne finissent donc par être si différens que parce qu'ils ont commencé par être copistes, et qu'ils continuent de l'être ; et les animaux d'une même espèce n'agissent tous d'une même manière que parce que, n'ayant pas au même point le pouvoir de se copier, leur société ne sauroit faire ces progrès qui varient tout-à-la-fois notre état et notre conduite. »*[184].

Condillac donne ici, à la différence de Rousseau, une vision bien plus positive de l'imitation dont le pouvoir permet selon lui le progrès même de l'espèce humaine : c'est en effet parce que les hommes s'imitent tous entre eux que les connaissances s'accumulent et se transmettent *« de génération en génération »*.

3. Le cas particulier du génie

L'idée d'une perfectibilité de l'homme passant notamment par la présence innée d' « instincts éducatifs » chez l'enfant accorde à l'éducation un rôle majeur. Toutefois, si le principe d'éducabilité est admis pour les enfants « communs »[185], un cas particulier pose question au cours des Lumières, celui de l'enfant « génial » et son versant opposé, l'enfant sauvage. Ces extrêmes, sauvagerie et génie, ont

---

[183] Cf *De l'homme*, IV, 3, p.462.

[184] Cf *Traité des animaux*, II, 3, pp.537-538. Voir aussi la conclusion de la seconde partie pp.629-630.

[185] Ce n'est pas par hasard que Rousseau choisit de faire d'Emile un enfant commun : *« Restons dans l'ordre du commun. Je n'ai supposé dans mon élève ni un génie transcendant, ni un entendement bouché. Je l'ai choisi parmi les esprits vulgaires pour montrer ce que peut l'éducation sur l'homme. Tous les cas rares sont hors des règles. »*, IV, p.353.

cela de paradoxal, quand ils caractérisent l'enfant, de remettre en cause la croyance en un pouvoir de l'éducation, condition de sa possibilité. Alain Vergnioux le relève à propos du génie : celui-ci signifie de façon aporétique *« la fin de toute pédagogie : ce à quoi elle doit viser et où elle devient inutile »*[186]. La « sauvagerie », elle, marque la limite du pouvoir de l'éducation quant celle-ci veut intervenir trop tardivement sur la nature. Ces deux paradoxes intriguent les savants du XVIII[ème] siècle qui se penchent notamment sur les cas d'enfants sauvages : Condillac mentionne par exemple l'enfant-ours de Lituanie trouvé en 1694, mais on peut mentionner également la fille d'Oranienburg trouvée en 1717, Peter de Hameln en 1724, la fille sauvage de Songy trouvée en 1731, la fille-ours de Hongrie en 1767, l'enfant-loup de Krondstadt trouvé en 1784 ou encore Victor de l'Aveyron en 1799. La difficulté de les éduquer conforte les penseurs dans l'idée que le pouvoir de l'éducation n'a de force que dans la jeunesse et que si certains apprentissages n'ont pas lieu - comme celui du langage - les facultés psychiques subissent une forme d'atrophie irréversible. Ainsi que le remarque l'auteur du *Traité des sensations*, l'enfant-ours *« paraissait sans raison, non qu'absolument il n'en eût point, mais parce qu'il en avoit moins que nous »*[187]. Le qualificatif animalier caractérisant les enfants rend compte des doutes des philosophes qui se posent la question suivante : quelles sont les limites, inférieures et supérieures caractérisant la raison humaine ? Car le génie aussi est conçu comme une forme de monstruosité en ce qu'il se trouve à l'opposé de la sauvagerie, sur l'échelle de l'esprit humain que conçoit Diderot par exemple : *« il est dans l'ordre éternel que le monstre appelé homme de génie soit toujours*

---

[186] Cf *op. cit.*, p.84.

[187] Cf IV, 17, p.397.

infiniment rare, et que l'homme d'esprit et de sens ne soit jamais commun. »[188]. Mais ce qui fait sans aucun doute le plus débat c'est de savoir si le génie est un don naturel ou seulement le fruit de l'éducation. Diderot demande ainsi ironiquement à Helvétius : *« Mr Helvetius, une petite question ? Voilà cinq cents enfants qui viennent de naître. On va vous les abandonner pour être élevés à votre discrétion. Dites-moi ; combien nous rendrez-vous d'hommes de génie. Pourquoi pas cinq cents ? »*[189]. Pour Helvétius, le génie - conçu comme un talent particulier dans un certain domaine - est quelque chose qui s'acquiert sous l'effet du *« désir de la gloire et de l'attention dont ce désir dote [les hommes] »*[190]. Sa profonde intuition en l'égalité d'esprit chez tous les hommes le conduit à nier catégoriquement toute idée de don naturel : seul l'intérêt donne la *« force d'attention »* nécessaire pour devenir savant or tous les hommes sont dotés de cet intérêt. Ce qui dès lors peut causer l'éclosion du génie et une relative inégalité d'esprit, ce sont - l'éducation mise à part - d'une part *« le désir plus ou moins vif que (...) de s'instruire »* et d'autre part *« l'enchaînement différent des évènements, des circonstances et des positions où se trouvent les divers hommes »*, c'est-à-dire le hasard[191]. Le trait de génie n'est en effet parfois que *« l'effet d'un mot, d'une lecture, d'une conversation, d'un accident, enfin d'un rien auquel je donne le nom de hasard »*[192]. Mais n'est-ce pas là faire de l'esprit *« presque en entier le don du hasard »* et finalement priver l'éducation de tout pouvoir ?[193] Non pour l'auteur

---

[188] Cf *Réfutation d'Helvétius,* I, I, note 3, p.469.

[189] *Ibid*., I, I, 3, p.459.

[190] Cf *De l'homme*, II, XV, note p.286.

[191] *Ibid*., t.1, III, I, pp.423 et suiv.

[192] *Ibid*., t.1, III, 2, p.426.

[193] Cf Alain Vergnioux, op. cit., p.56 : *« Helvétius ôte d'une main au pouvoir de l'éducateur ce qu'il donne de l'autre, car l'opinion déterministe le conduit à accorder aux circonstances matérielles de l'expérience et du hasard la plus grande part »* p.56.

qui précise *« l'inégalité des esprits est moins en nous l'effet du partage trop inégal des dons du hasard, que de l'indifférence avec laquelle on les reçoit »* et *« cette inégale attention est en nous le produit nécessaire de la force inégale de nos passions »*, en particulier la passion de la gloire[194]. Et Helvétius d'ajouter que cette dernière provenant de l'amour de soi est donc présente chez tous les hommes et qu'ainsi chacun est doué *« de l'énergie et de la force d'attention qu'exige l'acquisition des plus grandes idées »*[195]. Sa théorie est donc que tous les hommes sont potentiellement dotés de toutes les facultés nécessaires pour devenir un génie mais que les circonstances ne les actualisent pas toutes : l'homme ne naît rien mais peut devenir tout. L'éducation n'est donc pas inutile car il est possible de maîtriser relativement le hasard[196]. Et si du moins, une éducation parfaite ne faitt pas de tous les hommes des génies, elle en fait au moins *« des gens d'esprit et de sens »*[197]. Sans surprise, Diderot prend le contre-pied de cette position : le génie, de même que la stupidité ou la sauvagerie, est dû avant tout à l'organisation[198]. Le hasard ne peut créer le génie, seulement le produire ; ce que l'on perçoit comme accidentel n'est jamais que l'effet d'une cause inconnue : *« Rien ne se fait par saut dans la nature ; et l'éclair subit et rapide qui passe dans l'esprit, tient à un*

---

[194] Cf *De l'homme*, t.1, III, 3.

[195] Cf *De l'homme*, t.1, IV, 22, pp.581-582.

[196] *Ibid*., t.1, III, 2, pp.428-429. Voir la fin de la seconde partie.

[197] *Ibid*., t.1, I, note 3, p.119.

[198] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, note 15 : *« Qui que tu sois, homme de génie ou stupide, homme de bien ou méchant, renfonce-toi le plus avant que tu pourras dans l'histoire de ta vie, et tu retrouveras toujours à l'origine des évènements qui t'ont mené soit au bonheur, soit au malheur, soit à l'illustration, soit à l'obscurité, quelque circonstance frivole à laquelle tu rapporteras toute ta destinée. Mais sot, sois bien assuré qu'abstraction faite de cette fatale circonstance, tu serais arrivé au mépris par un autre chemin ; mais méchant, ne doute pas qu'abstraction faite de cet incident que tu charges d'imprécations, tu ne fusses tombé dans le malheur de quelque autre côté. Mais homme de génie, tu t'ignores, si tu penses que c'est ce hasard qui t'a fait ; tout son mérite est de t'avoir produit. »* pp.471-472.

phénomène antérieur avec lequel on en reconnaîtrait la liaison, si l'on n'était pas infiniment plus pressé de jouir de sa lueur que d'en rechercher la cause. »[199]. L'erreur d'Helvétius est de croire que l'on peut tout faire avec « n'importe quoi » à partir du moment où on le fait méthodiquement or *« il n'y a pas plus ni pas moins de méthode pour faire un érudit que pour faire un homme de génie, sans présupposer une organisation propre à chacun de ces états »*[200]. Le génie est comme le diamant, il tient sa valeur de la nature qui le crée et non de l'accident qui le découvre : *« les accidents ne produisent rien : pas plus que la pioche du manoeuvre qui fouille les mines de Golconde ne produit le diamant qu'elle en fait sortir »*[201]. De ce fait, il semble que quelque soit la méthode éducative, celle-ci soit de peu de ressort en ce qui concerne le génie : *« L'art de convertir le plomb en or, est une alchimie moins ridicule que celle de faire un Régulus du premier venu.»*[202]. Cependant, Diderot reconnaît que la nature seule ne fait pas tout et que le génie dépend d'un certain nombre de circonstances qu'Helvétius a seulement eu le tort de considérer comme ses causes uniques :

> *« C'est la nature, c'est l'organisation, ce sont des causes purement physiques qui préparent l'homme de génie ; ce sont des causes morales qui le font éclore ; c'est une étude assidue ; ce sont des connaissances acquises qui le conduisent à des conjectures heureuses ; ce sont ces conjectures vérifiées par l'expérience qui l'immortalisent. »*[203].

---

[199] *Ibid*., I, III, 2, p.548.

[200] *Ibid*., I, III, 2, p.549.

[201] *Ibid*., I, I, note 15, p.471.

[202] *Ibid*., I, I, 3, p.460. Voir aussi le neveu dans *Le Neveu de Rameau* : *« vous ne soupçonnez pas combien je fais peu de cas de la méthode et des préceptes. Celui qui a besoin d'une protocole n'ira jamais loin. Les génies lisent peu, pratiquent beaucoup, et se font d'eux-mêmes. (...) C'est la nature qui forme ces hommes rares-là. »* p.53.

[203] *Ibid*., III, I, p.546.

Ce dont Diderot semble de fait plus conscient qu'Helvétius en insistant sur les différences individuelles, c'est de l'écart nécessaire qu'il y a, dans un domaine comme l'éducation où le « matériau » sur lequel on agit est un être humain et non un objet, entre la théorie et la pratique. Le système d'Helvétius, tout attirant qu'il soit, n'est ainsi pas réaliste et Diderot de conclure que *« Si Helvetius avait exercé la profession malheureuse d'instituteur d'une cinquantaine d'élèves, il eût bientôt senti la vanité de son système. »*[204].

Ces remarque nous amènent donc à tourner notre attention vers l'aspect pratique de l'éducation de l'enfant, c'est-à-dire vers la méthode éducative. Une fois connue la nature enfantine, il est désormais possible de considérer quelle éducation est la plus propre, pour les philosophes des Lumières, à développer au mieux cette nature et faire de l'enfant un adulte éclairé et autonome.

[204] *Ibid*., I, II, 15, p.518.

DEUXIÈME PARTIE : L'ÉDUCATION,

UNE QUESTION DE MÉTHODE ?

« une méthode n'est autre chose que le moyen dont on se sert pour parvenir au but qu'on se propose »,
Helvétius, *De l'esprit*, Discours I, p.11.

« Il faut considérer l'homme dans l'homme et l'enfant dans l'enfant.»
Rousseau, *Emile*, II, p.107.

« Il ne s'agit pas donc pas de donner à un enfant toutes les connaissances qui lui serviront un jour ; il suffit de lui donner les moyens de les acquérir. »
Condillac, C*ours d'Etude,* Discours préliminaire, p.16.

« Le premier pas de la sagesse de nos jours a été de rapporter tout à la culture de la terre ; le second pas qui lui reste à faire, c'est de sentir l'importance de l'éducation publique ou de la culture de l'homme. »
Diderot, *Plan d'une université*, p.520.

I] De l'enfant à l'élève

Convaincus de la nécessité de l'éducation, les philosophes des Lumières ont été nombreux à tenter de la rendre méthodique : une fois le premier pas consistant à connaître la nature enfantine franchi, il s'agit, dans un deuxième temps, de se servir de cette connaissance pour théoriser les moyens que l'éducateur doit déployer pour élever l'enfant à son statut d'homme. Ainsi qu'Erasme le soulignait déjà : *« le principe universel de la félicité humaine réside essentiellement en trois choses : la nature, la méthode et l'exercice. (...) La nature a besoin de la méthode, et l'exercice, s'il n'est pas dirigé conduit à des erreurs et*

à des dangers sans nombre. »[205]. Nous venons de voir la première et la troisième étant la pratique des deux autres, il nous reste à considérer la seconde.

A) Les formateurs de l'enfant

Jusqu'ici nous nous sommes appliqués à observer l'enfant. Tournons-nous maintenant vers l'adulte, le maître, celui qui, appliquant la méthode, fait de l'éducation un « art ». Quel est-il ou qui sont-ils, ceux qui prennent en charge la formation de l'enfant, ce pouvoir de l'homme sur l'homme si déterminant pour l'avenir de toute société ? Quelles qualités et compétences doivent-ils avoir ? Car il ne suffit pas d'avoir trouvé la méthode si celui qui l'applique est défaillant.

1. Les sens

Du fait des influences empiristes et sensualistes qui irriguent le XVIII[ème] siècle, les éducateurs ne sont pas uniquement humains : c'est en effet par les sens que les enfants reçoivent d'abord leurs tous premiers savoirs. Pour Helvétius, cette éducation « sensible » commencent alors même que le nourrisson est encore dans le ventre de sa mère : *« C'est l'instant même où l'enfant reçoit le mouvement et la vie qu'il reçoit ses premières instructions. C'est quelquefois dans les flancs où il est conçu qu'il apprend à connaître l'état de maladie et de santé »*[206]. Toute forme d'apprentissage peut donc être conçue comme faisant partie de l'éducation qui possède donc un sens très général chez ce philosophe. Et dans la mesure où le principe unique de l'homme est la sensibilité physique, il considère logiquement

---

[205] Cf *De l'éducation des enfants*, p.497.

[206] Cf *De l'homme*, t.1, I, 2, p.23.

les sens externes comme *« les cinq portes par où les idées vont jusqu'à l'âme »*[207] et les sensations ou plutôt les objets qui les causent comme *« les vrais instituteurs de l'enfance »* : c'est par eux que l'enfant acquiert ses premières idées[208]. Rousseau considère également comme pertinent le thème de la nature institutrice qui fait partie des trois grands éducateurs avec les hommes et les choses. Cette première éducation est entièrement indépendante des hommes et consiste dans *« le développement interne de nos facultés et de nos organes »*[209]. Avec elle se forment des *« dispositions primitives »* nous portant à rechercher ou à fuir ce qui nous est agréable ou désagréable.

Avec ce premier enseignement venu des sens se construit une première forme de raisonnement dont la nature est source de dissensions entre les philosophes. Alors que certains y voient déjà le développement de la raison, d'autres y reconnaissent une forme de raisonnement mais non-rationnelle. Nous l'avons vu, Condillac rejette l'idée d'un « âge de raison », préjugé selon lui qu'il veut récuser en *« prouv[ant] que les enfants sont capables de raisonner »*[210] - font usage de leur raison - dès le plus jeune âge. Ainsi, non seulement toutes nos connaissances nous viennent des sens mais *« nous n'avons de bonne heure l'usage de nos sens, que parce que nous avons raisonné de bonne heure »*[211]. La raison n'est pas une faculté que l'usage des sens prépare, c'est un processus dynamique allant de la sensation au jugement : ce qui conduit trop souvent à

---

[207] *Ibid*., t.1, II, 12, p.251.

[208] *Ibid*., p.24 ; *id.* : *« les vrais précepteurs de l'enfance sont les objets qui l'environnent, c'est à ces Instituteurs qu'elle doit presque toutes ses idées »* ; *ibid*., 3 : *« Il n'est donc point d'homme éclairé qui ne voit dans tous les objets, autant d'Instituteurs chargés de l'éducation de notre enfance. »* pp.27-28.

[209] Cf *Emile*, I, p.47.

[210] Cf *Cours d'étude*, Motif des leçons préliminaires, note, p.47.

[211] *Id*., p.49.

distinguer radicalement la sensation de la raison c'est, d'après Condillac, la confusion entre l'objet du raisonnement et le raisonnement lui-même. Seul le premier diffère entre l'enfant et l'adulte tandis que le second est toujours le même quelque soit l'âge :

> *« Newton qui développait le système du monde, ne raisonnait donc pas autrement que Newton, qui apprenait à toucher, à voir, à parler : il ne raisonnait pas autrement que Newton, qui développait ses propres sensations. Tous deux observaient ; tous deux comparaient, tous deux jugeaient, touts deux tiraient des conséquences. L'âge a seulement changé l'objet des études : mais le raisonnement, de la part de l'esprit, a toujours été la même opération. »*[212].

Le raisonnement est le même parce que, pour l'auteur du *Cours d'étude*, les facultés de l'entendement sont identiques entre l'enfant et l'adulte, seulement le second les a plus exercées que le premier[213]. Dès qu'il naît, l'enfant sent, observe, acquiert des idées, les compare et communique ses sentiments sous l'effet du « besoin » : du moment qu'il y a un « donc », l'enfant raisonne et ce même avant de parler[214]. Il suit la même méthode de raisonnement que tous les hommes suivent pour accéder à toutes sortes de notions, même les plus abstraites : non seulement, *« les enfants sont capables de raisonner »*, mais *« les notions les plus abstraites sont à leur portée »* à partir du moment où *« on leur en montre la génération »*[215]. Précisons que, si Condillac est bien conscient qu'un nourrisson n'est pas capable d'acquérir de telles notions, il cherche à démontrer que cela

---

[212] *Id*., pp.53-53.

[213] Ibid., *Discours préliminaire* : *« si les facultés de l'entendement sont les mêmes dans un enfant que dans un homme fait, pourquoi serait-il incapable de les observer ? Il est vrai qu'il les a exercées sur moins d'objets : mais enfin il les a exercées, et souvent avec succès »* p.9.

[214] *Ibid*., Motif des leçons préliminaires, pp.50-52.

[215] *Ibid*., Motif des études qui ont été faites après les leçons préliminaires, pp.119-120.

n'empêche pas qu'il y ait du raisonnement dès le plus jeune âge tout étrange ou simple qu'il nous paraisse :

> *« Non seulement ils raisonnent, mais, guidés par la Nature, il se conduisent mieux que les philosophes ne se conduisent communément : la méthode qu'ils suivent est cette méthode que nous nous faisons gloire d'avoir trouvée, et que nous n'avons trouvé qu'après bien des siècles ; car il vont du connu à l'inconnu, observant, jugeant d'après leurs observations, et montrant une sagacité qui surmonte jusqu'aux obstacles que nous mettons au développement de leur raison. Ils ont déjà fait de grands progrès, lorsqu'ils commencent à parler : ils en feraient sans doute encore, si, lorsque nous entreprenons de cultiver leur esprit, nous commencions par leur faire remarquer comment ils se sont instruits tout seuls ; et si, après leur avoir fait sentir que la méthode qui leur a donné des connaissances, peut leur en donner encore, nous les conduisions d'observation en observation, de jugement en jugement, de conséquence en conséquence. Mais parce que nous ne savons pas nous mettre à leur portée, nous les accusons d'être incapables de raison, et cependant notre ignorance fait seule leur incapacité. »*[216].

C'est contre cette réduction de la raison au raisonnement que Rousseau s'oppose, critiquant ainsi Condillac et ceux qui ne distinguent pas la passivité de la sensation de l'activité du jugement. L'auteur de l'*Emile* convient lui aussi que toutes nos premières connaissances nous arrivent par les sens et que dès la naissance se manifeste une première forme de raisonnement à partir de l'expérience sensible :

> *« Les premiers mouvements naturels de l'homme étant donc de se mesurer avec tout ce qui l'environne, et d'éprouver dans chaque objet qu'il aperçoit toutes les qualités sensibles qui peuvent se rapporter à lui, sa première étude est une sorte de physique expérimentale relative à sa propre conservation (...) Comme tout ce qui entre dans l'entendement humain y vient par les sens, la première raison de l'homme est une raison sensitive ; c'est elle qui sert de*

---

[216] *Ibid*., Motif des leçons préliminaires, pp.55-56.

base à la raison intellectuelle : nos premiers maîtres de philosophie sont nos pieds, nos mains, nos yeux. »[217].

Il ne faut toutefois pas s'y tromper : cette « raison sensitive » n'est pas la « raison intellectuelle » à un certain stade de son développement, elle en prépare la venue seulement. La première ne fait que comparer entre elles des sensations et produire des « idées simples » que la seconde compare ensuite entre elles pour former des « idées complexes »[218]. Rousseau reste d'ailleurs sceptique quant à l'emploi du terme « idée » pour caractériser ces premières connaissances comme le montre l'extrait suivant annonciateur de la thèse de la Profession de Foi du Vicaire Savoyard[219], :

« Avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées, mais des images ; et il y a cette différence entre les unes et les autres, que les images ne sont que des peintures absolues des objets sensibles, et que les idées sont des notions des objets, déterminées par des rapports. (...) Nos sensations sont purement passives au lieu que toutes nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge. (...) Tout [le] savoir [des enfants] est dans la sensation, rien n'a passé jusqu'à l'entendement (...). Je suis cependant bien éloigné de penser que les enfants n'aient aucune espèce de raisonnement. Au contraire, je vois qu'ils raisonnent très bien dans tout ce qu'ils connaissent et qui se rapporte à leur intérêt présent et sensible. »[220].

---

[217] Cf *Emile*, II, p.176. Voir aussi I, p.83 : *« l'éducation de l'homme commence à sa naissance ; avant de parler, avant que d'entendre, il s'instruit déjà. »* et p.84 *« Tout est instruction pour les êtres animés et sensibles. »*.

[218] *Ibid*., II : *« C'est par le nombre d'idées que se mesure l'étendue de nos connaissances ; c'est leur netteté, leur clarté, qui fait la justesse de l'esprit ; c'est l'art de les comparer entre elles qu'on appelle raison humaine. Ainsi ce que j'appelais raison sensitive ou puérile consiste à former des idées simples par le concours de plusieurs sensations ; et ce que j'appelle raison intellectuelle ou humaine consiste à se former des idées complexes par le concours de plusieurs idées simples. »* p.226.

[219] *Ibid*., IV : *« Apercevoir, c'est sentir ; comparer, c'est juger ; juger et sentir ne sont pas la même chose. Par la sensation, les objets s'offrent à moi séparés, isolés, tels qu'ils sont dans la nature ; par la comparaison, je les remue, je les transporte pour ainsi dire, je les pose l'un sur l'autre pour prononcer sur leur différence ou sur leur similitude, et généralement sur tous leurs rapports. Selon moi la faculté distinctive de l'être actif ou intelligent est de pouvoir donner un sens à ce mot* est*. (...) Je ne suis donc pas simplement un être sensitif et passif mais un être actif et intelligent. »* pp.388-389.

[220] *Ibid*., II, pp.149-150.

Rousseau s'oppose donc aux sensualistes tels que Condillac et Helvétius en faisant de la sensation et du jugement deux facultés essentiellement distinctes. Cependant, dans la mesure où tous conçoivent l'usage des sens comme primordial dans la petite enfance, ils s'accordent sur la nécessité d'une éducation de ceux-ci : *« La structuration (rationnelle) de la pensée commence ainsi dès le plus jeune âge, dans la façon dont le gouverneur guide l'enfant dans son expérience sensorielle. »*[221]. De fait, Rousseau et Condillac considèrent que sentir doit faire l'objet d'un apprentissage - qu'il prépare l'usage ou commence l'exercice du jugement. Pour l'un comme pour l'autre, on *apprend* à sentir :

> *« Les premières facultés qui se forment et se perfectionnent en nous sont les sens. Ce sont donc les premières qu'il faudrait cultiver ; ce sont les seules qu'on oublie, ou celles qu'on néglige le plus. Exercer les sens n'est pas seulement en faire usage, c'est apprendre à bien juger par eux, c'est apprendre, pour ainsi dire, à sentir : car nous ne savons ni toucher, ni voir, ni entendre, que comme nous avons appris. »*[222]

> « *Dire que nous avons appris à voir, à entendre, à goûter, à sentir, à toucher, paroît le paradoxe le plus étranger. Il semble que la nature nous a donné l'entier usage de nos sens, à l'instant même qu'elle les a formés ; et que nous nous en sommes toujours servi sans étude, parce qu'aujourd'hui nous ne sommes plus obligés de les étudier. »*[223].

Cette instruction des sens passe en quelque sorte par leur maîtrise : il ne pas faut que ce soit eux qui nous fassent sentir mais nous qui sentions par eux. Sentir est inné mais sentir avec discernement s'acquiert comme le souligne Condillac : *« Le discernement n'est pas une chose innée. Notre expérience nous apprend qu'il se perfectionne. Or, s'il se perfectionne, il a commencé. »*. Son exemple du peintre rend bien compte de la distinction entre l'acte perceptif « novice » et l'acte

---

[221] Cf Alain Vergnioux, *op. cit.*, p.102.

[222] Cf Rousseau, *Emile*, II, p.187.

[223] Cf Condillac, *Traité des sensations*, Dessein de ce traité, p.48.

perceptif exercé : l'enfant voit mais ne regarde pas, il reçoit les images telles qu'elles sont ; le peintre, lui, à force d'avoir vu et donc comparé ces visions, est à même d'être attentifs à des détails que seul un regard exercé lui permet de déceler[224]. Ainsi même dans le cas de l'instruction sensible, l'homme doit intervenir et guider l'enfant dans son expérience sensorielle.

2) Les hommes

Dans la mesure où « l'éducation des hommes » - pour reprendre l'expression de Rousseau - est *« la seule dont nous soyons vraiment les maîtres »*[225], il incombe à ceux qui ont la charge d'éduquer les enfants, une responsabilité et un devoir d'exemplarité qui font l'unanimité[226]. Parmi les « instincts éducatifs », précédemment mentionnés, le second était l'imitation : l'adulte étant celui qui est imité, son comportement en présence de l'enfant est donc d'une importance capitale. Chez Helvétius, cette responsabilisation est corrélative du pouvoir immense accordé à l'éducation : considérer les talents et les vertus comme des effets de l'organisation conduit selon lui à la paresse, la

---

[224] *Ibid*., Extrait raisonné : *« Un peintre discernera dans ce tableau plus de choses que vous et moi, parce que ses yeux sont plus instruits. Mais, quoique nous en discernerions moins que lui, nous en discernerons plus qu'un enfant, qui n'a jamais vu de tableaux, et dont les yeux sont moins instruits que les nôtres. Enfin si nous continuons d'aller de ceux qui discernent moins à ceux qui discernent moins, nous jugerons qu'on ne peut commencer à discerner quelque chose, qu'autant qu'on regarde avec des yeux qui commencent à s'instruire. Je dis donc que l'oeil voit naturellement toutes les choses qui font quelque impression sur lui, mais j'ajoute qu'il ne discerne qu'autant qu'il apprend à regarder, et nous démontrerons que, pour discerner la figure la plus simple, il ne suffit pas de la voir. »* pp.25-26. Pour une étude plus approfondie de cette distinction, voir l'article de Marion Chottin, « Apprendre à voir, apprendre à regarder. Les deux conceptions de l'apprentissage sensoriel chez Condillac ».

[225] Cf *Emile*, I, p.47.

[226] Cf Alain Vergnioux, *op. cit.* : *« L'éducation est pour les hommes du dix-huitième siècle une interrogation et une nécessité, on pourrait presque dire un devoir (...) »* p.171.

négligence et la déresponsabilisation des maîtres[227]. Cette théorie a cependant elle aussi sa faiblesse : elle demande en effet *« de diriger entièrement les discours et les actions de tous ceux qui environnent l'enfant »*[228], ce que Rousseau considère comme très difficile. On perçoit aussi le risque et le paradoxe d'une telle représentation : la tentative de contrôler entièrement l'environnement de l'enfant - que les intentions soient bonnes ou mauvaises - le prive de faire librement l'expérience du monde qui l'entoure, il ne connaît que ce qu'on veut lui faire connaître, or l'éducation sous les Lumières se veut « libérale » au sens d'une éducation à la liberté et l'autonomie. Nous aurons l'occasion d'aborder plus en profondeur ce point, pour le moment revenons au devoir d'exemplarité des éducateurs, corrélatif de l'instinct d'imitation. On peut y voir l'influence de Locke qui insiste souvent sur le rôle de l'exemple : dans le domaine moral, cet instinct doit être utilisé car *« Il n'y a rien qui pénètre l'esprit des hommes aussi doucement et aussi profondément que l'exemple »*[229]. Les éducateurs doivent se maîtriser d'abord avant de pouvoir prétendre maîtriser l'enfant et suivre constamment la règle suivante : *« Ne faites point devant [l'enfant] ce que vous ne voudriez pas qu'il fît par imitation »*[230]. Selon lui, c'est souvent la négligence d'une telle maxime qui peut ensuite faire penser que de mauvaises inclinations, comme la cruauté, sont innées. Oublier ou ne pas accorder d'importance à ce mimétisme ne peut conduire qu'à une reproduction de comportements acquis uniquement à force de les voir et non ancrés dans le naturel de l'enfant : *« le*

---

[227] Cf *De l'homme*, t.1, Introduction, 2 : *« de tous les obstacles à la perfection de l'éducation, le plus grand, c'est de regarder les talens et les vertus comme un effet de l'organisation. Nulle opinion ne favorise plus la paresse et la négligence des Instituteurs. »* p.8.

[228] Cf *Emile*, I, p.47.

[229] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, VIII, p.154.

[230] *Ibid*., VII, p.136.

plaisir de faire souffrir un être sensible, ne saurait être selon moi autre chose qu'une inclination acquise et étrangère à la nature, une habitude qui résulte de l'exemple et de la société »[231]. Enfin, Rousseau invoque une autre raison pour inciter les éducateurs à se montrer exemplaires et qui concerne la confiance même que l'enfant peut placer dans l'adulte : tout désaccord entre ce qui est exigé de l'enfant et la conduite de l'adulte peut entraîner une remise en question de l'éducation reçue au motif que celle-ci ne serait bonne que pour les enfants puisqu'une fois adulte elle est oubliée. Tout éducateur, parent ou gouverneur, doit donc faire en sorte que l'enfant *« ne s'accoutume pas à regarder les devoirs des hommes seulement comme des devoirs d'enfants »* bons à négliger par la suite[232].

Les premiers concernés par cette exigence sont sans aucun doute les parents et les nourrices qui sont l'entourage le plus proche de l'enfant dans ses premières années où il est le plus influençable[233]. A partir du XVII^{ème} siècle, une prise de conscience des devoirs des parents envers les enfants émerge, motivée notamment par l'Eglise : rappelons que jusqu'au XIX^{ème}, la mortalité infantile est toujours élevée ainsi que le nombre d'abandons. Au XVIII^{ème}, la mise en nourrice est une pratique très courante mais critiquée, en particulier par Rousseau qui y voit une dénaturation du rapport entre la mère et l'enfant et une *« première dépravation »* à partir de laquelle *« tout l'ordre moral s'altère »* : *« que les mères*

---

[231] *Ibid*., XV, p.221.

[232] Cf *Emile*, II : *« Maîtres, laissez les simagrées, soyez vertueux et bons, que vos exemples se gravent dans la mémoire de vos élèves en attendant qu'ils puissent entrer dans leurs coeurs. Au lieu de me hâter d'exiger du mien des actes de charité, j'aime mieux en faire en sa présence, et lui ôter même le moyen de m'imiter en cela, comme un honneur qui n'est pas de son âge ; car il importe qu'il ne s'accoutume pas à regarder les devoirs des hommes seulement comme des devoirs d'enfants. »* p144.

[233] Cf *De l'homme*, II, 5 : pour Helvétius, quand les enfants entrent au collège vers sept ans, *« ils ont déjà chargé leur mémoire d'idées, qui dues en partie au hasard, en partie dans la maison paternelle, sont dépendantes de l'état, du caractère, de la fortune et des richesses de leurs parents. »* p.35.

daignent nourrir leurs enfants, les moeurs vont se réformer d'elles-mêmes, les sentiments de la nature se réveiller dans tous les coeurs ; l'Etat va se repeupler »[234]. En un sens, la mère est la vision anthropomorphique de la Nature qui doit protéger l'enfant des effets négatifs avec la société et la famille est encore la cellule sociale la plus rapprochée de l'état de nature :

> *« C'est à toi que je m'adresse, tendre et prévoyante mère, qui sus t'écarter de la grande route, et garantir l'arbrisseau naissant du choc des opinions humaines ! Cultive, arrose la jeune plante avant qu'elle meure : ses fruits seront un jour tes délices. Forme de bonne heure une enceinte autour de l'âme de ton enfant »*[235].

Cependant, à défaut d'abandonner cette pratique de mise en nourrice, il faut au moins choisir les personnes les plus compétentes pour donner les premiers soins aux enfants. Le choix de la nourrice ne doit pas se faire à la légère d'autant plus que, pour certains comme Charles Rollin, celle-ci n'a pas seulement pour tâche de nourrir l'enfant mais aussi de le familiariser avec les bonnes manières : dès l'âge de trois ans, les enfants sont en effet capables, selon lui, de recevoir une éducation morale, les passions s'éveillant en lui[236]. De même, le choix du gouverneur est également très important et ce d'autant plus qu'il faut éviter, selon Rousseau, que l'enfant en change trop souvent :

> *« Il est impossible qu'un enfant qui passe successivement par tant de mains différentes soit jamais bien élevé. A chaque changement il fait de secrètes comparaisons qui tendent toujours à diminuer son estime pour ceux qui le gouvernent, et conséquemment leur autorité sur lui. S'il vient une fois à penser qu'il y a de grandes personnes qui n'ont pas plus de raison que des enfants, toute l'autorité de l'âge est perdue et l'éducation manquée. Un enfant ne doit connaître d'autres supérieurs que son père et sa mère, ou, à leur défaut, sa nourrice et son gouverneur (...) ce partage est inévitable ; et*

---

[234] Cf *Emile*, I, p.58.

[235] *Id*., p.46.

[236] Cf *Traité des études*, t.1, I, 1, p.51.

tout ce qu'on peut faire pour y remédier est que les personnes des deux sexes qui le gouvernent soient si bien d'accord sur son compte, que les deux ne soient qu'un pour lui. »[237].

L'idée que les parents doivent s'occuper eux-mêmes de l'éducation de leurs enfants témoigne d'un changement quant à la définition du « parent » : celui-ci n'est pas que le géniteur, pour être réellement père ou mère, il faut avoir à coeur d'élever son enfant, faire de lui un être raisonnable ainsi que l'exigeait déjà Erasme[238]. Mais également un homme sociable et un citoyen[239] ajoute Rousseau, à condition de ne pas tomber dans l'extrême inverse consistant à faire de l'enfant un homme avant l'heure : ce dernier doit être laissé à sa juste place et considéré tel qu'il est, *« ni bête, ni homme, mais enfant »*[240]. Ces considérations restent-elles le voeu pieux de quelques philosophes au XVIII[ème] siècle ? Certainement, bien que l'écart avec la réalité soit différent selon le lieu - ville ou campagne - et la classe sociale. Diderot le laisse d'ailleurs entendre, à travers la bouche du neveu : *« S'il y avait des parents qui eussent à coeur la bonne éducation de leurs enfants, votre fortune [à vous, précepteur] serait faite ; mais il n'y en a point. »*[241].

Toute importante qu'elle soit, l'éducation parentale ne peut assumer toute l'instruction de l'enfant et doit sinon être substituée du moins accompagnée de celle d'un gouverneur ou précepteur, dans le cas de l'éducation domestique, ou de maîtres si l'éducation reçue est publique. Commençons par les premier et laissons

---

[237] Cf *Emile*, I, p.76.

[238] Cf *De l'éducation des enfants* : *« Pour être vraiment père, tu dois donner tes soins à ton fils tout entier, et le premier et le plus important est dû à cette partie de lui-même qui le rend supérieur aux animaux et le fait ressembler de très près à la divinité. »* p.481.

[239] Cf *Emile*, I : *« Un père, quand il engendre et nourrit des enfants, ne fait en cela que le tiers de sa tâche. Il doit des hommes à son espèce, il doit à la société des hommes sociables ; il doit des citoyens à l'Etat. Tout homme qui peut payer cette triple dette et ne le fait pas est coupable, et plus coupable peut-être quand il la paye à demi. Celui qui ne peut remplir les devoirs de père n'a point le droit de le devenir. »* p.64.

[240] Cf *Emile*, II, p.114.

[241] Cf *Le Neveu de Rameau*, p.148.

pour après le débat entre éducation « privée » - individuelle - et publique - collective. Pour Montaigne, l'éducation du gouverneur a cet avantage sur celle des parents d'être plus objective mais le gouverneur doit présenter au moins deux qualités : avoir *« plutost la teste bien faicte que bien pleine »* et posséder *« plus les meurs et l'entendement que la science »*[242]. Ce sont celles-ci que retient également Locke[243] et à sa suite les philosophes des Lumières françaises, avec une préférence marquée cependant pour la seconde. Pour Diderot qui envisage une éducation publique, le maître doit avoir des qualités intellectuelles et morales mais aussi de la patience : *« Je ne demande à un maître que de bonnes moeurs qu'on exige de tout citoyen, que les lumières que l'enseignement de son école suppose, et qu'un peu de patience qu'il aura, s'il veut bien se rappeler qu'il fut autrefois ignorant. »*[244]. Cette capacité de se mettre à la place de l'enfant est, nous le verrons, essentielle à l'établissement d'une bonne relation pédagogique. Rousseau, quant à lui, attend du gouverneur[245] qu'il n'exerce pas ce métier pour de l'argent, métier qui ne peut que perdre de sa valeur s'il est exercé par un

---

[242] Cf *Essais*, I, 24 « De l'institution des enfants », p.148.

[243] Ce dernier attend d'autant plus du gouverneur de bonnes moeurs que l'éducation de l'enfant dont il est question dans son ouvrage doit faire de ce dernier un *gentleman*, équivalent anglais de l'honnête homme en France au XVIIème siècle : *« Si vous avez de la peine à mettre la main sur un gouverneur tel que nous le désirons, n'en soyez pas surpris. Je n'ai qu'une chose à vous dire, c'est qu'il ne faut épargner ni peine ni argent pour le trouver. (...) Des moeurs sobres, de l'instruction, c'est, je l'ai déjà remarqué, tout ce qu'on exige ordinairement d'un gouverneur. Mais lorsqu'un gouverneur de cette espèce aura rempli la tête de son élève de tout le latin et de toute la logique qu'il a rapportés de l'Université, croit-on que pour lui avoir ainsi meublé l'esprit il en aura fait un gentleman distingué, et peut-on espérer que l'enfant sera mieux élevé, mieux dressé pour le monde, mieux pourvu de principes solides de générosité et de vertu que ne l'est son jeune précepteur ? Pour former comme il faut un gentleman, il est nécessaire que son gouverneur soit lui-même un homme bien élevé, qu'il connaisse les usages, qu'ils sachent à quelles formes diverses de politesse obligent les qualités des personnes, les temps et les lieux, et qu'il engage son élève, autant que son âge le comporte, à observer constamment ces règles. »* pp.164-166.

[244] Cf *Plan d'une université*, p.530.

[245] Gouverneur qu'il préfère au précepteur en ce que le premier conduit tandis que le second ne fait qu'instruire : *Emile*, I, p.68. Voir plus bas la distinction faite entre éducation et instruction.

« mercenaire » ; il doit au contraire sentir toute la hauteur de sa tâche et pour cela commencer par un travail sur lui-même : *« Souvenez-vous qu'avant d'oser entreprendre de former un homme, il faut s'être fait homme soi-même ; il faut trouver en soi l'exemple qu'il se doit proposer. »*[246].

Mais un tel maître existe-t-il réellement ou n'est-il qu'un idéal ? Dans la pratique en effet, on se trouve confronté à un paradoxe : pour bien éduquer un enfant, il faut avoir été bien éduqué soi-même car il est difficilement concevable que le mauvais engendre le bon. Pour sortir de ce cercle, il faudrait, imagine Rousseau, que le gouverneur soit plus qu'un homme, une sorte d'être hybride à l'intelligence et à la morale supérieures mais au corps et à l'esprit d'enfant :

> *« pour faire un homme, il faut être ou père ou plus qu'homme soi-même (...) Comment se peut-il qu'un enfant soit bien élevé par qui n'a pas été bien élevé lui-même ? Ce rare mortel est-il introuvable ? (...) le gouverneur (...) doit être (...) aussi jeune que peut l'être un homme sage. Je voudrais qu'il fût lui-même enfant, s'il était possible. »*[247].

Comme il est impossible de remonter à l'infini, *« d'éducation en éducation »*, l'une des solutions envisageables est de concentrer également son attention sur la formation des maîtres. C'est ce que conseille Diderot reprenant une proposition d'Erasme[248] : *« de mauvais écoliers se changent en de mauvais maîtres, qui ne préparent dans leurs écoliers que des maîtres qui leur ressemblent, il s'établit une perpétuité d'ignorance traditionnelle et consacrée par de vieilles institutions »*[249].

---

[246] Cf *Emile*, II, p.130.

[247] Cf *Emile*, I, pp.65-67.

[248] Dans *De l'éducation des enfants*, l'humaniste considère en effet que la solution au problème du maitre idéal se trouve dans la formation des maîtres (cf p.528).

[249] Cf *Plan d'une université*, p.440.

3. Education collective ou individuelle

Ce problème nous amène à examiner la question débattue au XVIII[ème] siècle du meilleur type d'éducation, individuelle (privée) ou collective (publique). Traditionnellement, la seconde est plutôt dévalorisée par rapport à la première : critiquée notamment pour la discipline « inhumaine » qui y est appliquée[250], son instruction essentiellement livresque, son incapacité de s'adapter aux besoins propres de chaque enfant[251], son aspect élitiste[252] et la difficulté d'enseigner la morale dans un environnement si proche de la société. Cette dernière critique est notamment développée par Locke pour qui l'éducation domestique a l'avantage de préserver l'enfant du monde le plus longtemps possible : dans la mesure où l'instruction est privilégiée sur l'enseignement moral dans les collège, il vaut donc mieux *« garder son fils à la maison, pour préserver son innocence et sa modestie, comme des vertus qui se se rapprochent davantage de celles d'un homme utile et capable, et qui y préparent mieux »* que l'apprentissage des langues anciennes[253].

---

[250] Voir par exemple la description du collège par Montaigne dans ses *Essais*, I, XXIV : *« une vraye geaule de jeunesse captive »* p.165.

[251] Que ce soit pour les élèves en difficulté que ceux dont on retarde le « génie ». Dans l'article « Collège » de l'*Encyclopédie*, D'Alembert critique une forme de « nivellement par le bas » dans l'éducation collégiale : le maître doit *« proportionner sa marche au plus grand nombre de ses disciples, c'est-à-dire aux génies médiocres »* (cité par R. Mortier, *op. cit.*, p.106)

[252] Dans le même article « Collège », D'Alembert dénonce les *« sentiments d'orgueil à l'égard des autres »* entretenus par le collège chez les jeunes nobles ; selon lui, *« l'éducation publique ne devrait être la ressource que des enfants dont les parents ne sont malheureusement pas en état de fournir à la dépense d'une éducation domestique »*. D'Alembert vise à réduire l'inégalité en matière d'éducation entre les différentes classes sociales mais pas à les supprimer puisque, considérant l'éducation « domestique » comme la meilleure, ce ne sont que les parents aisés qui auront les moyens de la dispenser à leurs enfants.

[253] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, VII : *« jusqu'à ce que vous ayez trouvé une école où le maître ait le temps de surveiller les moeurs de ses élèves, et où l'expérience vous prouve qu'il prend autant de soin de leur donner une bonne éducation et de former leur esprit à la vertu, que de former leur langue aux idiomes savants, vous aurez, il faut en convenir, un étrange amour les mots, si, préférant le langage des Grecs et des Romains aux qualités qui faisaient d'eux de si braves gens, vous estimez qu'il vaut la peine, pour un peu de grec et de latin, d'exposer à tous les hasards de la vie commune l'innocence et la vertu de votre fils. »* pp.126-127.

L'éducation collective est cependant défendue notamment par Diderot qui critique toutefois vivement l'état dans lequelle elle se trouve au XVIII[ème] siècle :

> *« Tous ont assez bien connu les vices de notre éducation publique, aucun d'eux qui nous ait indiqué les vrais moyens de la rectifier ; nulle distinction entre ce qu'il importe à tous de savoir et ce qu'il n'importe d'enseigner qu'à quelques-uns ; nul égard ni à l'utilité plus ou moins générale des connaissances, ni à l'ordre des études qui devrait en être le corollaire. Partout la liaison essentielle des sciences est ou ignorée ou négligée. »*[254]

Diderot est ainsi dans un esprit de réforme du système éducatif collectif de l'époque - collégial et universitaire - qu'il envisage comme le plus propre à doter tous les enfants d'une éducation suffisante et nécessaire. Pour lui, *« il serait aussi cruel qu'absurde de condamner à l'ignorance les conditions subalternes de la société »*[255] et au lieu de leur proposer une éducation de moindre valeur, il vaut mieux développer des fondations permettant d'aider les parents à financer les études de leurs enfants[256]. Il pourrait sembler paradoxal que Diderot, qui insiste tant sur les différences individuelles, défende l'éducation collective qui, à première vue, semble la moins apte à tenir compte des différentes individualités. Mais l'auteur du *Plan d'une université* lève cette ambiguité en proposant une instruction de type « encyclopédique » où tous les savoirs étant abordés, chaque élève peut découvrir, pour ensuite s'y spécialiser, quelle discipline lui plaît le plus :

> *« Si l'enseignement n'a pendant toute sa durée qu'un seul et unique objet, l'étudiant à qui la nature n'aura donné que peu ou point d'aptitude à cette étude, sera constamment humilié et découragé ; mais si l'enseignement*

---

[254] Cf *Plan d'une université*, p.340.

[255] *Ibid*., p.430.

[256] Cf *Essais sur les études en Russie* : *« Ces sortes de fondations peuvent avoir leurs avantages, en ce que l'enfant d'un artisan, d'un pauvre homme dépourvu de toute espèce de moyens, peut apporter en naissant des dispositions si heureuses, qu'il n'y ait rien de mieux que de venir à son secours, et de lui donner les moyens de développer les dons de la nature. »* p422.

embrasse plusieurs objets à la fois, après son moment de honte viendra son moment de triomphe et de gloire, et ses parents s'en retourneront de l'exercice public avec quelque consolation. »[257].

Il ne s'agit pas en effet de considérer, comme Helvétius, que tous les enfants sont également propres à tous les apprentissages : *« appliqu[et] longtemps et sans fruit, une classe d'élèves à des objets pour lesquels ils n'[ont] aucune disposition naturelle »* serait une éducation faite au détriment de l'enfant et qui aurait pour conséquence de produire une *« société d'hommes médiocres »* n'excellant dans aucune chose particulière[258]. Et si un enfant fait preuve de « génie », l'éducation publique, dont la règle est *« la portée commune de l'esprit humain »*, doit seulement veiller à ne pas l'étouffer : son rôle est d'élever chaque élève au plus haut de ses possibilités sans toutefois réfréner le développement de capacités peu communes[259]. Cependant, cette éducation collective ne peut servir la société que si l'Etat en a le monopole, or c'est loin d'être le cas au XVIII^{ème} siècle où c'est l'Eglise qui la dirige : de ce fait, Diderot considère que l'éducation domestique peut-être un substitut provisoire à l'éducation collégiale tant que cet état de fait subsiste. Il ne faut toutefois en aucun cas renoncer à de telles réformes car l'éducation publique est essentielle au bon fonctionnement d'une société. C'est d'ailleurs en cela que, malgré ses erreurs, l'ouvrage d'Helvétius présente un très grand intérêt pour Diderot qui *« en recommande la lecture à [ses] compatriotes, mais surtout aux chefs de l'Etat ; afin qu'ils connaissent une fois toute l'influence d'une bonne législation sur l'éclat et la félicité de l'empire, et la nécessité d'une*

---

[257] Cf *Plan d'une université*, p.259.

[258] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 2, p.457.

[259] Cf *Plan d'une université*, p.434.

meilleure éducation publique »[260]. Au XVIII[ème] siècle, l'éducation collective prend donc progressivement le dessus sur l'éducation individuelle à mesure que l'objectif de former des citoyens s'affermit : le collège offre en effet une réplique de la société avec sa hiérarchie et ses règles pour favoriser les relations interindividuelles. Comme le remarque Josiane Morel à propos de Charles Rollin, *« La "bonne éducation", selon le recteur, contribue à habituer l'homme à la sociabilisation parce qu'elle lui permet de s'accoutumer progressivement à vivre dans un groupe social codé pour le bien de chaque membre du collège. »*[261]. Cependant, une éducation publique réussie ne demande pas seulement la coopération entre dirigeants et enseignants mais aussi entre enseignants et parents : Rollin envisage ainsi une pédagogie où éducation domestique et publique oeuvre conjointement, les parents ayant pour tâche d'étudier le caractère de leurs enfants et d'en référer aux maîtres afin qu'ils puissent adapter au mieux

---

[260] Cf Réfutation d'Helvétius, I, II, note 12, p.536. Sur ce point voir l'article déjà mentionné d'Avédik Mesrobian : *« le plus grand mérite de D, c'est d'avoir fait de l'éducation une oeuvre sociale par excellence. Persuadé que l'éducation doit faire "des esclaves d'hommes libres", et de "barbares, des hommes civilisés", D veut éduquer la jeunesse pour la société et par la société.»«l'éducation est chose sociale, et (...) avant tout autre maître, c'est la société qui est l'éducatrice par excellence de la jeunesse »* pp. 165-166.

[261] Cf *op. cit.*, p.195 ; pour l'auteure, ce *« parallèle entre la microsociété collégiale et la "vraie société" (...) nous convie à nous interroger sur le type de "société" scolaire constituée : s'agit-il d'une société fondée sur l'autorité d'Ancien Régime et donc sur l'inégalité sociale ou plutôt d'une société davantage égalitaire ? » id.*, note 806. En outre, chez Rollin, la société envisagée, si elle est à l'image du monde collégiale, est plutôt utopique : *« l'univers collégial imaginé [par Rollin] donne lieu à une peinture idéaliste qui fait abstraction des heurts et adversités de la réalité (...). Lorsque le recteur développe avec force détails l'idée d'un collège parfait dans lequel la communauté scolaire vit dans une remarquable osmose, il s'engage peut-être sur le chemin de l'utopie. »* p.199.

leur enseignement à leurs élèves[262]. De manière générale, la préférence accordée à l'éducation publique ou à l'éducation domestique tient surtout à l'objectif que l'éducation doit remplir. A court terme et dans la société telle qu'elle existe à leur époque, les philosophes considèrent l'éducation individuelle comme plus appropriée. Si Rousseau prend le parti de celle-ci dans l'*Emile*, c'est en partie par dépit et par rejet de l'éducation collégiale telle qu'elle se pratique à son époque :

> *« L'institution publique n'existe plus, et ne peut plus exister, parce que où il n'y a plus de patrie, il ne peut plus y avoir de citoyens. (...) Je n'envisage pas comme une institution publique ces risibles établissements qu'on appelle collèges. (...) Reste enfin l'éducation domestique ou celle de la nature, mais que deviendra pour les autres un homme uniquement élevé pour lui ? »*[263].

Dans d'autres ouvrages - l'article « Economie politique » ou les *Considérations sur le gouvernement de Pologne* - l'auteur envisage la possibilité d'une véritable éducation publique formant des citoyens ayant à coeur de suivre l'intérêt collectif. Ainsi, le choix du préceptorat dans l'*Emile*, bien que très valorisé, ne doit pas être considéré comme *« un parti pris aristocratique »* comme c'est le cas pour Locke par exemple, car cela *« se concilierait mal avec les idées politiques de Rousseau »* : tant qu'une nouvelle société n'est pas établie sur le modèle de celle du *Contrat social*, *« le préceptorat représent[e] la seule possibilité d'une pédagogie originale et moderne »* pour l'auteur de l'*Emile*[264].

---

[262] Cf *Traité des études*, t.3, VIII, 3 : *« Il ne suffit pas de faire choix d'un collège. Pour en tirer le fruit qu'on peut en attendre, il faut que les parents voient souvent le principal, les régents, les précepteurs, pour s'informer de la conduite de leurs enfants et du progrès qu'ils font dans l'étude ; qu'ils leur donnent des lumières sur leur caractère d'esprit et leurs inclinations, qu'ils doivent mieux connaître que tout autre ; qu'ils prennent avec eux des mesures pour les corriger de leurs défauts ; qu'ils les appuient de toute leur autorité ; qu'ils agissent en tout de concert avec eux pour les récompenses, les louanges, les réprimandes, les punitions. On ne peut dire combien cette bonne intelligence des parents avec les maîtres peut être utile aux enfants. »* p.332.

[263] Cf *Emile*, I, pp.49-50.

[264] Cf Roland Mortier, *op. cit.*, pp.104-105.

B) La relation gouvernant - gouverné

Quelque soit le choix de l'éducation, individuelle ou collective, il faut que se noue une relation pédagogique de qualité où le maître, attentif à l'enfant qui lui fait face, fasse preuve avant tout d'humanité.

1. Se faire enfant

Les philosophes des Lumières, nous l'avons vu, insistent sur l'importance de connaître la nature enfantine or ce savoir a un grand enjeu pratique en ce qu'il permet d'appliquer l'une des maximes éducatives la plus consensuelle : se mettre à la place de l'enfant. Chez Erasme, cette règle sert avant tout à la bonne entente du maître et de l'élève dans le but de rendre l'éducation agréable : *« puisque, d'après le proverbe ancien,* le semblable aime le semblable*, il faut que, d'une certaine manière, le précepteur redevienne enfant pour être aimé de l'enfant »*[265]. Il en va de l'amour de l'enfant pour l'étude que le maître doit réussir à faire naître « du premier coup » chez son jeune élève : *« rien n'est plus néfaste qu'un précepteur dont le caractère amène les enfants à haïr les études avant d'être en mesure de comprendre pourquoi il faut les aimer »*[266]. Cette incitation est très novatrice à l'époque de l'humaniste : jusqu'au XVII^{ème} siècle environ, tout travail - dont celui de l'écolier - est considéré comme pénible et *« rendre l'étude aimable »* - pour reprendre une expression de Rollin - est l'un des mots d'ordre de la pédagogie des Lumières ainsi que le souligne Josiane Morel[267]. Diderot évoque

---

[265] Cf *De l'éducation des enfants*, p.531.

[266] *Ibid*., p.516.

[267] Cf *op. cit.*, pp.222-223 : *« rendre l'étude aimable correspond à un esprit d'évolution de la pédagogie traditionnelle »*. Sur ce point, voir la troisième partie de ce second temps sur le rôle du jeu dans la pédagogie des Lumières.

également cette transformation qu'il a lui-même vécue alors qu'il était précepteur des enfants du financier Randon : dans une lettre à ce-dernier, il écrit *« Je fais de vos enfants des hommes, mais chaque jour je deviens un enfant avec eux »*[268]. Dans une autre lettre à Mlle Voland, il explique que se mettre à la place de l'enfant ne signifie pas s'abaisser, s'infantiliser mais au contraire prendre conscience que tout, à cet âge, a valeur d'apprentissage :

> *« Il faut en général se faire petit pour encourager peu à peu les petits à se faire grands. On peut leur dire d'aussi bonnes choses sur une poupée, sur une croix de paille, sur un chiffon que sur les affaire les plus importantes. En les accoutumant à être bons dans des riens, ils sont tout prêts à être bons dans des cas importants. Mais est-ce qu'il y a des riens pour eux ? »*[269].

Chez Condillac, cette méthode doit permettre au maître de s'adapter au rythme d'apprentissage de l'enfant. Nous l'avons vu, l'auteur du *Cours d'étude* considère que l'enfant et l'adulte disposent des mêmes facultés, la différence consistant uniquement dans le fait que le second les a plus exercées que le premier. Tous les deux usent de la même méthode inductive pour acquérir de nouvelles connaissances et le maître doit donc seulement refaire avec l'enfant le parcours qu'il a lui-même suivi et non transmettre son savoir directement sous la forme de règles et de concepts que l'enfant ne peut comprendre sans avoir fait les observations qui y mènent : pour ce faire, *« il faut [que le maître] oublie tous les systèmes, et que, paroissant les ignorer autant que son élève, il commence avec lui, et aille avec lui d'observation en observation, comme s'ils faisaient ensemble les mêmes découvertes »*[270]. Et cette pratique est répétée avant chaque nouvelle

---

[268] Cité par Avédik Mesrobian, *op. cit.*, p.15 : pour Mesrobian, grâce à cette expérience, Diderot a *« senti le secret de toute éducation pratique qui consiste (...) à devenir enfant avec les enfants pour en faire des hommes »* p.16.

[269] Cité par A. Mesrobian, *op. cit.*, p.29.

[270] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire, p.6.

leçon : *« pour exécuter mon plan, il fallait me rapprocher de mon élève, et me mettre tout-à-fait à sa place : il fallait être enfant, plutôt que précepteur »*[271]. Cette ruse permet d'endormir la méfiance ou la timidité de l'enfant qui se livre plus facilement au précepteur, ce dernier pouvant ainsi jauger ses capacités et son caractère. Elle a aussi l'avantage de valoriser l'autonomie de l'enfant qui, se croyant en face d'un « égal », ne se laisse pas écraser par la présence du maître et continue *« à se conduire avec [lui], comme s'il s'était conduit tout seul »*[272]. Alors que Condillac considère que se faire enfant consiste à retrouver un état intellectuel « vierge », Rousseau voit dans cette pratique une transformation plus radicale qui demande de quitter son univers d'adulte réglé d'après ses propres normes de compréhension pour entrer dans celui de l'enfant et embrasser de nouvelles règles, une nouvelle manière de communiquer ; il ne s'agit pas d'oublier un savoir acquis mais plutôt de s'oublier soi-même[273]. L'enfant vit dans un « monde physique » où seuls les sens puis ensuite quelques passions sont en éveil ; pour communiquer avec lui il ne faut donc pas raisonner - comme le pensait Locke - mais *« Fai[re] passer par le coeur le langage de l'esprit »*[274], chercher non pas à le convaincre mais à le persuader en motivant son intérêt à apprendre[275] : *« Le chef-d'oeuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever*

---

[271] Cf *Cours d'étude*, Motif des leçons préliminaires, p.59

[272] *Id*.

[273] Cf *Emile*, III, : *« Tandis que l'humanité lui est presque étrangère, ne pouvant l'élever à l'état d'homme, rabaissez pour lui l'homme à l'état d'enfant. »* p.263 ; *« Nous ne savons jamais nous mettre à la place des enfants ; nous n'entrons pas dans leurs idées, nous leur prêtons les nôtres ; et suivant toujours nos propres raisonnements, avec des chaînes de vérités nous n'entassons qu'extravagances et qu'erreurs dans leur tête. »* p. 471.

[274] *Ibid*., IV, p.468.

[275] *Ibid*., III : *« Il est aisé de convaincre un enfant que ce qu'on veut lui enseigner est utile ; mais ce n'est rien de le convaincre, si l'on ne sait le persuader. En vain la tranquille raison nous fait approuver ou blâmer ; il n'y a que la passion qui nous fasse agir ; et comment se passionner pour des intérêts qu'on n'a point encore ? »* p.263.

un enfant par la raison ! C'est commencer par la fin, c'est vouloir faire l'instrument de l'ouvrage.»[276]. Enfin il faut se mettre à la place de l'enfant afin d'éviter d'en faire trop vite un homme ; l'enfant doit apprendre d'abord les leçons de la nature avant celles des hommes :

> *« La nature veut que les enfants soient enfants avant que d'être hommes. (...) L'enfance a des manières de voir, de penser, de sentir, qui lui sont propres (...) à quoi lui servirait la raison à cet âge ? Elle est le frein de la force, et l'enfant n'a pas besoin de ce frein. (...) Traitez votre élève selon son âge, et tenez l'y si bien, qu'il ne tente plus d'en sortir. Alors, avant de savoir ce que c'est que sagesse, il en pratiquera la plus importante leçon. »*[277].

Loin de considérer cette transmutation de l'adulte dans l'enfant comme une forme d'abaissement ou une puérilité, Rousseau voit cela comme une prouesse difficile à réaliser : *« Nul de nous n'est assez philosophe pour savoir se mettre à la place d'un enfant. »*[278] ; il rejoint ici Montaigne pour qui seule *« une haute ame et bien forte, [peut] savoir condescendre à ses allures puériles et les guider. »*[279].

2. Autorité et obéissance

Il ne faut toutefois pas croire que la relation pédagogique consiste seulement dans une forme d'amitié entre « égaux » : elle est faite aussi d'autorité et d'obéissance, deux concepts à mettre en relation avec la liberté de l'enfant. La force ou la violence étant vivement critiquées par les philosophes des Lumières, il

---

[276] *Ibid*., II : *« Avant l'âge de raison, l'on ne saurait avoir aucune idée des êtres moraux ni des relations sociales ; il faut donc éviter, autant qu'il se peut, d'employer des mots qui les expriment, de peur que l'enfant n'attache d'abord à ces mots de fausses idées qu'on ne saura point ou qu'on ne pourra plus détruire. (...) Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke (...) pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné »* pp.121-122.

[277] *Ibid*., II, pp.123-124.

[278] *Ibid*. II, p.161.

[279] Cf *Essais*, XXIV, p.149. Cette perspective évoque le thème du maître apprenant lui-aussi de son élève, en particulier de son innocence et de son ingénuité.

reste à trouver un moyen pour le maître d'asseoir son autorité et pour que l'enfant obéisse de son plein gré, l'échange devant se faire dans un respect mutuel. L'incitation de Montaigne à faire preuve d'une *« sévère douceur »*[280] ouvre la voie à une nouvelle forme de relation faite de bonté et de sévérité : celle-ci se décline toutefois différemment selon les auteurs. Locke par exemple considère qu'il faut moins faire preuve de ces deux qualités en même temps mais plutôt user d'abord de sévérité et de rigueur, puis ensuite, progressivement, de familiarité et de douceur[281] : la crainte et l'amour, *« les deux grands principes par lesquels vous aurez toujours prise sur [l'enfant] »*[282] doivent se suivre et non être utilisés ensemble. Les parents comme les maîtres doivent asseoir dès le début leur autorité de manière contraignante afin de pouvoir ensuite assouplir cette emprise : plus l'enfant est jeune, plus il est malléable, il s'agit donc d'ancrer en lui, avant qu'il ne soit trop tard, le respect de ses gouverneurs[283]. Locke appelle même les parents à ruser en dressant la volonté de leur enfant *« avant qu'ils aient assez de mémoire pour se rappeler comment on les a traités »*[284]. Dans son esprit, les enfants

---

[280] Cf *Essais*, XXIV, pp.165-166.

[281] Cf *Quelques pensées sur l'éducation* : *« à mon avis, c'est se tromper gravement sur la conduite à tenir avec les enfants, que de se montrer indulgent et familier avec eux lorsqu'ils sont petits, et d'être sévère au contraire, de les tenir à distance, lorsqu'ils sont grands. »* II, p.94 ; *« C'est par la crainte et le respect que vous devez d'abord prendre de l'empire sur leurs esprits ; c'est par l'amour et l'amitié que plus tard vous devez le conserver. »* II, p.95 ; *« quel que soit le degré de rigueur nécessaire, il convient d'en user d'autant plus volontiers que l'enfant est plus jeune. Une fois que cette sévérité, convenablement appliquée, a produit son effet, il est bon de la modérer et de lui substituer une forme de discipline douce. »* III, p.97.

[282] *Ibid*., X, p.187.

[283] *Ibid*., II : *« Ceux donc qui prétendent gouverner leurs fils, doivent commencer, quand ils sont tout petits, à obtenir d'eux une soumission complète à leur volonté. Voulez-vous avoir un fils qui vous obéisse, une fois l'âge de l'enfance écoulé, ayez soin d'établir votre autorité de père (...) De cette façon vous aurez en lui un sujet obéissant (comme il convient), pendant qu'il est petit, et un ami affectueux quand il sera devenu un homme. »* pp.93-94.

[284] *Ibid*., III, p.97.

n'ayant pas de raison avant un certain âge, ils ne peuvent gouverner seuls leur volonté et faire preuve de *« self-government »*[285] :

> *« moins ils ont de raison par eux-mêmes et plus ils doivent être soumis au pouvoir absolu et à la direction de ceux qui en ont la garde »* [286].

Pour Locke, cette soumission doit être totale et même brutale car si les enfants n'ont pas encore de jugement, ils ont cependant *« au même degré que le plus orgueilleux des hommes faits »* deux instincts, l'amour de la liberté et l'amour du pouvoir ou de la domination qui, s'ils ne sont pas bien dirigés, font prendre des *« habitudes vicieuses »* difficiles à éradiquer et rendant par la suite l'enfant ingouvernable[287]. Il est donc nécessaire de prendre très tôt l'absolue maîtrise de la volonté de l'enfant afin de lui rendre naturelles les habitudes de respect et d'obéissance à la raison :

> *« Il faut seulement avoir soin de commencer de bonne heure, et se montrer inflexible, jusqu'à ce que la crainte et le respect soient devenus des sentiments familiers à l'enfant, et qu'on ne sente plus le moindre effort dans la soumission, dans l'obéissance spontanée de leur esprit. Une fois que cette habitude du respect est prise (et elle doit l'être de bonne heure, sans quoi, pour la rétablir, il faudra prendre beaucoup de peine et ne pas ménager les coups, et la difficulté sera d'autant plus grande qu'on aura différé davantage), c'est par cette habitude, en y mêlant toujours autant d'indulgence qu'en méritera l'enfant par le bon usage qu'il saura en faire, ce n'est point par les coups, par les gronderies et autres châtiments serviles, qu'il faudra désormais le gouverner à mesure qu'il acquiert plus d'intelligence. »*[288].

---

[285] *Ibid*., II : *« Le grand principe, le fondement de toute vertu, de tout mérite, c'est que l'homme soit capable de se refuser à lui-même la satisfaction de ses propres désirs, de contrarier ses propres inclinations, et de suivre uniquement la voie que la raison lui indique comme la meilleure, quoique ses appétits l'inclinent d'un tout autre côté. »* p.84.

[286] *Ibid*., II, pp.93-94 : *« La liberté et la complaisance ne peuvent être bonnes pour des enfants. Comme ils manquent de jugement, ils ont besoin de direction et de discipline. Au contraire une sévérité impérieuse est une mauvaise manière de se conduire avec des hommes, qui ont par eux-mêmes assez de raison pour se diriger. »*

[287] *Ibid*., VIII, pp.138 et 142 pour l'instinct de liberté ; XII, p.191 pour l'instinct de domination.

[288] *Ibid*., III, p.98.

On le voit, cette soumission présente un caractère « servile » en étant obtenue par des moyens contraignants voire violents ; elle sert à brimer la volonté afin de prévenir *« toute tentative de résistance ou de révolte »* future de l'enfant : mais comment concilier cela avec le souhait de *« conserver à l'enfant un esprit facile, actif et libre »* ? Loin de préserver sa liberté d'esprit, n'y a-t-il pas là une forme de conditionnement qui prive à jamais l'adulte d'une capacité d'esprit critique et de remise en question de l'autorité ? Ainsi que le souligne Christine Quarfood,

> *« Locke voit en la restriction de la liberté de l'enfance, la condition peut-être la plus importante de la liberté future. Que cette raison constitue une norme collective assimilée par le biais de l'éducation, plutôt qu'une raison tout à fait autonome et individuelle ne pose pas de problème. Dans la philosophie classique, la raison est universelle, elle va au-delà du simple individu et n'est donc pas teintée d'idiosyncrasies personnelles. »*[289].

En va-t-il de même chez les philosophes des Lumières françaises influencés par les positions lockéennes en matière d'éducation ? Si l'on prend le cas de Rousseau, on peut voir que la relation pédagogique présente la même ambiguité que Locke quand il s'agit de la liberté de l'enfant bien qu'elle empreinte une voie toute différente. Comme Locke, Rousseau considère que l'enfant présente un instinct pour *« la liberté naturelle »* d'où peut naître la méchanceté et la volonté de dominer son oppresseur si l'enfant sent celle-ci menacée :

> *« toute la sagacité qu'eût employée l'enfant livré à lui-même à pourvoir à la conservation de sa personne, il l'emploie à sauver sa liberté naturelle des chaînes du tyran (...) Un des premiers soins des enfants est, comme je l'ai dit, de découvrir le faible de ceux qui les gouvernent. Ce penchant porte à la*

[289] Cf *op. cit.*, p.224.

méchanceté, mais il n'en vient pas : il vient du besoin d'éluder une autorité qui les importune »[290].

Dans la mesure où ces instincts sont naturels, ils sont bornés et ne peuvent faire contracter à l'enfant des habitudes vicieuses si leur « naturalité » est préservée. Loin de soumettre la volonté de l'enfant sous prétexte de déraciner de mauvaises inclinations inexistantes[291], il faut au contraire le laisser jouir de cette liberté avant que celle-ci ne soit remplacée par la *« servitude civile »* : *« Souffrons qu'un moment de la vie soit exempt de ce joug que la nature ne nous a pas imposé, et laissons à l'enfance l'exercice de sa liberté naturelle, qui l'éloigne au moins pour un temps des vices que l'on contracte dans l'esclavage. »*[292]. Cependant laisser l'enfant à sa liberté naturelle, ne signifie pas, loin de là, qu'aucune forme d'assujettissement ne pèse sur l'enfant : *« Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même. »*[293]. Alors que la volonté et la liberté enfantines étaient sévèrement brimées sous le joug de l'éducateur lockéen comptant ensuite sur l'oubli de cette emprise, le gouverneur rousseauiste en voulant préserver la liberté naturelle de

---

[290] Cf Emile, II, pp.168-169. On peut rapprocher ce passage de l'extrait suivant des *Caractères* de La Bruyère : *« L'unique soin des enfants est de trouver l'endroit faible de leurs maîtres, comme de tous ceux à qui ils sont soumis : dès qu'ils ont pu les entamer, ils gagnent le dessus, et prennent sur eux un ascendant qu'ils ne perdent plus. Ce qui nous fait déchoir une première fois de cette supériorité à leur égard est toujours ce qui nous empêche de la recouvrer. »* De l'homme, 54.

[291] *Ibid*., II : A ceux qui voient dans l'enfance *« le temps de corriger les mauvaises inclinations de l'homme »*, Rousseau répond : *« Qui vous assure que vous épargnez quelque chose par les chagrins que vous lui prodiguez ? (...) comment me prouverez-vous que ces mauvais penchants dont vous prétendez le guérir ne lui viennent pas de vos soins mal entendus, bien plus que de la nature ? Malheureuse prévoyance, qui rend un être actuellement misérable sur l'espoir bien ou mal fondé de le rendre heureux un jour ! Que si ces raisonneurs vulgaires confondent la licence avec la liberté, et l'enfant qu'on rend heureux avec l'enfant qu'on gâte, apprenons à les distinguer. »* p.107 ; *« S'il n'y a point d'objet si digne de risée qu'un enfant hautain, il n'y a point d'objet si digne de pitié qu'un enfant craintif. »* p.120. Encore une fois, l'une des causes principales de ces dissensions tient dans le fait de concevoir la nature enfantine comme mauvaise ou pécheresse (Locke) ou bonne (Rousseau).

[292] *Ibid*., II, pp.120-121.

[293] *Ibid*. II, p.168.

l'enfant la rend « factice ». Pour mieux le comprendre, revenons sur la distinction établie par Rousseau entre la force de la nécessité naturelle et la contrainte de l'autorité humaine : la liberté naturelle de l'enfant n'est pas toute puissante mais étroitement bornée par la nécessité des choses ou l'ordre naturel, le gouverneur n'a donc pas besoin d'exercer une autorité dont le caractère contraignant est socialement fondé. N'étant pas encore doué de raison, l'enfant n'est pas en mesure de comprendre la raison du « devoir d'obéissance » et croire que la contrainte rendra cette raison plus sensible ne risque que de le « gâter »[294]. En revanche, le gouverneur peut s'octroyer la force de la nature en maîtrisant *« la nécessité des choses »* : ce faisant, il exerce son pouvoir au travers d'elle, laissant ainsi l'enfant dans le « monde physique » qui est le sien et sans velléité aucune de le remettre en cause *« car il est dans la nature de l'homme d'endurer patiemment la nécessité des choses »*[295]. Et cet assujettissement, bien plus étendu qu'il n'y paraît, laisse finalement très peu de liberté - voire aucune - à l'enfant :

> *« Le pauvre enfant qui ne sait rien, qui ne peut rien, qui ne connait rien, n'est-il pas à votre merci ? Ne disposez-vous pas, par rapport à lui, de tout ce qu'il l'environne ? N'êtes vous pas le maître de l'affecter comme il vous plaît ? Ses travaux, ses jeux, ses plaisirs, ses peines, tout n'est-il pas dans vos mains sans qu'il le sache ? Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut ; mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse ; il ne doit pas faire*

---

[294] Le risque est en effet de briser le ressort de la raison en habituant l'enfant à ce qu'elle soit toujours accompagnée de force (au sens de réprimandes et de châtiments) : *« Les lois direz-vous, quoique obligatoires pour la conscience, usent de même de contrainte avec les hommes faits. J'en conviens. Mais que sont ces hommes sinon des enfants gâtés par l'éducation ? Voilà précisément ce qu'il faut prévenir. Employez la force avec les enfants et la raison avec les hommes ; tel est l'ordre naturel ; le sage n'a pas besoin de lois. »* Et employer la force signifie faire sentir à l'enfant *« qu'il est faible et que vous êtes fort »* : *« Ce dont il doit s'abstenir, ne le lui défendez pas ; empêchez-le de le faire, sans explications, sans raisonnements ; ce que vous lui accordez, accordez-le à son premier mot, sans sollicitations, sans prières, surtout sans conditions. »* II, pp.124-125.

[295] *Ibid*., II, p.125.

un pas que vous ne l'ayez prévu ; il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. »[296].

Sous les airs de camaraderie[297], le maître est en fait comme un marionnettiste et la *« liberté bien réglée »*[298] de l'enfant plutôt une manipulation totale de son comportement par le premier. Et même lorsque progressivement l'enfant devient un être moral et raisonnable, la manipulation du gouverneur se poursuit : la maîtrise ne se conserve que par l'adoption d'un rôle qui la masque, le camarade complaisant d'abord puis le « confident »[299] et pour finir le conseiller puisqu'Emile invite son ancien gouverneur à rester *« le maître [du] jeune maître »* qu'il sera en devenant père. Dans le dernier âge de l'enfance, les passions naissantes deviennent les nouveaux instruments du gouverneur qui s'immisce sous ses nouveaux traits dans cette intimité pour mieux la surveiller :

« Loin de combattre les penchants de son âge, je les consulterai pour en être le maître ; j'entrerai dans ses vues pour les diriger, je ne lui chercherai point aux dépends du présent un bonheur éloigné. (...) Qu'il faut être borné pour ne voir dans les désirs naissants d'un jeune homme qu'un obstacle aux leçons de la raison ! Moi j'y vois le vrai moyen de le rendre docile à ces mêmes leçons. On n'a de prise sur les passions que par les passions ; c'est par leur empire qu'il faut combattre leur tyrannie, et c'est toujours de la nature elle-même qu'il faut tirer les instruments propres à la régler. »[300].

Une fois encore, si le gouverneur laisse les passions se développer librement - *« Je ne craindrai point de flatter en lui le doux sentiment dont il est avide ; je le lui*

---

[296] *Ibid*., II, p.169.

[297] Jusqu'au troisième âge inclus, le précepteur doit adopter comme attitude *« la complaisance du camarade »* et seulement ensuite *« la sévérité du maître »* (III, p.250).

[298] *Ibid*., II, p.126.

[299] *Ibid*., IV : *« Après l'établissement de mon autorité, mon premier soin sera d'écarter la nécessité d'en faire usage. Je n'épargnerai rien pour m'établir de plus en plus dans sa confiance, pour me rendre de plus ou plus le confident de son coeur et l'arbitre de ses plaisirs. »* p.473.

[300] *Ibid*., IV, pp.473-474.

peindrai comme le suprême bonheur de la vie... » - cette liberté n'est qu'apparente car ce dernier les manipule - *«...en le lui peignant, je veux qu'il s'y livre ; en lui faisant sentir quel charme ajoute à l'attrait des sens l'union des coeurs, je le dégouterai du libertinage, et je le rendrai sage en le rendant amoureux »* - pour amener le jeune homme au but qu'il a fixé pour lui - *« En suivant une route opposée [à celle des pédagogies répressives], j'arriverai plus sûrement au même but »*[301]. Certes, tout cela, le gouverneur d'Emile ne le fait qu'animé de bonnes intentions à son égard mais il y a quelque chose de dérangeant et d'inquiétant dans cette relation pédagogique : comme chez Locke, on ressent toute la force qu'exerce l'éducateur sur l'éduqué et l'on se demande comment l'enfant peut se forger, face à elle, une personnalité propre. Emile aurait-il pu penser et agir autrement que ne l'envisageait son précepteur tout au long de son éducation ? Le fait qu'il demande à son maître de rester à ses côtés ne manifeste-t-il pas plutôt une forme de dépendance et un choix qui ne serait qu'en apparence libre ? Sans doute la capacité de se révolter contre ses éducateurs, de remettre en question l'apprentissage reçu est quelque chose que les philosophes des Lumières ont connu - on pense à l'influence que put avoir l'exemple de Descartes qui revendique son geste de remise en cause du savoir acquis - mais n'ont pas conçu comme essentielle à la formation de l'enfant, pensant peut-être qu'une éducation réussie permettait de s'en passer.

---

[301] *Ibid*., p.474. Cette nouvelle « route » ou ce changement de méthode se fonde sur l'idée qu'arrivé à un certain stade, il vaut mieux que l'enfant expérimente pour connaître plutôt qu'il ignore pour rester innocent : *« Jusqu'ici je l'arrêtais par son ignorance ; c'est maintenant par des lumières qu'il faut l'arrêter. »*, IV, p.461.

II] Des différents types de savoirs et d'apprentissages

Sur la scène de l'éducation, aux côtés de l'enfant et du pédagogue, se tient un troisième acteur dont il faut maintenant étudier le rôle : il s'agit du savoir transmis et de la manière dont s'opère cette transmission.

A) Le corps, la volonté et l'esprit

Reprenant un dicton bien familier, Locke décrit ainsi le bonheur auquel doit conduire l'éducation : *« Un esprit sain dans un corps sain »*[302]. L'esprit et le corps, tels sont en effet les deux entités à éduquer. Si cela semble aller de soi pour l'esprit, il ne faut pas négliger la question de l'éducation physique qui fait l'objet de nombreux débats notamment en raison des progrès de la médecine.

1. Endurcir le corps pour forger la volonté

A la suite de Locke, les philosophes des Lumières prêtent une attention renouvelée au corps qui apparaît comme le soutient indispensable de l'esprit[303]. Dans les premières années le soin du corps est principalement la tâche de la nourrice et de nombreuses théories sur la nourriture, l'habillement, etc. sont proposées. Contentons-nous d'en retenir une, la question des langes, pratique

---

[302] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, Préambule, p.50.

[303] Dans une lettre adressée à Mme Forbach, Diderot accorde à l'éducation physique un rôle déterminant : *« Sans la santé, on n'est ni bon ni méchant, on n'est rien »* (cité par Avédik Mesrobian, *op. cit.*, p.68). Voir aussi Rousseau dans l'*Emile* : *« Le sage Locke, le bon Rollin, le savant Fleury, le pédant de Crouzas [ainsi que Montaigne], si différents entre eux dans tout le reste, s'accordent tous en ce seul point d'exercer beaucoup les corps des enfants. C'est le plus judicieux de leurs préceptes ; c'est celui qui est et sera toujours le plus négligé. (...) comme on ne peut là-dessus donner de meilleures raisons ni des règles plus sensées que celles qu'on trouve dans le livre de Locke, je me contenterai d'y renvoyer »* II, pp.177-178.

vivement critiquée au nom de la liberté[304]. Ce genre de pratiques destinées à modeler le corps est vivement critiqué par Rousseau qui y voit plutôt un obstacle au développement du corps, contraint par des coutumes et des traditions culturelles contre-nature : *« De peur que les corps ne se déforment par des mouvements libres, on se hâte de les déformer en les mettant en presse. On les rendrait volontiers perclus pour les empêcher de s'estropier. »*[305]. Mais les conséquences ne sont pas seulement physique pour l'auteur de l'*Emile* qui se demande si cela ne provoque pas également des répercussions psychologiques[306] ; ce qui est certain, selon lui, c'est que ces coutumes proviennent d'une dénaturation du rapport entre la mère et l'enfant, la première confiant le second à une nourrice qui, pour s'éviter la peine de *« veiller sans cesse sur un enfant en liberté »*, le ligote et *« le jette dans un coin sans s'embarrasser de ses cris »*. Malgré une certaine dramatisation très rousseauiste, la situation décrite est bel et bien dramatique : la mise en nourrice est très pratiquée quelque soit la classe sociale alors que le taux de mortalité pour un enfant mis en nourrice est deux fois plus élevé que celui des enfants allaités par leur mère. Cet état de chose évolue cependant au XVIII[ème] siècle avec des traités médicaux évoquant les bienfaits du lait maternel, la critique du maillot au profit de vêtements laissant les membres libres. Toutes ces pratiques - emmaillotement, régime, etc. - ont pour résultat

---

[304] Cf J. Morel, *op. cit.* : *« La liberté de mouvement physique prépare la liberté. »* p.300 ; C. Quarfood, *op. cit.* : *« Les langes et les lisières symbolisent dans la rhétorique des Lumières tous les obstacles qui se dressent sur le chemin de la liberté. La popularité de ces métaphores vient probablement de ce qu'elle conjecture un lien direct entre le système de la société d'alors et la rigidité des us et coutumes qui l'entretiennent. L'éducation traditionnellement donnée aux enfants n'est pas seulement déplorable, on peut y voir un facteur qui contribue à la formation de sujets passifs et dociles ou bien de régents faibles qui se laissent mener par les autres. »* p.283.

[305] Cf *Emile*, I, pp.54-55.

[306] *Id.* : *« Une contrainte si cruelle pourrait-elle ne pas influer sur leur humeur ainsi que sur leur tempérament ? ».*

d'après Rousseau de faire contracter au corps des habitudes contre-natures, lui donnant ainsi des besoins superflus et asservissants : *« La seule habitude qu'on doit laisser prendre à l'enfant est de n'en contracter aucune (..) Préparez de loin le règne de sa liberté et l'usage de ses forces, en laissant à son corps l'habitude naturelle, en le mettant en état d'être toujours maître de lui-même, et de faire en toute chose sa volonté, sitôt qu'il en aura une. »*[307]. On le voit, le soin du corps n'est pas une fin en soi mais tend à renforcer la volonté de l'enfant. Locke puis Rousseau vantent tous deux l'endurcissement physique pratiqué dans l'éducation spartiate. En rendant le corps fort, en l'habituant à la douleur et à la souffrance, l'éducateur prédispose moralement l'enfant : la connaissance de la douleur le rend sensible à la souffrance d'autrui[308] tandis que la résistance à la douleur le rend tempérant[309]. L'éducation physique apparaît ainsi comme une propédeutique à l'éducation morale en ce qu'elle tempère les appétits corporels par l'accoutumance à la résistance et l'endurance. Cela est d'autant plus utile que la première n'est jamais une « culture prématurée » à la différence de la seconde selon Rousseau : *« l'inaptitude qu'on suppose aux enfants pour nos exercices est imaginaire, et si on ne les voit point réussir dans quelques-uns, c'est qu'on ne les y a jamais exercés »*[310]. L'endurcissement du corps permet ainsi de conserver une

---

[307] *Ibid*., I, pp.84-85.

[308] *Ibid*., II : *« Si le physique va trop bien, le moral se corrompt. L'homme qui ne connaîtrait pas la douleur, ne connaîtrait ni l'attendrissement de l'humanité, ni la douceur de la commisération ; son coeur ne serait ému de rien, il ne serait pas sociable, il serait monstre parmi ses semblables. »* p118.

[309] *Ibid*., I : *« Il faut que le corps ait de la vigueur pour obéir à l'âme ; un bon serviteur doit être robuste. Je sais que l'intempérance excite les passions ; elle exténue aussi le corps à la longue ; les macérations, les jeûnes, produisent souvent le même effet par une cause opposée. Plus le corps est faible, plus il commande ; plus il est fort, plus il obéit. (...) Un corps débile affaiblit l'âme. »* p.71. Rousseau reprend ici l'idée lockéenne du *self-government* : la vertu consiste pour Locke dans la résistance à ses propres inclinations pour suivre la raison.

[310] *Ibid*., II, p.211.

liberté corporelle non-entravée par des langes ou des besoins superflus que cause une indulgence excessive ou un désintérêt inhumain.

2. Former l'esprit par le corps

Affermir la volonté et garantir la liberté, ne sont toutefois pas les seuls avantages de l'exercice physique : ce dernier permet également de développer l'esprit. Rousseau développe de façon très subtile ce développement de l'esprit par le corps : dans les premières années de l'enfance, lorsque la raison n'est pas encore active, les exercices corporels *« forment en nous la seule raison dont [l'enfant] soit susceptible, et la plus nécessaire à quelque âge que ce soit »*[311]. Dans la mesure où la connaissance s'acquiert à partir de la sensation, le développement du corps et par-là même des organes sensibles, pose les fondations du savoir. Les sens étant comme les *« organes »* de la pensée, ses *« instruments »*, il est nécessaire de les maîtriser pour pouvoir ensuite en *« tirer tout le parti possible »* : *« loin que la véritable raison de l'homme se forme indépendamment du corps, c'est la bonne constitution du corps qui rend les opérations de l'esprit faciles et sûres »*[312]. Le développement des sens fait naître une meilleure conscience de soi-même et à mesure que l'enfant gagne en force physique, il est moins tourmenté par le besoin de se conserver et peut ainsi tourner ses sens vers d'autres objets, les employer à des fins moins pragmatiques qui vont motiver le développement de ses facultés psychiques. Ainsi, l'endurcissement du corps et le développement des aptitudes physiques permet à la fois l'affermissement de la volonté et le développement de l'intelligence :

---

[311] *Ibid*., II, p.175.

[312] *Ibid*., II : *« Pour apprendre à penser, il faut donc exercer nos membres, nos sens, nos organes, qui sont les instruments de notre intelligence »* pp.176-177.

> *« A mesure que l'être sensitif devient actif, il acquiert un discernement proportionnel à ses forces ; et ce n'est qu'avec la force surabondante à celle dont il a besoin pour se conserver, que se développe en lui la faculté spéculative propre à employer cet excès de force à d'autres usages. Voulez-vous donc cultiver l'intelligence de votre élève ; cultivez les forces qu'elles doit gouverner. Exercez continuellement son corps ; rendez-le robuste et sain, pour le rendre sage et raisonnable ; qu'il travaille, qu'il agisse, qu'il court, qu'il crie, qu'il soit toujours en mouvement qu'il soit homme par la vigueur, et bientôt il le sera par la raison. »*[313].

Si cette éducation physique passe d'abord par une liberté de mouvement donnée au corps dès le plus jeune âge, elle se poursuit, une fois atteint le troisième âge, par l'apprentissage d'un travail manuel qui développe alors moins la force que la dextérité et conjointement le jugement. Locke vantait déjà les bienfaits d'un tel travail qu'il jugeait nécessaire pour acquérir habileté et santé. Rousseau le suit dans ce chemin mais destine Emile à exercer un métier artisanal[314] : grâce à lui, *« ses mains travaillent au profit de son esprit : il devient philosophe et croit n'être qu'un ouvrier »*[315]. Sans doute ce choix du travail manuel peut être mis en relation avec l'attention particulière portée au sens du toucher à travers l'*Emile*[316] : constamment exercé, il travaille conjointement avec d'autres sens bien qu'il puisse parfois se substituer à certains ; ses jugements, toujours sûrs car bornés, rectifient souvent ceux des autres sens et il est capable de fournir plusieurs

---

[313] *Ibid*., II, p.165.

[314] *Ibid*., III : « Je ne veux point qu'il soit brodeur, ni doreur, ni vernisseur, comme le gentilhomme de Locke » p.285.

[315] *Ibid*., III, p.253.

[316] Rousseau n'est pas toujours élogieux vis à vis de ce sens : dans le *Second Discours* par exemple, le toucher et le goût sont considérés comme les sens *« qui ne se perfectionnent que par la mollesse et la sensualité »* (I, p.78) tandis que la vue, l'ouïe et l'odorat sont présentés comme les sens les plus développés car les plus utiles à la conservation dans l'état de nature.

informations conjointes simultanément[317]. En un sens, ce que le toucher est à la conservation de l'homme « naturel », le métier manuel l'est à l'indépendance de l'homme « civil »[318] : l'artisanat est donc le travail le moins « dénaturant » que puisse exercer l'homme social. La vision originale du rapport entre le corps et l'esprit chez Rousseau tient ainsi dans cette interdépendance qui les unit et le fait que tout au long de la vie, le travail du corps ou de l'esprit se fait toujours au bénéfice de l'un ou de l'autre :

> *« Si jusqu'ici je me suis fait entendre, on doit concevoir comment avec l'habitude de l'exercice du corps et du travail des mains, je donne insensiblement à mon élève le goût de la réflexion et de la méditation, pour balancer en lui la paresse qui résulterait de son indifférence pour les jugements des hommes et du calme de ses passions. Il faut qu'il travaille en paysan et qu'il pense en philosophe, pour n'être pas aussi fainéant qu'un sauvage. Le grand secret de l'éducation est de faire que les exercices du corps et ceux de l'esprit servent toujours de délassement les uns aux autres. »* [319].

3. Exercer l'esprit comme le corps

Dans la pédagogie des Lumières, l'esprit n'est pas seulement exercé par le corps, il est aussi pensé comme un corps à exercer ; la faculté de penser

---

[317] *Ibid*., II : *« Quoique le toucher soit de tous nos sens celui dont nous avons le plus continuel exercice, ses jugements restent pourtant (...) imparfaits et grossiers plus que ceux d'aucun autre, parce que nous mêlons continuellement à son usage celui de la vue, et que, l'oeil, atteignant à l'objet plus tôt que la main, l'esprit juge presque toujours sans elle. En revanche, les jugements du tact sont les plus sûrs, précisément parce qu'ils sont les plus bornés ; car ne s'étendant qu'aussi loin que nos mains peuvent atteindre, ils rectifient l'étourderie des autres sens, qui s'élancent au loin sur des objets qu'ils aperçoivent à peine, au lieu que tout ce qu'aperçoit le toucher, il l'aperçoit bien. Ajoutez que, joignant quand il nous plaît, la force des muscles à l'action des nerfs, nous unissons, par une sensation simultanée, au jugement de la température, des grandeurs, des figures, le jugement du poids et de la solidité. Ainsi le toucher, étant de tous les sens celui qui nous instruit le mieux de l'impression que les corps étrangers peuvent faire sur le nôtre, est celui dont l'usage est le plus fréquent, et nous donne immédiatement la connaissance nécessaire à notre conservation. »* pp.195-196.

[318] *Ibid*., III : *« de toutes les occupations qui peuvent fournir la substance à l'homme, celle qui le rapproche le plus de l'état de nature est le travail des mains : de toutes les conditions, la plus indépendante de la fortune et des hommes est celle de l'artisan. »* p. 282.

[319] *Ibid*., III, p.292.

s'entretient ou s'atrophie si elle reste inactive : *« Dans l'esprit comme dans le corps, il n'est des parties fortes que les parties exercées. »*[320]. Il est donc nécessaire d'habituer l'enfant à penser : *« L'inhabitude de penser dans l'enfance en ôte la faculté durant le reste de la vie. »*[321]. Voici une assertion rousseauiste qu'Helvétius ne nierait pas : toutefois, nous venons de le voir, exercer la pensée commence d'abord par l'exercice du corps chez l'auteur de l'Emile, l'esprit se forme presque inconsciemment grâce au monde physique qui s'organise progressivement autour de lui. Helvétius, au contraire, considère une dimension supplémentaire : donner intérêt à l'enfant de penser, l'y motiver. Refusant de faire dépendre la faculté de penser du tempérament, il défend l'idée que le besoin motive toutes les activités humaines même celle de penser : *« Ce n'est point en effet à la mélancolie, c'est à ses besoins que l'homme doit son esprit : le besoin seul l'arrache à son inertie naturelle. Si je pense, ce n'est point parce que je suis fort ou faible, mais parce que j'ai plus ou moins d'intérêt de penser. »*[322]. C'est donc ce besoin, cet intérêt qu'il faut entretenir : le problème cependant est que pour conserver leur emprise sur les autres, certains hommes de pouvoir (Helvétius visent notamment la religion[323]) n'hésitent pas à endormir ce besoin en nourrissant les hommes de préjugés non-discutables. Il est donc nécessaire de faire sentir à ces derniers que *« la liberté de penser est de droit naturel »* et que

---

[320] Cf Helvétius, De l'homme, t.I, II, note 37 p.414. ; IV, 21 : *« Qui n'éprouve pas le besoin de penser, ne pense pas. Il en est de l'esprit comme du corps : ne fait-on point usage de leurs facultés, on devient impotent de corps et d'esprit. »* p.573.

[321] Cf *Emile*, II, p.164.

[322] Cf *De l'homme*, t.1, II, note 2, pp.379-380.

[323] *Ibid*., t.1, II, 22 : *« Dans toute Religion le premier objet que se proposent les Prêtres, est d'engourdir la curiosité de l'homme et d'éloigner de l'oeil de l'examen tout dogme, dont l'absurdité trop palpable de lui pourroit échapper. »* p.358.

« l'indifférence à cet égard est un signe de stupidité » ou d'endoctrinement[324]. Et il est d'autant plus important d'en avoir soin tôt dans l'enfance que cette attention n'est pas innée mais s'acquiert au prix d'un effort intense et soutenu :

> *« rien de plus pénible que de tenir longtemps son corps et son esprit dans le même état d'immobilité ou d'attention ; c'est le produit d'une grande passion (...) Notre attention est fugitive : il faut des passions fortes pour la fixer. (...) Ce sont les passions qui mettent en action l'égale aptitude que les hommes ont à l'esprit. Sans elles cette aptitude n'est en eux qu'une puissance morte. »*[325].

La pensée dépend donc de l'intérêt c'est-à-dire d'une passion et pour Helvétius, il s'agit surtout de la passion de la gloire, définie comme *« le besoin même du plaisir »*[326]. Encore une fois, tous les hommes ayant la même organisation, ils possèdent tous le même degré de passion et donc une aptitude égale à l'esprit : de ce fait, le *« degré d'application auquel est attachée la supériorité d'esprit (...) est moins en nous l'effet d'un effort extraordinaire d'attention, que d'une attention habituelle »*[327]. La maxime d'après laquelle le grand homme est fils du malheur confirme pour Helvétius le fait que sans intérêt, sans passion, on peut bien tenter d'instruire un homme, rien ne réussi si l'attention ou *« le désir vif »* d'appliquer son esprit aux objets présentés est absent[328] : l'un des moyens de l'éveiller serait ainsi de placer l'enfant dans une situation d'adversité qui l'oblige à penser et à

---

[324] *Ibid*., t.1, IV, 21, pp.572-573.

[325] *Ibid.*, t.1, III, IV, pp.438-440.

[326] *Id.*, p.438.

[327] *Ibid*., t.1, II, XXIV, p.378. Voir aussi, IV, 23, p.586 et 24 : *« L'acquisition des grands talens suppose un travail opiniâtre et un désir de s'instruire encore plus habituel que vif »* pp.588-589.

[328] *Ibid*., t.2, V, 2 : *« Je compare l'ensemble des connaissances humaines au clavier d'un orgue. Les divers talents en sont les touches, et l'attention mise en action par l'intérêt, est la main qui peut indifféremment se porter sur l'une ou l'autre de ces touches. »* p.12.

réfléchir[329]. C'est en effet le *« défaut d'ardeur et d'attention »* chez l'élève qui est l'une des causes de l'absence de progrès, avec le *« défaut de méthode »* du maître[330]. Et le meilleur moyen d'y remédier consiste non pas à retarder l'éducation de l'esprit ou à croire que le développement du corps suffit à la préparer comme Rousseau, mais à faire travailler l'esprit comme le corps dès les premières années :

> *« [L'expérience] nous apprend que l'enfant discerne au moins confusément au moment même qu'il sent, qu'il juge avant douze ans (...) D'où je conclus que l'intention de la Nature n'est pas comme le dit l'auteur d'*Emile *que le corps se fortifie avant que l'esprit s'exerce, mais que l'esprit s'exerce à mesure que le corps se fortifie. (...) Il en est de l'esprit comme du corps, l'on ne rend l'un attentif et l'autre souple que par un exercice continuel. L'attention ne devient facile que par l'habitude. (...) Le parti le plus sûr est d'habituer de bonne heure les enfants à la fatigue de l'attention. (...) Mais que faire pour rendre les enfants attentifs ? Qu'ils aient intérêt à l'être. »*[331].

Nous préciserons plus bas les moyens envisagés par Helvétius pour éveiller cet intérêt chez l'enfant : ce qu'il est important de souligner ici c'est la vision différente du rapport entre le corps et l'esprit qu'oppose Helvétius à Rousseau. Alors que le second considère que l'exercice du corps a pour effet de développer l'esprit, le premier réplique que s'il affine sans doute l'expérience sensorielle nécessaire à la pensée, il ne provoque en aucun cas cet intérêt à réfléchir sans lequel, tout prêt qu'il soit, l'esprit n'est jamais activé.

---

[329] *Ibid*., t.1, IV, 3, note : en situation d'adversité, *« l'homme est alors forcé de penser et de réfléchir. (...) Mais l'adversité est-elle si salutaire qu'on le dit ? oui ; dans la première jeunesse, lorsqu'on peut encore contracter l'habitude de penser et de réfléchir. Cet âge passé, le malheur afflige l'homme et l'éclaire peu. »* p.587.

[330] *Ibid*, t.1, II, note 41, p.420.

[331] *Ibid*., t.2, V, pp.50-53.

B) « Education » et « Instruction »

S'il est essentiel de faire naître chez l'enfant le désir d'apprendre, la question qui se pose maintenant est la suivante : qu'importe-t-il à l'enfant de connaître ? Dans un âge où celui-ci ne sait pas encore bien ce qui lui sera utile dans sa vie d'adulte, comment l'intéresser à quelque chose qui ne présente pas pour lui un grand intérêt dans le moment présent ?

1. Science ou conscience ?

L'une des questions débattues par les pédagogues des Lumières porte sur la distinction entre « éducation » et « instruction » : il est en effet traditionnel de distinguer au sein de l'éducation prise dans un sens très général, l'enseignement moral de l'enseignement « scientifique » ou scolaire et depuis le XVII^{ème} environ, la critique de l'instruction jugée trop livresque et pédante amène les pédagogues à valoriser à ses dépens le savoir moral, le seul à leurs yeux à réellement former l'homme[332]. Locke considère ainsi l'instruction comme étant *« la moindre partie de l'éducation »* car c'est *« la vertu seule, qui est la chose difficile et essentielle de l'éducation »* à ses yeux : l'instruction construite sur le modèle scolastique peut sans doute *« meuble[r] l'esprit »* mais nullement inculquer les *« principes solides de générosité et de vertu »* qui caractérisent le *gentleman*[333]. Suivant son exemple, Rousseau distingue la conscience du savoir et fait de la première le propre de

---

[332] Est-il besoin de rappeler la célèbre maxime de Rabelais extraite de *Pantagruel* - *« Science sans conscience n'est que ruine de l'âme »* - qui résume tout à fait deux siècles avant l'état d'esprit des pédagogues du XVIII^{ème} ?

[333] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, IX, p.166. On retrouve ici la même préférence qu'avait Montaigne pour une tête *« bien faite »* plutôt que *« bien pleine »* (cf *Essai*, I, 24, p.148).

l'homme : *« nous pouvons être hommes sans êtres savants »*[334]. Dans le même esprit, Helvétius critique la scolastique qu'il accuse de rendre les hommes « sots » et de perpétuer *« l'esprit de bigoterie et de fanatisme »* qui caractérise d'après lui son époque[335]. Sans doute, Diderot est-il l'un des seuls à défendre l'instruction en soutenant que l'on ne peut être moralement bon si l'on n'est pas quelque peu instruit : *« Une erreur d'esprit suffit pour corrompre le goût et la morale. Avec une seule idée fausse, on peut devenir barbare »*[336]. L'auteur du *Plan d'une université* fait ainsi preuve d'une grande confiance dans le caractère moralement formateur de l'instruction qui *« adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs, subtilise les vices, les étouffe ou les voile, inspire l'amour de l'ordre, de la justice et des vertus, et accélère la naissance du bon goût dans toutes les choses de la vie. »*[337] ; elle fait partie de ses *« moyens indirects »* servant à former le caractère

---

[334] Cf *Emile*, IV, p.419 : *« Conscience ! conscience ! instinct divin, immortelle et céleste voix ; guide assuré d'un être ignorant et borné, mais intelligent et libre ; juge infaillible du bien et du mal, qui rends l'homme semblable à Dieu, c'est toi qui fais l'excellence de sa nature et la moralité de ses actions ; sans toi je ne sens rien en moi qui m'élève au-dessus des bêtes, que le triste privilège de m'égarer d'erreurs en erreurs à l'aide d'un entendement sans règle et d'une raison sans principe. »*. Précisons cependant que dans cet extrait de la *Profession de foi du Vicaire Savoyard* (liv. IV), la conscience est moins l'enseignement moral qu'un don naturel.

[335] Cf *De l'homme*, t.1, I, IX, 12 : *« En conséquences, peu de Maîtres qui la révèlent à leurs Elèves. Aussi l'instruction donnée maintenant dans les Collèges et les séminaires se réduit-elle à la lecture de quelques légendes, à la science de quelques sophismes propres à favoriser la superstition, à rendre les esprits faux et les coeurs inhumains. Il faut aux hommes une autre éducation ; il est temps qu'à de frivoles instructions, on en substitue de plus solides ; qu'on enseigne aux Citoyens ce qu'ils doivent à eux, à leur prochain, à leur patrie ; qu'on leur fasse sentir le ridicule des disputes religieuses, l'intérêt qu'ils ont de perfectionner la morale et par conséquent de s'assurer la liberté de penser et d'écrire. Mais que d'opinions bizarres n'engendreront point cette liberté ? Qu'importe. Ces opinions détruites par la raison, aussitôt que produites, n'altéreraient pas la paix des Etats. »* pp.499-500

[336] Cf *Le père de famille*, A son altesse sérénissime Madame la princesse de Nassau-Saarbruck (cité par A. Mesrobian, *op. cit.*, p.68).

[337] Cf *Plan d'une université*, De l'instruction, pp.429-430.

moral de l'enfant[338]. En lui accordant cette importance, Diderot montre que l'éducation de l'âme et l'instruction de l'esprit sont inséparables et toutes deux nécessaires : *« Il faut plus de raison, plus de lumières et de forces qu'on ne le suppose communément pour être vraiment homme de bien. Est-on homme de bien sans justice ; et a-t-on de la justice sans lumières ? »*[339]. Certes *« un [tel] éloge de l'instruction [est] bien conforme à l'esprit des Lumières »*[340] qui fait l'apologie de la raison ; mais en distinguant Diderot des autres philosophes mentionnés, il s'agit de souligner non pas que lui-seul défend l'instruction mais plutôt qu'il est seul à penser le développement interdépendant de la science et de la conscience comme le remarque A. Mesrobian :

> *« Sans aller jusqu'à dire que l'instruction suffit à assurer le progrès et le bonheur du monde, exagération née des tendances de la philosophie de son siècle, Diderot ne voit pas d'antagonisme entre l'instruction et la moralité. Sans doute, les connaissances acquises ne nous donnent pas d'un seul coup la moralité, mais en nous donnant des habitudes d'attention, de la méthode, de l'ouverture d'esprit, de la rectitude de jugement, elles perfectionnent l'instrument intellectuel. La valeur morale de l'instruction réside donc moins, d'après Diderot, dans les connaissances mêmes qu'elle nous procure que dans le développement moral dont elle est l'occasion. Si les lumières ne produisent pas* ipso facto *la moralité, il est incontestable cependant qu'un homme éclairé est plus apte qu'un ignorant à connaître son devoir. Il est vrai qu'il ne suffit pas de connaître son devoir pour l'accomplir, mais toujours est-il qu'il faut commencer par le connaître, et tout en éclairant l'intelligence de l'enfant, si l'instruction la purifie et la conduit en même*

---

[338] Cf A. Mesrobian, *op. cit.* : l'auteur distingue dans la pédagogie de Diderot deux types de méthode éducative : les *« moyens directs »* par lesquels *« on agit directement sur les dispositions natives de l'enfant au moyen de l'exhortation, de l'exemple, du blâme, de l'éloge, des récompenses et des châtiments »* (il en sera question dans le dernier temps de cette partie) et les *« moyens indirects »* pour *« former le caractère de l'enfant, mais d'une façon plus détournée et au moyen des idées que donne l'instruction »* p.72.

[339] Cf *Plan d'une université*, Qu'est-ce qu'une université ?, p.433.

[340] Cf Béatrice Didier, « Quand Diderot faisait le plan d'une université », in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n°18-19, 1995, pp.81-91 (consultable sur le site Persée).

temps du culte du vrai à celui du bien, elle est bien alors réellement un agent de moralisation. »[341].

Cette position originale de Diderot tient sans doute à son propre parcours qui lui a fait acquérir une culture « encyclopédique » où finalement toutes les connaissances dans les différents domaines se trouvent liées entre elles : de ce fait, le cloisonnement des savoirs tombent et il apparait ridicule de rendre hermétiques des disciplines comme la morale et la science. Bien au contraire, Diderot cherche à montrer que chaque étude particulière contribue à la formation des autres et que l'éducation n'est utile qu'à condition qu'elle permette d'acquérir une culture complète, organisée et offrant une vue d'ensemble de tous les savoirs et de leurs correspondances : *« quand on ne sait pas tout, on ne sait rien de bien ; on ignore où une chose va, d'où une autre vient ; où celles-ci et celles-là veulent être placées. »*[342].

2. Education et habitude

Dans la mesure où l'éducation en tant qu'enseignement moral a pour fin de former le caractère de l'enfant de manière à ce qu'il se comporte et agisse vertueusement en toutes circonstances, son enseignement n'est efficace que s'il est pratique. La pédagogie des Lumières développe donc une méthode spécifique passant par l'acquisition d'habitudes. Elle s'inscrit ici dans une longue tradition remontant Aristote : dans son *Ethique à Nicomaque*, ce dernier considère en effet que le caractère - *l'êthos (τὸ ἦθος)* - se forme principalement à partir de l'habitude - *l'ethos (τὸ ἔθος)* ; c'est donc en agissant vertueusement ou vicieusement (par imitation dans l'enfance puis par intention une fois adulte) que l'on devient bon

---

[341] Cf *op. cit.*, p.77.

[342] Cf *Le Neveu de Rameau*, p.77.

ou mauvais. On retrouve ici le problème de la détermination - naturelle ou culturelle - du caractère : le rapport entre nature et habitude est un thème traditionnel mais important lorsqu'il s'agit d'éducation, voyons comment les philosophes des Lumières l'interprètent.

L'habitude, c'est tout d'abord un moyen de diriger le comportement du jeune enfant sans faire appel à la raison qui lui fait défaut. Il se fonde sur la relation entre l'enfant-imitateur et le maître-exemple ainsi que sur la répétition de manières d'agir selon circonstances : l'enfant acquiert ainsi des automatismes qui ne nécessitent pas de sa part un effort de réflexion hors de sa portée. La puissance de cette acquisition d'habitudes dès les premières années est telle que le pédagogue doit être extrêmement attentif à ce que l'enfant n'en acquiert pas de mauvaises : c'est en effet dans la toute jeune enfance que le caractère est le plus malléable et à mesure que l'enfant grandit, les habitudes acquises deviennent de plus en plus inaltérables. C'est pour cette raison que Locke affirme que *« La grande affaire de l'éducation, c'est de considérer quelles habitudes vous faites prendre à l'enfant. »*[343]. Durant l'enfance, que l'on considère que l'enfant naisse ou non avec un caractère présentant déjà certaines inclinations, la force de la répétition alliée à la souplesse de l'enfant rend la délimitation entre nature et habitude très instable voire parfois inexistante au point que les premières habitudes acquises soient finalement considérées comme naturelles. Helvétius, partisan d'une nature enfantine indéterminé, reprend ainsi la position pascalienne : *« l'homme sensé convient que la nature, comme le dit Pascal, et comme le prouve*

---

[343] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, I, p.70. Voir aussi le chapitre V intitulé *« Des règles et des habitudes »* : *« Cette méthode, qui consiste à instruire les enfants par une pratique constante, par la répétition du même exercice, plusieurs fois renouvelé en présence et sous la direction de leur maître, jusqu'à ce qu'ils aient acquis l'habitude de le bien faire, et non par des règles confiées à leur mémoire, a de si grands avantages, par quelque côté qu'on la considère, que je ne puis m'empêcher de m'étonner (...) qu'on l'ait à ce point négligée. »* p.115.

l'expérience, n'est rien autre chose que notre première habitude »[344]. Pour lui, toute l'enfance n'est qu'acquisition d'habitudes et tant que ce temps dure, aucun vice comme aucune vertu n'est susceptible d'être définitivement assimilé ou perdu :

> *« En général, tant qu'on est jeune, assez pour contracter des habitudes nouvelles, les seuls défauts et les seuls vices incurables, sont ceux qu'on ne peut corriger sans employer des moyens dont les moeurs, les Lois ou la coutume ne permettent point l'usage. Il n'est rien d'impossible à l'éducation : elle fait danser l'Ours. »*[345].

Rousseau de son côté évoque avec une forme de nostalgie ce changement irréversible qui s'opère progressivement à mesure que l'habitude prend le pas sur la nature : *« Plus nous nous éloignons de l'état de nature, plus nous perdons de nos goûts naturels ; ou plutôt l'habitude nous fait une seconde nature que nous substituons tellement à la première, que nul d'entre nous ne connaît plus celle-ci. »*[346]. L'éducation peut ainsi être décrite comme « une habitude » pouvant aller contre ou avec la nature : cependant, à l'inverse d'Helvétius, Rousseau considère que l'habituel n'est jamais définitivement acquis ; l'habitude en effet est un comportement machinal et inconscient dans la mesure où la situation dans laquelle il se répète ne varie pas, c'est pourquoi *« sitôt que la situation change, l'habitude cesse et le naturel revient »*[347]. Si l'auteur de l'*Emile* limite ici le pouvoir de l'éducation sur la nature, il ne sous-estime pas pour autant la force de l'habitude : non seulement il reconnaît que de mauvaises habitudes sont difficiles

---

[344] Cf *De l'esprit*, Discours II, p.231. Helvétius fait référence à la pensée suivante de Pascal : *« La coutume est une seconde nature qui détruit la première. Mais qu'est-ce que la nature ? Pourquoi la coutume n'est-elle pas naturelle ? J'ai grand peur que cette nature ne soit elle-même qu'une première coutume, comme la coutume est une seconde nature. »* (n°93 éd. Brunschwicg).

[345] Cf *De l'homme*, t.1, IV, 3, p.461.

[346] Cf *Emile*, II, p.216.

[347] *Ibid*., I, p.48.

à déraciner[348], mais il met en garde contre l'aspect asservissant de celles-ci en tant qu'elles créent de nouveaux besoins dont on ne se défait qu'avec peine également. De ce fait, *« La seule habitude utile aux enfants est de s'asservir sans peine à la nécessité des choses, et la seule habitude utile aux hommes est de s'asservir sans peine à la raison. Tout autre habitude est un vice. »*[349].

L'approche condillacienne de l'habitude, si elle conserve des similitudes avec celles des autres philosophes, est cependant originale. Dans le *Traité des Animaux*, Condillac compare l'habitude chez l'homme à l'instinct chez la bête et se rapproche de l'idée rousseauiste d'une habitude asservissante rendant l'homme dépendant d'un besoin qu'il ajoute à ceux auxquels la nature l'a déjà soumis :

> *« En un mot, l'instinct des bêtes ne juge que de ce qui est bon pour elles ; il n'est que pratique. Le nôtre juge, non seulement de ce qui est bon pour nous, il juge encore de ce qui est vrai et de ce qui est beau : nous le devons tout-à-la-fois à la pratique et à la théorie. En effet, à force de répéter les jugemens de ceux qui veillent à notre éducation, ou de réfléchir de nous-mêmes sur les connoissances que nous avons acquises, nous contractons une si grande habitude de saisir les rapports des choses, que nous pressentons quelques fois la vérité avant que d'en avoir saisi la démonstration. Nous la discernons par instinct. Cet instinct caractérise surtout les esprits vifs, pénétrans et étendus (...) mais c'est un guide peu sûr si la raison n'en éclaire tous les pas. »*[350].

Si l'habitude est un « instinct » plus perfectionné que celui des bêtes, elle n'en reste pas moins peu fiable et susceptible de perpétuer de bons comme de mauvais jugements ou pratiques. Mais dans un autre chapitre, la description de l'habitude est cette fois-ci opposée à l'instinct :

> *« Notre principal objet, en travaillant aux progrès de notre raison, doit être de prévenir ou de corriger les vices de notre âme. Ce sont des connoissances*

---

[348] *Ibid*., II, p.146.

[349] *Ibid.*, II, p.230, note.

[350] Cf *Traité des animaux*, II, 5, p.559.

pratiques qu'il nous faut, et il importe peu que nous nous égarions sur des spéculations qui ne sauroient influer dans notre conduite. Heureusement ces sortes de connoissances ne demandent pas une grande étendue d'esprit. Chaque homme a assez de lumières pour discerner ce qui est honnête ; et, s'il en est d'aveugles à cet égard, c'est qu'ils veulent bien s'aveugler. (...) Plus l'homme démêle les ressorts des passions, plus il lui est aisé de se soustraire à leur empire. Pour corriger nos habitudes, il suffit donc de considérer comment elles s'acquièrent (...) A quelques momens près, où les passions nous subjuguent, nous avons donc toujours dans notre raison et dans les ressorts même de nos habitudes de quoi vaincre nos défauts. En un mot, lorsque nous sommes méchans nous avons de quoi devenir meilleurs. Si, dans le système des habitudes de l'homme, il y a un désordre qui n'est pas dans celui des bêtes, il y a donc aussi de quoi rétablir l'ordre. Il ne tient qu'à nous de jouir des avantages qu'il nous offre et de nous garantir des inconvéniens auxquels il n'entraîne que trop souvent, et c'est par-là que nous sommes infiniment supérieurs au reste des animaux. »[351].

Loin d'être asservissante, l'habitude est en fait le mécanisme naturel par lequel l'homme est rendu maître de lui-même : alors que l'animal est naturellement doté d'un instinct le déterminant à agir constamment de la même manière sans que jamais le système qui le guide puisse changer, l'homme est doté d'un tout autre « système » bien plus souple et maîtrisable. Ce que l'homme fait, il peut le défaire : les processus du *« système des habitudes de l'homme »* sont tous réversibles à condition d'en connaître la génération. En dotant l'homme non pas d'un instinct aveugle mais d'habitudes « conscientes d'elles-mêmes » - au sens où la raison peut nous faire comprendre comment nous les avons acquises et donc comment nous pouvons nous en défaire - la nature l'a rendu maître de lui-même. C'est parce qu'il peut, grâce à la raison, s'observer et réfléchir sur ses propres habitudes, que l'homme est libre d'en changer, libre de choisir un nouveau

[351] *Ibid.*, II, 9, pp.615-618.

comportement mieux adapté à la situation dans laquelle il se trouve[352]. Rapporté à l'éducation, cela signifie donc que Condillac envisage la possibilité que toute « habitude éducative » puisse être remise en question par l'adulte qui peut, dès lors, se ré-éduquer lui-même s'il en sent le besoin : pour y parvenir, il lui suffit de porter un regard rétrospectif et réflexif sur son propre développement afin de découvrir comment l'enfant qu'il était est devenu l'homme qu'il est.

3. Les savoirs : ordre et méthode d'apprentissage

Malgré les critiques et parfois la déconsidération dont elle fait l'objet, l'instruction n'en reste pas moins un aspect tout à fait important de l'éducation : ce n'est donc pas l'étude qui est remise en cause mais l'ordre des disciplines et la manière de les enseigner. A partir du XVI[ème] siècle, émerge progressivement une critique des dérives de l'éducation humaniste : pédantisme, place démesurée des langues anciennes et de la grammaire, enseignement mnémotechnique et catéchistique. Loin de remettre en cause les fondements humanistes de l'éducation, le XVIII[ème] cherche à les réaffirmer : *« l'humanisme avait eu pour seul but de former l'homme intégral ; il devait rester fidèle à cette fin »*[353].

Concernant la manière d'apprendre, les philosophes des Lumières privilégient la réflexion sur la mémoire. Ils reprennent en cela une position déjà défendue par Erasme puis Montaigne suivant laquelle on n'apprend bien qu'en s'appropriant intimement un savoir et non en le conservant au dedans de nous

---

[352] Cf *Traité des animaux*, II, 5 : *« La mesure de réflexion que nous avons au-delà de nos habitudes est ce qui constitue notre raison. Les habitudes ne suffisent que lorsque les circonstances sont telles qu'on n'a qu'à répéter ce qu'on a appris. Mais, s'il faut se conduire d'une manière nouvelle, la réflexion devient nécessaire comme elle l'a été dans l'origine des habitudes lorsque tout ce que nous faisions étoit nouveau pour nous. »* p555.

[353] Cf Eugenio Garin, *L'éducation de l'homme moderne*, p.194.

comme un corps étranger. Erasme privilégie ainsi la mémoire naturelle ou *compréhensive* sur la mémoire artificielle *ou mnémotechnique* en soutenant que *« le meilleur moyen de retenir consiste à comprendre à fond, à mettre en ordre ce qu'on a compris et enfin à répéter maintes fois ce dont on veut se souvenir »*[354]. Dans le même esprit, Montaigne montre que le savoir ne doit pas seulement être « stocké » mais assimilé, transformé par l'élève qui ne le maîtrise qu'en se l'appropriant : *« Sçavoir par coeur n'est pas sçavoir : c'est tenir ce qu'on a donné en garde à sa mémoire. Ce qu'on sçait adroitement, on en dispose, sans regarder au patron, sans tourner les yeux vers son livre. »*[355]. Condillac en particulier s'inscrit dans cette tradition en opposant mémoire et réflexion sans toutefois les considérer comme exclusives l'une de l'autre. Ces deux facultés travaillent ensemble mais il est impératif que la réflexion soit première et que la mémoire n'ait, dans le processus d'apprentissage, qu'une place d'auxiliaire[356]. C'est la réflexion et non la mémoire qui contribue *« au progrès de la raison »* : *« C'est donc à la réflexion à préparer les matériaux de nos connaissances, à les mettre en ordre dans la mémoire, à en régler toutes les proportions ; et celui qui n'a pas*

---

[354] Cf *De l'éducation des enfants*, p.538.

[355] Cf *Essais*, XXIV, pp.150-151. Montaigne utilise également deux métaphores - la digestion et la fabrication du miel par les abeilles - pour rendre compte de la double transformation (celle de l'élève et celle du savoir) à l'oeuvre dans le processus d'apprentissage : *« Qu'il ne luy demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance, et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le tesmoignage de sa memoire, mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui face mettre en cent visages et accommoder à autant de divers subjets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien faict sien, prenant l'instruction de son progrez des paedagogismes de Platon. C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée. L'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a faict changer la façon et la forme à ce qu'on luy avait donné à cuire.»* ; *« Les abeilles pillotent deçà delà les fleurs mais elles en font après le miel, qui est tout leur ; ce n'est plus thin ny marjolaine : ains les pièces empruntées d'autruy, il les transformera et confondera, pour en faire un ouvrage tout sien, à sçavoir son jugement. Son institution, son travail et estude ne vise qu'à le former. »*.

[356] Cf *Cours d'étude*, Motif des études qui ont été faites après les leçons préliminaires : *« pour exercer la réflexion, il ne faudroit pas négliger la mémoire. Ces deux facultés sont également nécessaires (...) C'est à la réflexion à graver les idées dans la mémoire, c'est à la mémoire à les retracer à la réflexion »* p.127.

appris à réfléchir, n'est pas instruit, ou il l'est mal ; ce qui est pire encore. »[357]. Mais Condillac donne aussi à cette critique une portée plus profonde et plus représentative de l'esprit des Lumières : selon lui, il ne suffit pas de montrer que l'apprentissage par coeur est inefficace, il faut aussi montrer qu'il va à l'encontre d'un principe essentiel, l'autonomie de la pensée. En construisant l'apprentissage sur la mémorisation, on fait de l'enfant un être pensant par autrui ; à l'inverse, développer la réflexion, c'est entraîner l'enfant à « penser par lui-même » :

> *« Les vraies connaissances sont dans la réflexion qui les acquiert, beaucoup plus que dans la mémoire qui s'en charge ; et on fait mieux les choses qu'on est capable de retrouver, que celles dont on peut se ressouvenir. Il ne suffit donc pas de donner des connaissances à un enfant : il faut qu'il s'instruise en cherchant lui-même ; et le grand point est de le bien guider. S'il est conduit avec ordre, il se fera des idées exactes, il en saisira la suite et la liaison : alors, maître de les parcourir, il pourra se rapprocher des plus éloignées, et s'arrêter à son choix sur celles qu'il voudra considérer. La réflexion peut toujours retrouver les choses qu'elles a sues, parce qu'elle sait comment elle les a trouvées : la mémoire ne retrouve pas de même celles qu'elle a apprises, parce qu'elle ne sait pas comment elle apprend. Voilà pourquoi nous ne savons jamais mieux les choses, que lorsque nous les avons apprises sans maître. Moins nous comptons sur des secours étrangers, plus nous sommes forcés à réfléchir à nous-mêmes ; et nous n'oublions rien, parce que les choses que nous avons trouvées une fois, nous savons les trouver encore. »*[358].

« Nous ne savons jamais mieux les choses, que lorsque nous avons les apprises sans maîtres » : au-delà du paradoxe très rousseauiste de cette affirmation, celle-ci est caractéristique du renouvellement de la relation pédagogique au XVIII[ème]. L'affirmation de la place l'élève a pour corrélatif l'effacement de la présence du maître : effacement tout relatif puisqu'il signifie que le maître se fonde dans

---

[357] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire, pp.13-14.

[358] Cf *Cours d'étude*, Motif des études qui ont été faites après les leçons préliminaires, pp. 125-127.

l'environnement de l'élève et en prend le contrôle afin de mieux maîtriser le développement moral et intellectuel de ce dernier.

Dès lors que l'enfant apprend autrement, par la réflexion et non plus la mémorisation, il est nécessaire de repenser l'ordre d'acquisition des connaissances. Sur ce point, les philosophes des Lumières distinguent de manière générale deux façons d'ordonner les savoirs - l'ordre scientifique ou encyclopédique et l'ordre génétique ou naturel[359] - et s'accordent sur le fait que c'est le second qui doit être suivi dans l'enseignement. Diderot, Condillac et Rousseau considèrent tous trois que l'ordre scientifique ou *« la méthode des philosophes »*[360] consiste dans un ordonnancement raisonné et déductif des connaissances et ne convient qu'à celui qui a déjà acquis un savoir étendu. Il est donc erroné de croire que cette méthode peut convenir à un enfant qui commence seulement à apprendre comme le remarque Condillac :

> *« Ceux qui rédigèrent ainsi les connaissances humaines, parurent avoir créé les sciences. Leur méthode était bonne pour eux et pour toutes les personnes qu'ils supposaient instruites. Mais il est évident qu'elle exposoit les connaissances dans un ordre contraire à celui dans lequel on les avait acquises. Car enfin on n'avoit pas commencé par des principes généraux ; on avait commencé par des observations. Cependant, parce que cette méthode étoit claire, qu'elle étoit même la plus simple pour ceux qui avaient observé ; on jugea qu'elle devoit être encore la plus propre instruction, et on oublia qu'on s'étoit instruit par une autre méthode. Au lieu donc de conduire les enfants d'observation en observation, comme des ignorants qu'on veut*

---

[359] Voir entre autre le Discours préliminaire à l'*Encyclopédie* où D'Alembert distingue l'ordre encyclopédique de l'ordre génétique des savoirs (cité par A. Vergnioux, *op. cit.*, p. 153).

[360] Cf *Emile*, III : *« Il y a une chaîne de vérités générales par laquelle toutes les sciences tiennent à des principes communs et se développent successivement : cette chaîne est la méthode philosophes »* p.246.

instruire, on commença avec eux, comme s'ils avoient été instruits, et qu'il ne restât plus qu'à mettre de l'ordre dans leurs connaissances. »[361].

Comme on peut le constater, l'erreur fondamentale consiste à ne pas se mettre à la place de l'enfant, à le considérer comme un adulte et elle est d'autant plus difficile à éviter que l'adulte ne se souvient guère de l'état d'ignorance dans lequel il était enfant ainsi que nous l'avons déjà souligné.

C'est sur la manière d'éviter cette erreur en proposant une méthode d'apprentissage adaptée à l'état de l'enfant que les différences émergent entre les philosophes : leurs conceptions de l'ordre « naturel » présentent certes des similitudes mais ne sont pas identiques. Pour Rousseau l'ordre des savoirs est naturel en ce qu'il s'adapte aux différents âges de l'enfance, suivant ainsi le développement des facultés de l'enfant : *« ma méthode est indépendante de mes exemples ; elle est fondée sur la mesure des facultés de l'homme à ses différents âges, et sur le choix des occupations qui conviennent à ses facultés »*[362]. De ce fait, le temps de l'instruction proprement dite ne doit se dérouler qu'au moment des troisième - *« le temps des travaux, des instructions, des études »*[363] - et quatrième « âges » - *« le temps de la lecture et des livres agréables (....) [de] l'analyse du discours (...) de l'éloquence et de la diction »*[364]. Cependant, l'objectif n'étant pas de faire d'Emile un savant mais un homme de jugement[365],

---

[361] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire, pp.3-4. Voir également : Diderot, *Plan d'une université* : *« La distribution de l'ordre des études dans une école n'est point du tout celle qui conviendrait dans un ouvrage scientifique. (...) la chose qui va bien dans la spéculation, va mal dans la pratique »* pp.446-447.

[362] Cf *Emile*, III, p.277.

[363] *Ibid*., III, p.237.

[364] *Ibid*., IV, p.496.

[365] *Ibid*, III : *« Celui qui voit bien l'ordre du tout voit la place où doit être chaque partie ; celui qui voit bien une partie, et qui la connaît à fond, peut être un savant homme : l'autre est un homme judicieux ; et vous vous souvenez que ce que nous nous proposons d'acquérir est moins la science que le jugement. »* p.277.

le plus important est *« de lui donner du goût pour aimer [les science] et des méthodes pour les apprendre »*[366] ainsi que des *« connaissances bornées mais justes »*[367]. Diderot considère lui aussi que l'ordre naturel tient compte de l'âge de l'enfant, mais il y ajoute une dimension supplémentaire, celle de l'utilité : l'apprentissage des connaissances doit s'adapter aux facultés de l'enfant ainsi qu'à l'utilité retirée de chacun de ces savoirs :

> *« L'ordre des devoirs et des instructions est aussi inaltérable que le lien des connaissances entre elles. Procéder de la chose facile à la chose difficile ; aller depuis le premier pas jusqu'au dernier, de ce qui est le plus utile à ce qui l'est moins, de ce qui est nécessaire à tous à ce qui ne l'est qu'à quelques-uns ; épargner le temps et la fatigue, ou proportionner l'enseignement à l'âge et les leçons à la capacité moyenne des esprits. »*[368].

On peut voir ici la différence entre Diderot et Rousseau : l'éducation domestique que reçoit Emile doit faire de lui un *« homme naturel vivant dans l'état de société »*[369] ; le projet d'éducation publique présenté dans le *Plan d'une université* entend lui faire de tous les hommes des citoyens. Tandis que dans l'*Emile* c'est l'adaptation à l'individualité de l'enfant qui prévaut, chez Diderot, c'est sur le *« principe générale de la raison d'utilité »* que se fonde prioritairement la pédagogie[370]. Enfin, l'ordre naturel prend une dimension bien plus étendue avec Condillac puisque ce dernier met en perspective le processus d'apprentissage de l'enfant avec celui de l'humanité : cet ordre progresse du connu vers l'inconnu, du simple au complexe, d'observation en observation et il est *« l'unique méthode des*

---

[366] *Ibid*., III, p.245.

[367] *Ibid*., III, p.243 et p.277.

[368] Cf *Plan d'une université*, p.439.

[369] Cf *Emile*, III, p.296.

[370] Cf *Plan d'une université* : *« l'ordre de l'enseignement prescrit par l'âge, par l'utilité plus ou moins générale des élèves, le seul qui soit praticable dans une éducation publique, est aussi le seul qui s'accorde avec l'intérêt général et particulier. »* p.477.

découvertes » prescrite aux hommes par la nature[371]. Dans la mesure où l'enfant se trouve dans le même état d'ignorance que les premiers hommes, ce dernier doit donc reproduire le cheminement intellectuel de l'humanité : « *Il faut qu'il refasse lui-même ce que les peuples ont fait »* or ces derniers *« ont commencé par des observations sur les choses de première nécessité, ils ont ensuite recherché les choses de goût, et ils ont fini par raisonner sur les choses de spéculation. »*[372] ; tel est donc l'ordre que devra suivre l'instruction du Prince dont Condillac a la charge. Mais comment concevoir qu'un enfant puisse reproduire au cours d'un laps de temps si court ce qu'un nombre incommensurable d'hommes a fait au cours d'un temps infiniment plus long ? N'est-ce pas là une tâche totalement irréaliste ? Condillac se pose cette question est envisage la chose suivante : si les connaissances humaines ont mis tant de temps à progresser, c'est parce que *« les hommes n'ont ni assez connu leur esprit, ni assez senti le besoin de l'exercer »* ; par conséquent, pour que l'enfant puisse faire à son tour le cheminement intellectuel de l'humanité d'une manière beaucoup plus rapide, *« il faut d'abord [lui] faire connaître les facultés de son âme, et lui faire sentir le besoin de s'en servir »*[373]. Les premières observations qu'on doit donc faire entreprendre à l'enfant sont introspectives : le maître doit rendre l'enfant conscient de ses propres opérations intellectuelles, *« lui faire remarquer ce qui s'est passé en lui, lorsqu'il a fait des jugements et des raisonnements, lorsqu'il a eu des désirs, lorsqu'il a contracté des habitudes (...) les occasions, où il a bien conduit ses facultés, celles où il les a mal conduites, et lui apprendre, par sa propre expérience à les conduire*

---

[371] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire, p.7.

[372] *Ibid.*, pp.28-29.

[373] *Ibid*., p.8.

toujours mieux »[374]. Ainsi il éveille sa curiosité[375], l'envie et l'habitude d'exercer ses facultés intellectuelles qui, à la différence de ses facultés physiques, lui sont d'abord moins sensibles[376]. Une fois cette première étape accomplie, « *[l'enfant] n'[a] plus qu'à être bien conduit pour saisir le fil des connoissances humaines, pour les suivre dans leurs progrès depuis les premières jusqu'aux dernières, et pour apprendre en peu d'années ce que les hommes n'ont appris qu'en plusieurs siècles. »*[377]. Attention, Condillac reste conscient qu'un tel savoir ne peut être assimilé dans sa totalité et que l'enfant n'est pas capable d'acquérir toutes les idées mais seulement celles qui sont à sa portée[378] : ainsi, *« Il ne s'agit donc pas de donner à un enfant toutes les connaissances, qui lui serviront un jour ; il suffit de lui donner les moyens de les acquérir (...) il s'agit de lui apprendre à penser. »*[379]. Cela nécessite le perfectionnement de trois autres arts - parler, écrire, raisonner - dont le développement respectif se fait à la fois conjointement et successivement aux autres, la progression de l'un entrainant celle d'un autre puis

---

[374] *Ibid*., p.10.

[375] Les enfants font preuve d'un préjugé commun qui peut freiner leur curiosité s'il n'est pas détruit d'emblée : *« croire que les choses ont toujours été comme elles sont »* (*ibid*. p. 25). Une fois que celui-ci est détruit, tout devient alors sujet d'étonnement pour les enfants qui cherchent à découvrir l'origine et la genèse de toutes sortes de choses.

[376] Christine Quarfood accorde, à juste titre, un double-objectif aux leçons préliminaires : *« Selon Condillac, le cours préliminaire a pour effet de faire comprendre au prince "comment il pouvoit substituer des idées justes aux idées fausses qu'on lui avoit données, et de bonnes habitudes aux mauvaises qu'on lui avait laissé prendre". Cette phrase de Condillac laisse soupçonner que les leçons préliminaires ont en réalité un dessein double. Elles doivent bien sûr servir d'introduction au système condillacien, mais avant tout tenir lieu de déprogrammation, autrement dit, préparer le prince à une remise en question des idées et des habitudes acquises jusque là. » op. cit.*, p. 285.

[377] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire, p.10.

[378] *Ibid*. : *« On demandera peut-être quel terme on doit se proposer dans l'instruction d'un enfant. Je réponds que, s'il ne faut pas négliger de l'instruire, on ne doit pas non plus se proposer de le rendre profond dans toutes les choses qu'on lui enseigne. Ce projet serait chimérique ou même nuisible. Son âge n'étant pas capable d'une application assez soutenue pour suivre les sciences dans leurs derniers développements, il suffira de lui en ouvrir l'entrée, et d'assurer ses premiers pas, en écartant tous les embarras. »* p.15.

[379] *Ibid*., p.16.

du troisième et ceci de manière répétée. Dans chacun de ces arts, Condillac suit, avec son élève l'Infant de Parme, la même méthode : *« nous songions moins à apprendre les règles par coeur, qu'à contracter l'habitude de les appliquer continuellement à de nouveaux exemples »*[380]. On relèvera aussi l'emploi du « nous » qui reflète bien l'exigence de Condillac que le maître refasse lui aussi le même chemin que son élève.

Mais quelles sont plus précisément les connaissances ou les matières que l'ordre naturel doit progressivement présenter à l'élève ? En raison de l'influence empiriste et de la préséance de l'ordre « génétique » dans l'apprentissage des savoirs, c'est sans étonnement que l'on voit se substituer à la vieille scolastique, des sciences plus en prise avec le « réel ». Voici une déclamation de Diderot qui résume bien l'enthousiasme des Lumières - moins l'état de la situation qui évolue bien plus lentement que les idées :

> *« L'esprit humain semble avoir jeté sa gourme ; la futilité des études scolastiques est reconnue ; la fureur systématique est tombée ; il n'est plus question d'aristotélisme, ni de cartésianisme, ni de malebranchisme, ni de leibnitzianisme ; le goût de la vraie science règne de toutes parts ; les connaissances en tout genre ont été portées à un très-haut degré de perfection. »*[381].

Dans son traité *De l'éducation des enfants*, Erasme disait « libérales » les disciplines suivantes : poétique, rhétorique, histoire, connaissance de l'antiquité, arithmétique, géographie, éthique, politique et sciences naturelles. Au XVIII^{ème}, deux disciplines sont principalement mises à l'honneur : « la connaissance des choses » et l'histoire.

---

[380] *Ibid.*, Motif des études qui ont été faites après les leçons préliminaires, p.130.

[381] Cf *Plan d'une université*, p.441.

L'étude des « choses », opposée à celle des « mots », comprend un objet fort vaste soit, de manière générale, tout ce qui peut s'expérimenter de manière concrète, sensible. Dans l'étude des choses, il s'agit avant tout de parler aux sens de l'enfant, de lui faire tirer des leçons non pas des livres mais de l'expérience : *« mettez toutes les leçons des jeunes gens en actions plutôt qu'en discours ; qu'ils n'apprennent rien dans les livres de ce que l'expérience peut leur enseigner. »* engage ainsi Rousseau[382]. Dans la mesure où elles s'adressent aux sens, les « sciences naturelles » constituent une part importante de la connaissance des choses. On pourrait même dire qu'elles en sont l'étude propédeutique en ce qu'elles exercent les sens, instruments de toutes les autres connaissances :

> *« Rien de plus utile et de plus intéressant que l'histoire naturelle, point de science plus faite pour les enfants ; c'est un exercice continu des yeux, de l'odorat, du goût et de la mémoire. (...) C'est en étudiant l'histoire naturelle que les élèves apprendront à se servir de leur sens, art sans lequel ils ignoreront beaucoup de choses, et ce qui est pis, ils en sauront mal beaucoup d'autres : art de bien employer les seuls moyens que nous avons de connaître ; art dont on pourrait faire d'excellents éléments, préliminaires de toute espèce d'enseignement. »*[383].

Enfin, l'avantage de l'enseignement pratique sur l'enseignement théorique consiste en ce qu'il rend l'enfant actif. Et cette activité a pour corrélats une plus grande autonomie de l'élève qui doit expérimenter seul les moyens de se sortir

---

[382] Cf *Emile*, IV, p.363.

[383] Cf *Plan d'une université*, p.461. Voir sur ce point A. Mesrobian, *op. cit.* : *« Si les sensations jouent un rôle considérable dans l'acquisition des connaissances, si beaucoup de nos idées, sinon toutes, viennent des sens, la manière la plus sûre et en même temps la plus naturelle de mettre en mouvement les idées sera, de multiplier les causes de sensation, de parler aux sens par des moyens matériels et de les intéresser constamment. D'où l'importance considérable qu'attachera Diderot dans son Plan à l'enseignement des sciences naturelles. »* p.43.

d'une situation où l'a placé le maître[384], ainsi qu'un développement plus rapide de la raison du fait de l'intérêt de l'enfant[385]. Si ce genre d'étude - sciences naturelles, physique, etc. - ne peut se passer totalement de leçons théoriques, il importe cependant que ces dernières arrivent après les leçons pratiques, suivant ainsi l'ordre naturel allant des observations aux principes.

L'autre discipline mise en avant - et sans aucun doute la plus commentée - est l'histoire : la raison de cet intérêt est qu'elle se trouve au croisement de l'instruction et de l'éducation au sens d'enseignement moral. Etude des hommes, elle met l'enfant au contact de leur histoire, de leurs comportements et se trouve pour cela ou encensée - c'est le cas de la majorité des philosophes des Lumières - ou discutée - notamment par Rousseau. Dans la pédagogie des Lumières, l'histoire est ainsi regardée comme *« la grande école de la sagesse et de la science sociale »*[386]. Elle est en quelque sorte présentée comme le réservoir de toutes les actions humaines d'où la question : peut-elle servir dans l'enseignement de la morale ? Non pour Diderot qui considère qu'on ne peut comprendre l'histoire sans posséder d'abord des connaissances morales :

> *« Quelque-uns penseront peut-être que la connaissance de l'histoire devrait précéder celle de la morale. Je ne puis être de leur avis : il me semble qu'il est utile et convenable de posséder la notion du juste et de l'injuste, avant la connaissance des actions, des personnages, et de l'historien même, auxquels on doit l'appliquer. »*[387].

---

[384] Cf *Emile*, III : *« on prend des notions bien plus claires et bien plus sûres des choses qu'on apprend ainsi de soi-même, que de celles qu'on tient des enseignements d'autrui ; et, outre qu'on n'accoutume point sa raison à se soumettre servilement à l'autorité, l'on se rend plus ingénieux à trouver des rapports, à lier des idées, à inventer des instruments (...) »* p.252.

[385] *Ibid*., II : *« tant qu'il s'agira de son intérêt présent et sensible, vous verrez toute la raison dont il est capable se développer beaucoup mieux et d'une manière beaucoup plus appropriée à lui, que dans des études de pure spéculation »* p.169.

[386] Cf Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, XXIV, p.321.

[387] Cf *Plan d'une université*, p.493.

Il s'oppose en cela à Condillac qui fait de l'étude de l'histoire une sorte de nouveau « miroir des princes ». Sur les seize livres qui composent le *Cours d'étude* reprenant les leçons données par Condillac à l'Infant de Parme, pas moins de onze livres sont consacrés à l'histoire, dont six à l'histoire ancienne et cinq à l'histoire moderne. Dans la mesure où l'enfant est invité à refaire le même cheminement intellectuel que l'humanité, il est compréhensible de voir accorder une telle importance à cette discipline[388] : ordre génétique et ordre historique des savoirs ne font en quelque sorte qu'un[389]. Cependant, Condillac insiste principalement sur l'aspect moral et politique de l'histoire : *« il faut que l'histoire soit pour [le Prince] un cours de morale et de législation* »[390]. C'est en cela que cette étude peut être rapproché du genre des miroir des princes : elle est pour le prince l'un des outils lui permettant d' *« apprendre à gouverner son peuple (...) en observant ce que ceux qui ont gouverné ont fait de bien, et ce qu'ils ont fait de mal »*. Elle est même plus que cela puisque Condillac représente l'étude de l'histoire comme la boussole devant guider le futur duc de Parme au travers des vagues de courtisans :

> *« L'histoire doit être pendant toute votre vie l'école où vous vous instruirez de vos devoirs. (...) A la voix insidieuse de la flatterie, opposez les réflexions que vous fournira l'histoire. (...) Jamais prince n'a mérité les éloges que lui prodiguent ses courtisans : c'est une vérité, c'est un axiome qui ne souffre*

---

[388] Cf C. Quarfood, *op. cit.* : *« La pierre angulaire de la psychologie de Condillac, de sa pédagogie, et de sa conception de l'histoire, consiste en ce que le développement de l'enfant réitère celui de l'humanité et celui de l'humanité réitère celui de l'enfant. »* p. 258.

[389] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire : *« Cette étude embrasse, par conséquent, tout ce qui peut contribuer au bonheur ou au malheur des peuples : c'est-à-dire, les gouvernements, les moeurs, les opinions, les abus, les arts, les sciences, les révolutions, leurs causes, les progrès de grandeur, et la décadence des empires, considérée dans son principe, dans son accélération et dans son dernier terme. Elle embrasse, en un mot, toutes les choses qui ont concouru à former les sociétés civiles, à les perfectionner, à les défendre, à les corrompre, à les détruire.»* p.44.

[390] *Id*.

aucune exception, et que vous devez religieusement vous répéter tous les jours de votre vie. »[391].

Plus méfiant vis-à-vis de cette discipline, Rousseau concède cependant à son apprentissage certaines vertus : ainsi lorsqu'Emile est assez mûr pour en venir à l'étude de la société et des hommes, l'histoire est d'un grand secours. Elle présente en effet un double avantage : celui d' *« instruire plutôt le jeune homme par l'expérience d'autrui que par la sienne »* et celui de *« lui montrer les hommes au loin, (...) dans d'autres temps ou dans d'autres lieus, et de sorte qu'il pût voir la scène sans jamais y pouvoir agir »*[392]. L'étude de l'histoire a ses inconvénients que Rousseau ne manque pas de souligner mais elle a une qualité qui pourrait sans doute les rattraper tous : elle fait voir les hommes presque tels qu'ils sont parce que les hommes, dans l'histoire, ne se montrent pas mais sont seulement montrés. Le jeu de regards qui dédouble les discours des actes, les intentions des comportements est désactivé puisque ni l'élève ni les personnages historiques ne se modifient l'un l'autre en s'observant :

« Pour connaître les hommes il faut les voir agir. Dans le monde on les entend parler ; ils montrent leurs discours et cachent leurs actions : mais dans l'histoire elles sont dévoilées, et on les juge sur les faits. Leurs propos mêmes aident à les apprécier ; car, comparant ce qu'ils sont et ce qu'ils veulent paraître : plus ils se déguisent, mieux on les connaît. »[393].

L'étude de l'histoire concentre ainsi en elle bien des aspects de la pédagogie des lumières et remplit presque à elle seule la tâche que doit remplir l'éducation d'une

---

[391] *Ibid*., liv. XVI, p.7.

[392] Cf *Emile*, IV, pp.342-343.

[393] *Id*., p.343.

manière générale pour les philosophes des Lumières, former un homme de raison et de conscience[394].

III] La ruse de l'éducation

Cependant, lorsque l'adulte est face à l'enfant et prêt à mettre en oeuvre le projet pédagogique qu'il a conçu théoriquement pour ce dernier, que doit-il faire pour que celui-ci réussisse ? S'il sait que la curiosité de l'enfant est l'une de ses qualités naturelles, comment faire en sorte que cet instinct se porte précisément vers des savoirs qui, somme toute, paraissent certainement plus rébarbatifs qu'attrayants à un enfant ou un adolescent. La réponse des philosophes des Lumières consiste essentiellement dans ce principe : l'éducation doit ruser. Par quels moyens ? Nous en voyons principalement trois : le jeu, les passions et l'ignorance.

A) Apprendre en jouant

1. Paresse et plaisir

En convenant que l'éducation d'un enfant doit commencer le plus tôt possible, les philosophes se retrouvent face à un premier problème : dans ses premières années, l'enfant est certes curieux de tout mais cette curiosité l'empêche également d'appliquer de manière soutenue son attention à un même

---

394 Cf Eugenio Garin, *op. cit.* : *« Rousseau et ses adversaires-amis redécouvrent la direction originelle de la renaissance des études humanistes ; une école de formation morale et civique, au contact d'un monde en quelque sorte exemplaire, capable de susciter, en une espèce d'idéale "expérience" historique, les énergies fécondes des hommes pour une vie en commun digne de l'approbation de Socrate et de Caton, incarnations historiques de ce spectateur impartial qu'est la conscience morale. »* p.243.

objet ; il s'ennuie très vite et cherche sans cesse à varier ses sources de plaisir ainsi que le remarque Locke :

> *« La nature des enfants les dispose à laisser flotter leurs pensées. C'est la nouveauté seule qui leur plaît ; toute chose nouvelle qui s'offre à eux, ils veulent immédiatement en jouir, mais ils s'en fatiguent aussi vite. Ils se dégoûtent promptement d'une même occupation, et le plaisir consiste presque exclusivement pour eux dans la variété. »*[395].

A cela il y a donc plusieurs solution : varier les leçons, alterner temps d'étude et temps de pause ou encore rendre les jeux instructifs. Des trois, c'est la dernière qui est privilégiée en particulier pour les jeunes enfants. Il s'agit là d'une première « ruse » de l'éducation consistant à *« faire porter à l'étude le masque du jeu »*[396]. Cette méthode remet en cause divers préjugés encore courants à l'époque : le travail - l'étude y compris - ne peut être que désagréable, le plus difficile est le plus intelligent et le plus utile, le divertissement n'est pas une chose sérieuse et entretient plutôt les vices comme la paresse ou l'intempérance. Diderot lui-même est sur ce point méfiant et porteur d'une vision très traditionnelle où l'instruction apparaîtrait presque comme un « chemin de croix » laïque et civique :

> *« Il faudrait se moquer de la simplicité de ces bonnes gens qui ont prétendu former d'honnêtes et habiles citoyens, des hommes utiles, de grands hommes, en se promenant, en causant, en plaisantant ; accoutumer la jeunesse à la pratique éclairée des vertus et l'initier aux sciences par manière de passe-temps (...) Ne tourmentons pas l'homme inutilement, mais ne cherchons pas à arracher toutes les épines du chemin qui conduit à la science, à la vertu et à la gloire. (...) Le chemin qui aboutit à la vertu et au bonheur est étroit et pénible. Le travail l'abrège et l'adoucit par la bonne méthode ; cherchons-là. »*[397].

---

[395] Cf *Quelques pensés sur l'éducation*, XXIV, p.294.

[396] Cf Erasme, *De l'éducation des enfants*, p.537.

[397] Cf *Plan d'une université*, pp.431-432.

Pour Diderot, ceux qui justifient cette méthode par la nature de l'enfant[398] se méprennent ; le jeu même éducatif ne fait que flatter un penchant de la nature de l'homme : *« en général l'enfant comme l'homme, et l'homme comme l'enfant aime mieux s'amuser que s'instruire »*[399]. Ainsi loin de s'adapter à l'enfant, les admirateurs de cette pratique ne font que renforcer une inclination humaine qui sera dès lors beaucoup plus difficile à contrer une fois l'enfant devenu adulte. On peut voir ici l'influence du jansénisme qui voit l'enfant comme un être paresseux que seul le plaisir peut sortir de son indolence. Cette vision répandue au XVII^{ème} est cause de la discipline sévère pratiquée dans l'éducation des enfants : devenir vertueux ne peut être que difficile lorsqu'il s'agit d'aller contre sa nature. Le jeu, vu comme immoral, ne peut donc pas être conçu comme utile à l'apprentissage. Car s'il ôte l'ennui et la paresse, ce n'est que pour laisser s'exprimer des appétits qui détournent l'enfant et plus tard l'homme du « droit chemin » comme l'explique ci-dessus La Bruyère :

> *« La paresse, l'indolence et l'oisiveté, vices si naturels aux enfants, disparaissent dans leurs jeux, où ils sont vifs, appliqués, exacts, amoureux des règles et de la symétrie, où ils ne se pardonnent nulle faute les uns aux autres, et recommencent eux-mêmes plusieurs fois une seule chose qu'ils ont manquée : présages certains qu'ils pourront un jour négliger leurs devoirs, mais qu'ils n'oublieront rien pour leurs plaisirs. »*[400].

2. Utile et agréable

Diderot est cependant bien seul à défendre cette position car la plupart des autres philosophes reprennent l'idée d'Erasme que *« rien n'empêche que l'utile*

---

[398] C'est le cas de Locke par exemple : *« Il ne faut rien imposer aux enfants qui ressemble à un travail ou à une chose sérieuse : ni leur esprit ni leur corps, ne sauraient s'en accommoder. »*, *op. cit.*, XXIV, p.274.

[399] Cf *Le neveu de Rameau*, p.144.

[400] Cf *Les Caractères*, De l'homme, 55.

soit le compagnon de l'agréable et qu'au plaisant se joigne l'honnête »[401]. Loin de flatter une forme de paresse, cette méthode permet de tirer parti de traits de caractères enfantins souvent négligés comme la *« gaité naturelle »* pour Rousseau qui juge que le jeu n'amollit pas la nature enfantine mais permet au contraire à celle-ci d'endurer des choses difficiles sans en souffrir : *« Dans tous les jeux où ils sont bien persuadés que ce n'est qu'un jeu, ils souffrent sans se plaindre, et même en riant, ce qu'ils ne souffriraient jamais autrement sans verser des torrents de larmes. »*[402]. Malgré le choix de Condillac de ne rédiger que le contenu théorique des leçons données à l'Infant de Parme, la lecture du *Cours d'étude* offre quelques indices de la méthode employée par le philosophe : on peut notamment y voir le jeu comme une propédeutique à l'étude à condition de rendre l'enfant conscient de l'activité de ses facultés au cours même du jeu :

> *« Je le laissai donc jouer, et je jouai avec lui : mais je lui faisois remarquer tout ce qu'il faisoit, et comment il avoit appris à le faire ; et ces petites observations sur ses jeux étoient un nouveau jeu pour lui. Il reconnu bientôt qu'il n'avoit pas toujours été capable des mouvements qu'il avoit cru jusqu'alors lui être naturels (...) ce paradoxe, qui attiroit son attention, faisoit diversion à ses jeux : et l'enfant qui commencoit à jouer moins, se raprochoit du précepteur, comme le précepteur s'étoit d'abord rapproché de l'enfant. »*[403].

Ainsi progressivement et subtilement le jeu, de pur délassement qu'il était, devient instructif au point que le rapport s'inverse est que l'instruction devienne plus amusante et agréable pour l'esprit que le jeu lui-même.

---

[401] Cf *De l'éducation des enfants*, p.533.

[402] Cf *Emile*, p.184.

[403] Cf *Cours d'étude*, Motif des leçons préliminaires, pp.57-58.

B) Passionner l'intérêt

1. Récompenser et punir

Dans les siècles précédents, l'éducation des enfants était soumise à une discipline extrêmement sévère : le châtiment corporel était couramment pratiqué même si dès la Renaissance certains humanistes le condamnaient[404]. De manière générale très rares sont les philosophes des Lumières qui incitent à y recourir ; ils sont plutôt de l'avis de Locke qui conçoit le recours au fouet comme un ressort ultime et rarement employé si la première éducation n'a pas été négligée[405]. Locke rejette ce type de réprimande qu'il considère comme entrant dans *« la logique du sensible »* : selon lui, il vaut mieux traiter les enfants en *« êtres raisonnables »*[406]. Cela ne signifie pas renoncer à punir mais s'appuyer sur un système où la récompense et la punition ne sont jamais des choses tangibles mais consistent uniquement dans l'espoir de l'honneur et la crainte du déshonneur : *« Un généreux sentiment de honte et la crainte d'avoir déplu, voilà les vrais principes pour gouverner l'enfant, les seuls qui puissent tenir son caractère en bride et l'obliger à rester dans l'ordre. »*[407]. On le voit, il ne s'agit pas de faire appelle à la raison de l'enfant, de lui présenter des arguments hors de sa portée pour lui

---

[404] Cf Denis Kambouchner, *L'éducation, une question philosophique* : *« La rudesse ou la cruauté de l'institution scolaire (on ne disait pas encore : sa violence) dans le traitement de ses sujets avait précisément été, depuis l'époque d'Erasme ou de Montaigne, l'un des principaux ferments des idées de réforme pédagogique, idées dont le développement a beaucoup compté dans l'adoucissement effectif de l'institution partout où il s'est observé. »* p.84.

[405] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, VIII : *« il y a une faute, et il n'y en a qu'une, pour laquelle, selon moi, les enfants doivent être battus : c'est l'obstination ou la rébellion. »* p.145.

[406] *Ibid.,* VIII : *« Ils entendent raison dès qu'ils savent parler et, si je ne me trompe, ils aiment à être traités en créatures raisonnables plus tôt qu'on ne se l'imagine. C'est une sorte d'orgueil qu'il faut développer en eux et dont on doit se servir autant que possible comme d'un puissant instrument pour les conduire. »* p.151.

[407] *Ibid.*, IV, pp.104-105.

expliquer les raisons qu'il y a de se comporter de telle ou telle manière : ce qu'il faut, c'est que l'éducateur agisse de façon raisonnable[408]. Pour Rousseau, Locke fait preuve ici d'une totale méconnaissance de l'enfant qui n'est pas en mesure selon lui de comprendre de telles raisons et il vaut mieux, comme nous l'avons vu, que le gouverneur le tienne sous la contrainte de la nécessité plutôt qu'il cherche à rendre raison de son attitude. De son côté, Diderot est sans doute celui qui fait explicitement savoir son refus catégorique de tout châtiment corporel. Lorsque l'auteur de *De l'homme*, Helvétius, considère ainsi que *« la crainte de la férule, du fouet, ou d'une punition encore plus légère suffit pour douer l'enfant de l'attention qu'exige l'étude et la lecture d'une lange »*[409], Diderot réplique de façon brutale mais donnant, si elle n'est pas exagérée, un aperçu de la sévérité des peines infligées à l'époque : *« j'ai vu cruellement écorcher des enfants qui n'en avançaient pas d'un pas de plus dans la lecture et l'étude des langues. »*[410]. Il ne renie pas pour autant la discipline dans le système scolaire mais il cherche à la refonder : dans son *Plan d'une université*, il invite à ordonner les fautes[411], à proportionner les peines et à instaurer un système de récompenses et de châtiments où *« récompenser les bons, [soit] commencer la punition des méchants »*[412]. Il insiste par ailleurs sur la nécessité que la punition soit juste afin de ne pas choquer l'instinct de justice très fort chez l'enfant : ceci implique, entre autres, de considérer non pas les résultats mais les efforts de l'élève car *« le*

---

[408] *Ibid.*, VIII : *« Quand je dis qu'il faut les traiter comme des créatures raisonnables, j'entends donc que vous devez leur faire comprendre (...) que ce que vous faites est raisonnable en soi, en même temps qu'utile et nécessaire pour eux »* p.152.

[409] Cf *De l'homme,* t.1, IV, 23, p.585.

[410] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, IV, 23, p.574.

[411] Diderot considère que doivent être le plus sévèrement punies, les fautes contre la discipline, puis celles contre les moeurs et enfin celles contre les études.

[412] Cf *Plan d'une université*, p.527.

châtiment est injuste et souvent même impuissant » lorsque l'enfant doit *« suppléer par le travail, à la facilité qui lui manque »*[413]. Et il est d'autant plus important que la justice soit le fer de lance de la discipline scolaire pour Diderot qu'elle est la vertu sociale par excellence : faire perdre l'amour de la justice aux enfants serait la pire chose que l'éducation puisse faire.

2. L'émulation

Dans la mesure où il vaut mieux récompenser que punir, l'un des ressorts qui est le plus mis en avant par les philosophes des Lumières - à l'exception de Rousseau - est l'émulation de certaines passions. Helvétius comme Diderot dressent ainsi un *« panégyrique des "passions fortes" »*[414] qu'ils considèrent comme l'unique source des (grandes) actions[415]. C'est donc avec insistance que le premier fait de l'émulation le premier moyen de l'éducation :

> *« C'est l'émulation qui produit les génies, et c'est le désir de s'illustrer qui crée les talens. C'est du moment où l'amour de la gloire se fait sentir à l'homme et se développe en lui, qu'on peut dater les progrès de son esprit. Je l'ai toujours pensé, la science de l'éducation n'est peut-être que la science des moyens d'exciter l'émulation. »*[416].

---

[413] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 6, p.461.

[414] Expression d'A. Mesrobian, *op. cit.*, p.58.
Notons d'emblée que si Diderot s'accorde avec Helvétius pour faire l'éloge des passions et de l'émulation, il pose toutefois une limite : toute tentative de faire naître des passions fortes chez des hommes « froids » est vouée à l'échec, quelques soient le degré d'émulation qu'on incite entre eux (cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, note 21, p.473) ; on en revient ici à la différence fondamentale qui oppose Diderot à Helvétius : la conception - déterminée ou indéterminée - de la nature humaine individuelle.

[415] Cf De l'homme, t.1, I, 9 : *« On convient aujourd'hui de la nécessité des passions : on sait que c'est à leur conservation qu'est arrachée celle des empires. Les passions en effet sont des desirs vifs : ces desirs peuvent être également conformes ou contraires au bien public. Si l'avarice et l'intolérance sont des passions nuisibles et criminelles, il en est autrement du desir de s'illustrer par des talens et des vertus patriotiques. En anéantissant les desirs, on anéantit l'âme, et tout homme sans passions n'a en lui ni principe d'action, ni motif pour se mouvoir. »* pp.84-85.

[416] *Ibid*., 7, p.39.

Pour lui, cette passion est propre à une certaine période de la vie allant de la fin de la petite enfance jusqu'à environ trente ans : les petits enfants en étant dépourvu il vaut mieux les éduquer par une système de récompenses et de peines sensibles[417] ; à l'âge adulte l'émulation dégénère trop souvent en envie à cause de *« l'opinion fausse et exagérée qu'on se forme du bonheur de certaines conditions »*[418]. Produite par la comparaison de soi-même avec les autres, elle est le meilleur moyen - avant la crainte - d'éveiller l'amour des talents et des vertus. La seule condition cependant, et non des moindres, c'est que dans la société la gloire soit réellement proportionnée au mérite. Si la vertu ou le talent ne sont jamais récompensés, il y a fort à parier pour Helvétius qu'aucun homme ne s'appliquera à les acquérir car seule la gloire est à ses yeux le principe élévateur des facultés humaines[419]. Sans doute peut-on y voir l'influence de Locke, qu'Helvétius avait lu et qui fait des sentiments d'honneur et de honte - motivés par *« l'ambition, le désir de s'élever toujours plus haut, de ressembler à ceux qui sont au-dessus de [nous] »*[420] - les principes disposant l'enfant au bien : *« Si vous pouvez inspirer à vos enfants le sentiment de l'honneur, la crainte de la honte et du déshonneur, vous aurez établi dans leurs esprits les vrais principes qui ne cesseront plus de les disposer au bien »*[421]. Cependant, à la différence de Locke qui privilégie l'éducation domestique, Helvétius fait de l'émulation le ressort de l'éducation

---

[417] *Ibid*., t.2 , V, note 16 : *« [Les enfants] n'ont-ils point encore atteint l'âge de l'émulation ? Il n'est alors que deux moyens d'exciter en eux cet intérêt. L'un est l'espoir d'un bonbon ou d'un joujou (l'amusement et la gourmandise sont les seules passions de l'enfance). L'autre est la crainte du châtiment. »* p.99.

[418] *Ibid*., t.2, VIII, 25, pp.402-403 ; voir aussi t.1, IV, 6, p.476.

[419] *Ibid.,* t.1, IV, note 86, p.637.

[420] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, VIII, p.142.

[421] Cf *Ibid.*, III, p.99. Voir J. Morel, *op. cit.* : *« Le tandem antinomique "honte honneur" parcourt la littérature pédagogique du XVIII*ème *siècle parce qu'il a partie liée avec la formation morale. »* p.268.

publique ou collective : ce n'est qu'entouré des autres que l'enfant cherchera à se dépasser. Diderot donne d'ailleurs un aperçu de ce que pourrait être une mise en pratique rigoureuse de ce principe : dans son *Plan d'une université*, il préconise par exemple la mise en place d'exercices publics à chaque fin d'année, à dessein de *« [soutenir] l'émulation entre les maîtres et les élèves »* puisqu'il s'agit là d'une occasion pour les premiers et les seconds mais également les parents et le reste des citoyens de *« [constater] le talent des uns pour apprendre et le talent des autres pour enseigner »*[422]. Un philosophe, néanmoins, voit d'un très mauvais oeil cet engouement pour le principe de l'émulation, c'est Rousseau :

> *« Il est bien étrange que, depuis qu'on se mêle d'élever des enfants, on n'ait imaginé d'autre instrument pour les conduire que l'émulation, la jalousie, l'envie, la vanité, l'avidité, la vile crainte, toutes les passions les plus dangereuses, les plus promptes à fermenter, et les plus propres à corrompre l'âme, même avant que le corps soit formé. »*[423].

Dans l'esprit de Rousseau, l'émulation signifie la comparaison c'est-à-dire le développement de l'amour-propre[424] et la scission de l'être et du paraître. L'auteur de l'*Emile* ne la rejette pas pour autant mais la transforme : si l'enfant ne doit pas se comparer aux autres, il peut se comparer à lui-même, se faire *« émule de lui-même »* : en marquant les progrès de son élève, le gouverneur l'invite à se comparer à ses anciennes performances et à *« l'excite[r] ainsi sans le rendre*

---

[422] Cf *Plan d'une université*, p.507. Soulignons qu'Erasme préconisait déjà l'instauration de petites compétitions entre les élèves pour éveiller en eux les sentiments de gloire et de honte (cf *De l'éducation des enfants*, p.460).

[423] Cf *Emile*, II, p.125.

[424] Cf *Second Discours*, note XV : *« dans notre état primitif, dans le véritable état de nature, l'amour propre n'existe pas ; car chaque homme en particulier se regardant lui-même comme le seul spectateur qui l'observe, comme le seul être dans l'univers qui prenne intérêt à lui, comme le seul juge de son propre mérite, il n'est pas possible qu'un sentiment qui prend sa source dans des comparaisons qu'il n'est pas à porté de faire, puisse germer dans son âme »* p.191.
On notera tout de même l'influence d'Helvétius qui considère que l'émulation naît du sentiment d'amour-de-soi (l'auteur ne faisant pas comme Rousseau la distinction avec l'amour-propre) et peut dégénérer en une passion négative.

jaloux de personne »[425]. De cette manière, Rousseau pallie le manque d'émulation qu'on peut trouver au sein de l'éducation individuelle sans tomber dans la dérive où tombe nécessairement l'émulation dans le cas de l'éducation collective selon lui. En un sens, le rôle du gouverneur est de briser tout jeu de regards possibles sans perdre pour autant les avantages de principes éducatifs comme l'imitation, l'exemple ou encore l'émulation : l'enfant ne voit que lui-même ou son gouverneur. Ceci est significatif d'un précepte éducatif rousseauiste : mieux vaut une ignorance innocente qu'un savoir coupable[426].

C) Cultiver l'ignorance ou l'expérience

1. Préserver l'innocence

L'une des question que peut se poser un éducateur est la suivante : est-il préférable et plus efficace de préserver l'innocence de l'enfant en le laissant dans l'ignorance ou en lui faisant connaître la réalité du monde pour lui donner les moyens de s'en protéger ? En un mot, l'enfant doit-il faire connaissance avec le mal ? Pour Locke, la première solution est risquée ; laisser l'enfant dans l'ignorance de la réalité qui l'entoure c'est le priver de tout moyen de défense et le laisser à la merci de ceux qui sauront profiter d'une telle ingénuité : *« Plus longtemps vous le laisserez ainsi les yeux bandés et moins il sera capable d'y voir clair lorsqu'il sera en pleine lumière. (...) Le seul moyen de se défendre contre le monde, c'est de le connaître à fond. »*. Le savoir rend prudent et vaut mieux que d' *« être obligé d'acheter cette science au prix d'une coûteuse expérience*

---

[425] Cf *Emile*, II, p.264.

[426] Cf *Emile*, II : *« un enfant mal instruit est plus loin de la sagesse que celui qu'on n'a point instruit du tout »* p.149.

personnelle »[427]. Sur ce point, Rousseau s'oppose à Locke : la pédagogie qu'il développe n'a de cesse de préserver l'enfant du monde extérieur, le gouverneur enfermant Emile dans un cocon afin de lui épargner le risque de brûler ses ailes au contact des lumières allumées par la société : *« Sur cette terre, dont la nature eût fait le premier paradis de l'homme, craignez d'exercer l'emploi du tentateur en voulant donner à l'innocence la connaissance du bien et du mal. »*[428]. Cette *« éducation négative »*, telle que Rousseau la surnomme, est toute de paradoxe et de dissimulation. Elle consiste en effet pour le gouverneur à *« tout faire en ne faisant rien »*, à *« disposer autour de [l'enfant] [des] leçons (...) sans qu'il pense jamais en recevoir aucune »*, à ne jamais montrer *« l'intention d'instruire »*, à *« laisser agir la nature »*, en un mot le gouverneur doit se dissimuler dans l'environnement de l'enfant pour être absent nulle part et présent partout[429]. Par ce moyen, Rousseau entend laisser la nature agir le plus longtemps possible et retarder l'action de l'homme : souvenons-nous en effet que *« tout dégénère entre les mains de l'homme »*[430]. Toute l'éducation rousseauiste consiste ainsi dans l'effort de laisser la nature enfantine s'épanouir : le gouverneur doit s'adapter au rythme de l'enfant, il peut tenter de le retarder mais en aucun cas de l'accélérer : *« la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation (...) Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre »*[431]. De façon paradoxale, il semble qu'en tenant tant à individualiser l'enfant, Rousseau ait mis de côté la

---

[427] Cf *Quelques pensées sur l'éducation*, IX, pp.172-173.

[428] Cf *Emile*, II, pp.132-133.

[429] *Ibid*., II., pp.167-169.

[430] *Ibid*., I, p.45.

[431] *Ibid*., II, p127 ; p.149 : *« Laissez longtemps agir la nature, avant de vous mêlez d'agir à sa place »* ; p.164 : *« on obtient très sûrement et très vite ce qu'on n'est pas pressé d'obtenir »* ; p.202 : *« l'instruction des enfants est un métier où il faut savoir perdre du temps pour en gagner »*.

question du périlleux passage de l'enfant à l'adulte. Comme dans le *Second Discours* où à force d'opposer l'état de nature et l'état civil, il se trouvait en difficulté pour penser la relation entre les deux, dans l'*Emile*, c'est à force d'opposer l'enfant à l'homme que Rousseau se retrouve face à une sorte d'impasse :

> *« Un enfant sait qu'il est fait pour devenir homme, toutes les idées qu'il peut avoir de l'état d'homme sont des occasions d'instruction pour lui ; mais sur les idées de cet état qui ne sont pas à sa portée il doit rester dans une ignorance absolue. Tout mon livre n'est qu'une preuve continuelle de ce principe d'éducation. »*[432].

Si l'éducation consiste toujours dans l'adaptation à l'enfant, comment déterminer quel est le « moment » où ce dernier devient adulte ? Si Rousseau envisage qu'Emile vive en société *« avec [les hommes] »*, on devine toutefois qu'il est préférable que ce dernier conserve une certaine ignorance ou ingénuité : tout dans son éducation - l'écarter des villes, choisir pour lui sa compagne et son futur mode de vie - y conduit ; Emile reste pour toujours l'élève de son gouverneur[433]. Dès lors on peut se demander s'il ne serait-il pas préférable de penser la continuité entre ces deux états. Non pas à la manière de Rousseau - qui éloigne l'enfant de l'adulte en tentant de penser l'évolution de l'un à l'autre - mais à celle de Condillac par exemple qui récuse le concept d'âge de raison au profit d'une nature rationnelle commune mais dynamique entre l'enfant et l'homme.

---

[432] *Ibid*., III, p.255.

[433] *Ibid*., V : le livre finit sur ces paroles d'Emile à son maître : *« Conseillez-nous, gouvernez-nous, nous serons dociles : tant que je vivrai, j'aurai besoin de vous. J'en ai plus besoin que jamais, maintenant que mes fonctions d'hommes commencent. Vous avez rempli les vôtres ; guidez-moi pour vous imiter ; et reposez-vous, il en est temps. »* p.693.

2. Hasard et expérience

D'autre part, laisser la nature agir pour Rousseau ne signifie en aucun cas que le gouverneur abandonne au hasard l'éducation de l'enfant : il faut moins *« ne rien faire »* que *« ne rien laissez faire »*, autrement dit, le gouverneur contrôle tout et ne laisse absolument rien au hasard. Cette emprise est certes indirecte mais elle n'en est pas moins totale : *« il s'agit moins ici de ce qu'un homme peut faire sur lui-même que de ce que nous pouvons faire sur notre élève par le choix des circonstances où nous le plaçons. »*[434]. Par ce contrôle des circonstances - méthode particulièrement employée lors du quatrième âge à la naissance des passions - le gouverneur contrôle le hasard qui pourrait s'insinuer comme un grain de sable dans l'engrenage bien huilée du parcours éducatif qu'il a élaboré de bout en bout pour son élève. Tout est contrôlé pour qu'Emile sente, pense, ressente ce que le maître veut qu'il sente, pense, ressente :

> *« ce qui fait ici le plus grand art du maître, c'est d'amener les occasions et de diriger les exhortations de manière qu'il sache d'avance quand le jeune homme cédera, et quand il s'obstinera, afin de l'environner partout des leçons de l'expérience, sans jamais l'exposer à de trop grands dangers. »*[435].

La liberté laissée à l'enfant n'est donc qu'apparente. L'intention du gouverneur n'en est pas pour autant mauvaise puisqu'il cherche en effet à ce que l'expérience ne soit jamais nuisible pour l'enfant, mais cela est-il réellement à l'avantage de ce dernier ? En étant privé de la connaissance d'une partie des choses, l'enfant se voit priver, tout au long de son éducation, de sa responsabilité : il ne peut en effet choisir comment agir puisque tout est fait pour qu'il agisse d'une certaine manière. D'autre part, si l'on considère la fin de l'*Emile*, on reste sceptique sur la capacité du jeune adulte a acquérir une complète liberté qui, si elle ne signifie pas

---

[434] Ibid., IV, p.316.

[435] *Ibid*., IV, p.357.

le reniement définitif du gouverneur, demande quand même que sa vie d'adulte ne soit plus sous son emprise. Jean Starobinski fait part de son scepticisme : *« Sans doute le précepteur a-t-il l'intention de favoriser - à son heure - l'éveil d'une responsabilité plénière. »* [436] ; mais quand cette heure viendra-t-elle ? Et peut-elle véritablement advenir si l'on considère le conditionnement dont Emile a fait l'objet durant toute son éducation ?

Quoiqu'il en soit ceci permet de mettre en avant la manière dont la pédagogie des Lumières aborde la question du hasard. En insistant sur l'importance de contrôler les circonstances dans lesquelles l'enfant se trouve placé, Rousseau indique le rôle déterminant du hasard. Il est sur ce point assez proche d'Helvétius qui le considère comme l'un des instituteurs de l'enfance :

> *« c'est au hasard, c'est à dire à ce que le Maître n'enseigne pas, que nous devons la plus grande partie de notre instruction (...) Celui dont le savoir se borneroit aux vérités qu'il tient de la Gouvernante ou de son Précepteur, et aux faits contenus dans le petit nombre de livres qu'on lit dans les classes, seroit, sans contredit, le plus sot enfant du monde »*[437].

C'est au hasard - et non à l'organisation - qu'Helvetius attribue les différences individuelles : en raison de cette *« infinité d'évènements dont notre ignorance ne*

---

[436] Cf *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle* : *« nous devinons une duperie dans la façon dont les maîtres aménagent les objets destinés à faire impression sur les "âmes sensibles". (...) Emile est éduqué "selon la nature", grâce aux artifices du précepteur omniprésent et omniscient : l' "éducation négative" est le fruit d'une réflexion positive. La liberté d'Emile est maintenue en sommeil tant qu'on gouverne l'enfant par la seule sensation. Sans doute le précepteur a-t-il l'intention de favoriser - à son heure - l'éveil d'une responsabilité plénière. Mais pendant toute la durée de son éducation, l'élève est entièrement manoeuvré par le précepteur. Si c'est là une éducation* pour *la liberté, ce n'est certainement pas une éducation* par *l'appel à une liberté authentique. Emile se sent libre et ne l'est pas. Mille contraintes invisibles conditionnent sa conduite : le monde "naturel" dans lequel il vit est en réalité l'oeuvre du précepteur. Emile est le captif d'un piège raffiné. Pourtant la plupart des lecteurs ont lu l'*Emile *comme si Rousseau les invitait à imiter la spontanéité sensitive de l'enfant, et non pas la réflexion raisonnable du précepteur qui dirige la spontanéité de son élève. On y a vu non l'exposé d'une science pédagogique et d'une technique réfléchie, mais un chant à la louange du sentiment irréfléchi. (...) Le précepteur a volé la liberté de son élève, pour le préparer à son bonheur et à sa liberté future. Cette complète domination serait épouvantable, à supposer que l'intention du précepteur soit néfaste. »* pp.257-259.

[437] Cf *De l'homme*, t.1, I, 5, note, p.36.

nous permet pas d'apercevoir l'enchaînement et les causes », aucun homme ne peut recevoir la même éducation[438]. Diderot y voit là un paradoxe qu'il s'empresse de retourner contre Helvétius :

> *« Se proposer de montrer l'éducation comme l'unique différence des esprits ; la seule base du génie, du talent et des vertus ; ensuite abandonner au hasard le succès de l'éducation et la formation du caractère ; il me semble que c'est réduire tout à rien, et faire en même temps la satire et l'apologie des instituteurs. »*[439].

Mais cette critique ne tient pas compte d'un point que l'auteur du traité *De l'homme* souligne discrètement mais de façon régulière : le hasard peut être maîtrisé et pour cela il suffit d'observer, pour les reproduire ensuite, les circonstances dans lesquelles les talents apparaissent. De même que Rousseau envisage la maîtrise des circonstances à l'échelle de l'éducation individuelle, de même Helvétius conçoit l'éducation comme une expérience scientifique où la maîtrise des paramètres permettrait d'en diminuer la contingence :

> *« Le hasard a et il aura donc toujours part à notre éducation, et surtout à celle des hommes de génie. En veut-on augmenter le nombre dans une nation ? qu'on observe les moyens dont se sert le hasard, pour inspirer aux hommes les désirs de s'illustrer. Cette observation faite, qu'on les place à dessein et fréquemment dans les mêmes positions, où le hasard les place rarement, c'est le seul moyen de les multiplier. L'éducation morale de l'homme est maintenant presque en entier abandonnée au hasard. Pour la perfectionner, il faudroit en diriger le plan relativement à l'utilité publique, la fonder sur des principes simples et invariables. »*[440].

Mais en cherchant à maîtriser ainsi les circonstances, Helvétius peut se voir adresser le même reproche que Rousseau : quel part reste-il à la liberté si l'éducation est ainsi systématisée par le gouvernement à l'échelle de la nation ?

---

[438] Cf *De l'esprit*, Discours II, p.252-253.

[439] Cf *Réfutation d'Helvétius*, I, I, 7, p.463.

[440] Cf *De l'homme*, t.1, I, 8, p.59 ; voir aussi III, 2, pp.428-430 et IV, 24, note p.592.

Quelles que soient les intentions, n'y a-t-il pas là un risque d'uniformisation des citoyens ?

On peut déceler ici une certaine ambiguité de la pédagogie des Lumières : en cherchant à élaborer « la meilleure éducation possible », celle capable d'amener l'enfant à suivre sa raison durant toute sa vie d'adulte, elle uniformise la raison et fige la liberté individuelle. L'enfant qui reçoit la « meilleure » éducation est un adulte qui ne sera plus confronté à des choix puisqu'il aura été conditionné à n'agir que d'une certaine manière : celle de la raison *universellement* partagée mais qu'on peut soupçonner de n'être avant tout que celle de l'*Educateur*.

Conclusion

« Être sobre sur [le] chapitre [de l'éducation], ce n'est point de l'économie, c'est de la démence. » Erasme, *De l'éducation des enfants*, p.501.

Au XVIII^{ème} siècle, la question de l'éducation est l'épicentre de nombreuses réflexions à propos de la nature humaine, de la morale, de la politique ou encore de l'histoire. La nature enfantine est prise comme objet d'étude par de nombreux philosophes qui y voient la première étape d'une réflexion pédagogique visant à la réforme de l'école mais aussi de la société dans son ensemble. L'enfant est ainsi perçu comme un être très souple et très malléable dont le caractère plus ou moins naturellement déterminé ne l'empêche pas d'être susceptible de perfectibilité, condition de possibilité de son éducation. L'essentiel est que cette dernière commence tôt, car à mesure que l'âge avance, l'enfant laissé à lui-même ou mal éduqué devient de moins en moins réceptif à l'oeuvre de façonnement de l'éducateur. Ce dernier doit ainsi dès la naissance faire preuve d'une attention toute particulière aux facultés et aux traits de caractères de l'enfant à qui il doit s'adapter pour mieux le gouverner. Que cette action soit celle de parents, de nourrices, de gouverneurs ou de maîtres, qu'elle soit individuelle ou collective, elle ne peut être efficace que si la relation pédagogique entretenue est fondée sur un rapport d'autorité et d'obéissance humain et respectueux de l'enfant. Débutant par un éveil corporel où l'exercice des sens prépare ou se fait conjointement à l'éveil de l'esprit, l'oeuvre pédagogique se scinde en deux domaines d'application généralement opposés mais également nécessaires : l'éducation morale de l'enfant et son instruction scolaire. Alors que la première passe par l'acquisition d'habitudes sensées développer le caractère vertueux de l'enfant, la seconde se fonde sur l'ordre génétique des savoirs, privilégiant une méthode inductive et

expérimentale. Dans la pratique ces méthodes d'apprentissage tirent leur efficacité d'une manipulation de la nature enfantine : le jeu, l'animation des passions ou encore la maîtrise des circonstances sont autant de ruses qu'emploie l'éducateur qui se trouve *« quoi qu'il fasse, dans une situation de duplicité dans la mesure où il sait à l'avance »*[441].

Comme nous l'avons vu au travers de plusieurs références à Erasme et Montaigne, la pédagogie des Lumières n'abandonne pas l'idéal humaniste de l'éducation libérale mais au contraire le réactualise, faisant de l'éducation le meilleur moyen pour l'homme de développer sa nature raisonnable, de libérer les peuples des préjugés et de contribuer au progrès de l'humanité[442]. L'éducation à la liberté signifie alors l'éducation à la raison, instance universelle dont le développement chez l'homme (Rousseau), les citoyens (Helvétius et Diderot[443])

---

[441] Cf Béatrice Durand, *Essai sur l'autorité dans la fiction pédagogique des Lumières*, p. 33. Cette situation fait que pour l'auteure, *« il n'y a pas d'éducation (...) sans intervention ni manipulation »* p.35.

[442] Voir sur ce point, la conclusion d'Eugenio Garin, *op. cit.* : *« le plus important au milieu de ce bouillonnement de traités d'éducation, dans cet entrelacs serré de polémiques, c'est le déplacement de la discussion qui passe du plan particulier des méthodes, des programmes d'études, des institutions et des écoles, à celui de la société tout entière et de sa situation historique. Une école humaniste n'est possible que dans une société juste ; une école de liberté n'est possible qu'en situation de liberté. Et c'était encore là, au moment même où on les controversait, une conquête de ces études libérales qui avaient si péniblement éveillé les esprits à la conscience de leur esclavage. Jamais, peut-être, le sens littéral d'un mot - libéral - n'a aussi bien exprimé l'âme d'un mouvement. (...) le message du Siècle des lumières et de la révolution ne fut pas la négation de l'humanisme ; ce fut l'affirmation de cette découverte : on ne peut parler d'éducation humaniste que dans une société d'hommes libres. »* p.251.

[443] Cf *Essai sur les études en Russie* : *« depuis le premier ministres jusqu'au dernier paysan, il est bon que chacun sache, lire, écrire et compter (...) La noblesse dit que cela rend le paysan chicaneur et processif. Les lettrés disent que cela est cause que tout cultivateur un peu à son aise, au lieu de laisser à son fils sa charrue, veut en faire un savant, un théologien, ou tout au moins un maître d'école. Je ne m'arrête pas beaucoup au grief de la noblesse ; peut-être se réduit-il à dire qu'un paysan qui sait lire et écrire est plus malaisé à opprimer qu'un autre. Quand au second grief, c'est au législateur à faire en sorte que la profession de cultivateur soit assez tranquille et estimée pour n'être pas abandonnée. »* p.417.

ou encore les hommes de pouvoir (Condillac[444]) ne peut se faire qu'au bénéfice de la nation entière. La portée politique et sociale de l'éducation gagne en envergure avec la nouvelle pensée de l'histoire et du progrès qui naît au XVIII^{ème} siècle et qui la fait paraître comme la mise en oeuvre de la perfectibilité de l'homme au service de la société ainsi que le souligne César Chesneau Dumarsais :

> *« Les enfants qui viennent au monde doivent former un jour la société dans laquelle ils auront à vivre : leur éducation est donc l'objet le plus intéressant, pour eux-mêmes, que l'éducation doit rendre tels qu'ils soient utiles à la société, qu'ils en obtiennent l'estime, et qu'ils y trouvent leur bien-être pour leurs familles qu'ils doivent soutenir et décorer ; pour l'état même, qui doit recueillir les fruits de la bonne éducation que reçoivent les citoyens qui le composent. »*[445].

Cependant, cette éducation - qu'on pourrait presque qualifier de « civique » si l'expression ne renvoyait pas aujourd'hui à une matière scolaire propre - que prépare-t-elle réellement comme avenir ? Pour les philosophes des Lumières, la soumission à l'autorité de la raison est la voie d'accès à la liberté : l'éducation doit donc inculquer très tôt à l'enfant un caractère docile et obéissant. Mais comment s'assurer que ce moyen ne se retourne pas contre la raison elle-même qu'il prétend servir et se donner pour fin ? L'ambiguité voire la dangerosité de ce moyen - que la fin qu'il se propose soit la liberté n'est pas la question car il s'agit d'évaluer uniquement les traces psychiques qu'il laisse - est justement soulignée par Josiane Morel :

> *« habituer le plus tôt possible le très jeune enfant à se plier aux règles éducatives revient également à le baigner dans l'idée d'une supériorité à soi*

---

[444] Cf *Cours d'étude*, Discours préliminaire : *« Puisque [les citoyens] ne sont pas faits pour contribuer tous de la même manière aux avantages de la société ; il est évident que l'instruction doit varier, comme l'état auquel on les destine. Il suffit aux dernières classes de savoir subsister de leur travail : mais les connaissances deviennent nécessaires, à mesure que les conditions s'élèvent. »* p.42.

[445] Cf *Encyclopédie,* article « Education », tome 5, p.397 (cité par J. Morel, *op. cit.*, p. 103).

> *admise sans récrimination. C'est la garantie d'une pérennité de la société traditionnelle. Il se développe un système de hiérarchie auquel souscrit progressivement le bambin en raison de l'habituation précoce par laquelle il est imprégné. L'enfant reçoit l'idée de la domination de l'adulte éducateur et l'accepte. Celle-ci nourrit aussi l'ordonnancement hiérarchisé de l'esprit humain en construction. »*[446].

Il est ainsi intéressant de mettre en parallèle cet aspect de la pédagogie des Lumières avec les réflexions de Stanley Milgram sur l'autorité. Si les philosophes des Lumières insistent sur la nécessité de faire acquérir à l'enfant l'habitude d'obéir à l'autorité, c'est qu'ils doivent considérer que la nature enfantine, avec ses instincts de liberté et de domination, est encline à la rébellion et l'insoumission. L'éducation doit donc faire ployer ces instincts sous le joug de l'autorité du maître pour qu'ils ne menacent pas, dans le futur, l'ordre social. Mais si, comme le pense Milgram, cette vision s'avérait erronée, si au contraire la soumission à l'autorité se trouvait être un *« trait constant et prédominant de la condition humaine »*[447], quel serait l'effet d'une pédagogie comme celle des Lumières ? L'inverse de celui qu'elle vise : elle ne produirait pas des individus autonomes mais dociles c'est-à-dire se départant de leur responsabilité. Une éducation à la liberté serait donc plutôt, dans l'esprit de Milgram, une *« culture (...) parven[ant] à inculquer l'habitude d'exercer un contrôle personnel sur les actions prescrites par l'autorité »*[448]. Attention, il ne s'agit pas d'en déduire que la pédagogie des Lumières vise à la soumission, la déresponsabilisation et l'aveuglement des citoyens. Tout autres sont les buts qu'elle se donne : ce qui

---

[446] Cf *op. cit.*, p.179.

[447] Cf *Soumission à l'autorité* (1971), X, p.155.

[448] *Ibid*., p.183. Ce qui ne s'est pas encore vu : pour lui, la famille et l'éducation (telles qu'elles se sont constituées) n'ont toujours fait que *« prépare[r] le terrain de l'obéissance »* (p.169). Le système de récompenses par exemple provoque avant tout *« l'intériorisation de l'ordre social* » (p.172).

pose question ce sont les moyens mis en oeuvre pour y parvenir. En outre, des philosophes comme Helvétius par exemple, sont conscients que la nature humaine n'incline ni tout à fait à la liberté ni tout à fait à l'obéissance[449]:

> *« Telles sont, si je l'ose dire, et les forces actives et les forces d'inertie qui agissent sur notre âme. C'est pour obéir à ces deux forces contraires, qu'en général nous souhaitons d'être remués, sans nous donner la peine de nous remuer ; c'est par cette raison que nous voudrions tout savoir sans nous donner la peine d'apprendre ; c'est pourquoi plus dociles à l'opinion que la raison, qui, dans tous les cas nous imposerait la fatigue de l'examen, les hommes acceptent indifféremment, en entrant dans le monde, toutes les idées vraies ou fausses qu'on leur présente »*[450].

Que faire pour éviter de tomber dans cette inertie ? Faire preuve de vigilance et suivre les derniers conseils que Condillac adresse à son élève, retracer le parcours de son éducation afin de se l'approprier, l'améliorer et la porter plus loin :

> *« C'est à vous, Monseigneur, à vous instruire désormais tout seul. Je vous y ai déjà préparé et même accoutumé. Voici le temps qui va décider de ce que vous devez être un jour : car la meilleure éducation n'est pas celle que nous devons à nos précepteurs ; c'est celle que nous nous donnons nous-mêmes. Vous vous imaginez peut-être avoir fini, mais c'est moi, Monseigneur, qui ai fini ; et vous, vous avez à recommencer. »*[451].

---

[449] S. Milgram invite à prendre conscience de cette structure duale de l'homme : *« Nous ne sommes parfaitement taillés ni pour l'autonomie complète ni pour la soumission totale. »* p.191.

[450] Cf *De l'esprit*, Discours III, chap. 5, pp.294-295.

[451] Cf *Cours d'étude*, XV, p.584. Et ce recommencement est à répéter à chaque fois que l'on s'apprête à juger : *« C'est-à-nous à suppléer à ce que l'éducation n'a pas fait. Pour cela, il faut de bonne heure s'étudier à diminuer notre confiance : nous y réussirons si nous nous rappelons continuellement les erreurs de pratique que notre expérience ne nous permet pas de nous cacher ; si nous considérons cette multitude d'opinions, qui, divisant les hommes, égarent le plus grand nombre, et si nous jetons surtout les yeux sur les méprises des plus grands génies. On aura déjà fait bien du progrès quand on sera parvenu à se méfier de ses jugemens, et il restera un moyen pour acquérir toute la justesse dont on peut être capable. A la vérité, il est long, pénible même ; mais enfin c'est le seul. Il faut commencer par ne tenir aucun compte des connoissances qu'on a acquises, reprendre dans chaque genre et avec ordre toutes les idées qu'on doit se former, les déterminer avec précision, les analyser avec exactitude, les comparer par toutes les faces que l'analyse fait découvrir, ne comprendre dans ses jugemens que les rapports qui en résulent de ces comparaisons : en un mot, il faut, pour ainsi dire, rapprendre à toucher, à voir, à juger ; il faut construire de nouveau le système de toutes ses habitudes. C'est sous ce point de vue que j'ai travaillé à mon Cours d'Etudes, au Traité des Sensations, et en général à tous mes ouvrages. » Traité des Animaux,* IX, pp.612-614.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....p.3

PREMIÈRE PARTIE : QU'EST-CE QUE L'ENFANT ?

I] LA NATURE ENFANTINE

A) CONNAISSANCE ET REPRÉSENTATION

1. CONNAÎTRE AVANT D'ÉDUQUER.....p.10

2. ENFANT, EDUCATION : FIGURES DE STYLE.....p.14

B) LE TEMPS DE L'ENFANCE

1. LA NAISSANCE.....p.18

2. LES DIFFÉRENTS « ÂGES ».....p.23

II] LA POSSIBILITÉ DE L'ÉDUCATION

A) LE DÉBAT ENTRE L'INNÉE ET L'ACQUIS

1. LES « ORGANES » DE L'ESPRIT.....p.30

2. TEMPÉRAMENT ET CARACTÈRE.....p.35

B) LE POUVOIR DE L'ÉDUCATION

1. PERFECTIBILITÉ ET DÉTERMINISME.....p.44

2. INSTINCTS « ÉDUCATIFS ».....p.49

3. LE CAS PARTICULIER DU GÉNIE.....p.55

DEUXIÈME PARTIE : L'ÉDUCATION, UNE QUESTION DE MÉTHODE ?

I] DE L'ENFANT À L'ÉLÈVE

A) LES FORMATEURS

1. LES SENS.....p.62

2. LES HOMMES.....p.68

3. EDUCATION COLLECTIVE OU INDIVIDUELLE.....p.75

B) La relation gouvernant - gouverné

1. Se faire enfant.....p.80

2. Autorité et obéissance.....p.83

II] Des savoirs et de l'apprentissage

A) Le corps, la volonté et l'esprit

1. Endurcir le corps pour forger la volonté.....p.91

2. Former l'esprit par le corps.....p.94

3. Exercer l'esprit comme le corps.....p.96

B) « Education » et « Instruction »

1. Science ou conscience ?.....p.100

2. Education et habitude.....p.103

3. Les savoirs : ordre et méthode d'apprentissage.....p.108

III] La ruse de l'éducation

A) Apprendre en jouant

1. Paresse et plaisir.....p.121

2. Utile et agréable.....p.123

B) Animer les passions

1. Récompenser et punir.....p.125

2. L'Emulation.....p.127

C) Cultiver l'ignorance

1. Préserver l'innocence.....p.130

2. Expérimenter le hasard.....p.133

Conclusion.....p.137

Table des matières.....p.142

Bibliographie.....p.145

BIBLIOGRAPHIE

OEUVRES ANTÉRIEURES AU XVIIIÈME SIÈCLE :

ERASME : *RATIO STUDII* ET *DE PUERIS STATIM AC LIBERALITER INSTITUENDIS*, in *Erasme - Eloge de la folie. Réflexions sur l'art, l'éducation, la religion, la guerre, la philosophie. Correspondances*, coll. Bouquins, Paris, 1992.

LA BRUYÈRE, JEAN (DE) : *LES CARACTÈRES OU LES MOEURS DE CE SIÈCLE*, Gallimard, Paris, 1975.

LOCKE, JOHN : *QUELQUES PENSÉES SUR L'ÉDUCATION*, traduction de G. Compayré, éd. Vrin, Paris, 2007.

MONTAIGNE, MICHEL DE : *ESSAIS*, éd. de J. Balsamo, C. Magnien-Simonin et M. Magnien, La Pléiade (2007), Paris, 2007.

OEUVRES DU XVIIIÈME SIÈCLE :

CONDILLAC, ETIENNE BONNOT DE

- *COURS D'ÉTUDE POUR L'INSTRUCTION DU PRINCE DE PARME*, source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.
- *TRAITÉ DES SENSATIONS* SUIVI DE *LA DISSERTATION SUR LA LIBERTÉ*, *Oeuvres Complètes*, Tome III, Paris, 1798, source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.
- *TRAITÉ DES ANIMAUX*, *Oeuvres Complètes*, Tome III, Paris, 1798, source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

DIDEROT, DENIS

- *LE NEVEU DE RAMEAU* SUIVI DE L'*ENTRETIEN D'UN PÈRE AVEC SES ENFANTS*, éd. établie par Pierre Chartier, Paris, 2002, Le livre de poche.

- *PLAN D'UNE UNIVERSITÉ POUR LE GOUVERNEMENT DE RUSSIE OU D'UNE ÉDUCATION PUBLIQUE DANS TOUTES LES SCIENCES*, source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France
- *RÉFUTATION D'HELVÉTIUS*, *Oeuvres philosophiques*, éd. dirigée par M. Delon avec la collaboration de B. de Negroni, La Pléiade, Paris, 2010.

HELVÉTIUS, CLAUDE-ADRIEN

- *DE L'ESPRIT*, Préface et commentaire de Guy Besse, éd. sociales Les classiques du peuple, Paris, 1959.
- *DE L'HOMME, DE SES FACULTÉS INTELLECTUELLES ET DE SON ÉDUCATION*, Londres, 1773, source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

KANT, EMMANUEL

- *ANTHROPOLOGIE DU POINT DE VUE PRAGMATIQUE*, traduction de M. Foucault, éd. Vrin, Paris, 1970.
- *RÉFLEXIONS SUR L'ÉDUCATION*, traduction et introduction de A. Philonenko, éd. Vrin, Paris, 2000.

ROLLIN, CHARLES : *TRAITÉ DES ÉTUDES*, nouvelle édition revue par M. Letronne et accompagnée de notes de Crévier, Paris, 1863, source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France.

ROUSSEAU, JEAN-JACQUES :

- *EMILE OU DE L'ÉDUCATION*, Introduction, notes et bibliographie par A. Charrak, éd. GF, Paris, 2009.
- *DISCOURS SUR LES SCIENCES ET LES ARTS*, éd. GF, Paris 1971.
- *DISCOURS SUR L'ORIGINE ET LES FONDEMENTS DE L'INÉGALITÉ PARMI LES HOMMES*, Introduction, notes, bibliographie et chronologie par B. Bachofen et B. Bernardi, éd. GF, Paris 2008.

COMMENTAIRES, ARTICLES ET OUVRAGES GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION ET/OU LES LUMIÈRES :

ARIÈS, PHILIPPE : *L'ENFANT ET LA VIE FAMILIALE SOUS L'ANCIEN RÉGIME*, éd. Plon, Paris, 1960.

BAILLARGEON, NORMAND (TEXTES CHOISIS ET PRÉSENTÉS PAR) : *L'ÉDUCATION*, coll. Corpus, éd. GF, Paris, 2011.

BINOCHE, BERTRAND (SOUS LA DIRECTION DE) : *L'HOMME PERFECTIBLE*, éd. Champ Vallon, Seyssel, 2004.

CASSIRER, ERNST : *LA PHILOSOPHIE DES LUMIÈRES* (1932), Traduction et présentation par P. Quillet, éd. Fayard, Paris, 1966.

CHOTTIN, MARION : « "APPRENDRE À VOIR, APPRENDRE À REGARDER". LES DEUX CONCEPTIONS DE L'APPRENTISSAGE SENSORIEL CHEZ CONDILLAC », in *Philonsorbonne* [en ligne],avril 2008, URL : http:// philonsorbonne.revues.org/160.

COMPAYRÉ, GABRIEL : *HISTOIRE CRITIQUE DES DOCTRINES DE L'ÉDUCATION EN FRANCE DEPUIS LE XVI^E SIÈCLE*, éd. Hachette, Paris, 1904.

DIDIER, BÉATRICE : « QUAND DIDEROT FAISAIT LE PLAN D'UNE UNIVERSITÉ », in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n°18-19, 1995, pp.81-91 (consultable sur le site Persée).

DOMENECH, JACQUES : *L'ÉTHIQUE DES LUMIÈRES. LES FONDEMENTS DE LA MORALE DANS LA PHILOSOPHIE FRANÇAISE DU XVIIIÈ SIÈCLE*, éd. Vrin, Paris, 1989.

DURAND, BÉATRICE : *ESSAI SUR L'AUTORITÉ DANS LA FICTION PÉDAGOGIQUE DES LUMIÈRES*, éd. L'Harmattan, Paris, 1999.

GARIN, EUGENIO : *L'ÉDUCATION DE L'HOMME MODERNE 1400-1600*, Traduction J. Humbert et préface de P. Ariès, éd. Fayard, Paris, 1968.

KAMBOUCHNER, DENIS : *L'ÉCOLE, QUESTION PHILOSOPHIQUE*, éd. Fayard, Paris, 2013.

MESROBIAN, AVÉDIK : *LES CONCEPTIONS PÉDAGOGIQUES DE DIDEROT*, Thèse pour le doctorat d'Université présentée à la Faculté des Lettres de l'Université de Paris, 1913.

MOREL, JOSIANE : *LA RELATION ÉDUCATIVE AU COURS DU XVIIIÈME SIÈCLE*, Thèse pour le Doctorat d'Université présentée à la Faculté de Lettres et Philosophie de l'Université de Bourgogne, 2013.

MORTIER, ROLAND : *CLARTÉS ET OMBRES DU SIÈCLE DES LUMIÈRES. ETUDES SUR LE XVIII*ÈME *SIÈCLE LITTÉRAIRE*, éd. Droz, Genève, 1969.

QUARFOOD, CHRISTINE : *CONDILLAC, LA STATUE ET L'ENFANT. PHILOSOPHIE ET PÉDAGOGIE AU SIÈCLE DES LUMIÈRES*, Traduction par Y. Johansson, éd. L'Harmattan, Paris, 2002.

STAROBINSKI, JEAN : *JEAN-JACQUES ROUSSEAU : LA TRANSPARENCE ET L'OBSTACLE SUIVI DE SEPT ESSAIS SUR ROUSSEAU*, éd. Gallimard, Paris, 1971.

THOMSON, ANN : « DIDEROT, LE MATÉRIALISME ET LA DIVISION DE L'ESPÈCE HUMAINE », in *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, avril 1999, URL : http://rde.revues.org/1191.

TOURRETTE, ERIC : « L'ENFANT DANS LES *CARACTÈRES* DE LA BRUYÈRE », in *Dix-septième siècle*, vol. 244, n°3, 2009, pp.511-521.

VERGNIOUX, ALAIN : *LES LUMIÈRES ET L'ÉDUCATION. DIDEROT, ROUSSEAU, HELVÉTIUS*, éd. Hermann, Paris, 2017.

AUTRES OUVRAGES CONSULTÉS :

ASTOR, DORIAN : *DEVIENS CE QUE TU ES. POUR UNE VIE PHILOSOPHIQUE,* éd. Autrement, Paris, 2016.

KLIBANSKY R., PANOFSKY E. ET SAXL F. : *SATURNE ET LA MÉLANCOLIE. ETUDES HISTORIQUES ET PHILOSOPHIQUES : NATURE, RELIGION, MÉDECINE ET ART*, Gallimard (édition de la traduction française par F. Durand-Bogaert et L. Evrard en 1989).

MILGRAM, STANLEY : *SOUMISSION À L'AUTORITÉ* (1971), Traduction par E. Moliné, éd. Calmann-Lévy, Paris, 2007.

QUEVAL, ISABELLE : *PHILOSOPHIE DE L'EFFORT*, éd. Cécile Defaut, Paris, 2016.

REVUES ET SITES CONSULTÉS :

- http://skhole.fr/
- *Le Télémaque*, Presses Universitaires de Caen.
- *Philosophie Magazine* : « Les Lumières, face au retour de l'obscurantisme », Hors Série n°32, février-mars 2017 ; « Les Anti-Lumières », Hors Série n°33, printemps 2017 ; « Quelle part d'enfance gardons-nous ? », n°10, juin 2017.
- « L'éducation idéale », *Le Point. Références - Les textes fondamentaux*, octobre-novembre 2016.
- Dossier de presse de l'exposition « L'art et l'enfant. Chefs d'oeuvre de la peinture française » organisée et tenue au Musée Marmottan - Monet à Paris du 10 mars au 3 juillet 2016.