

Communication de Monsieur le professeur Laurent Versini



Pédagogie directive et Éducation négative : le débat entre “Organisation” et “Modification” de Fénelon à Madame de Genlis

Encadré par l'*Éducation des filles* de Fénelon et *Adèle et Théodore*, roman pédagogique de M^{me} de Genlis, le XVIII^{ème} siècle est un siècle de pédagogues jalonné par Locke, Crousaz, Condillac, Jean-Jacques Rousseau, La Chalotais, Condorcet, M^{me} Roland... La pédagogie, jusqu'alors affaire de grammairiens et de rhéteurs, devient affaire de philosophes et de politiques comme aujourd'hui, et pose les questions qui animent toujours nos débats : faut-il préférer l'éducation privée ou l'éducation d'État ? l'éducation doit-elle être différente pour les filles et pour les garçons ? et surtout la part dominante dans l'éducation est-elle celle de l'inné ou celle de l'acquis, ou, dans le vocabulaire philosophique du temps, la part de l'organisation, du donné, de la nature, ou celle de la « modification », apportée par la société, l'environnement, l'enseignement, qui est du côté du « mode » ou de l'accident ? La plupart des « nouveaux philosophes » d'alors étant des empiristes, ils penchent majoritairement, et avec quelque conformisme politiquement correct, du côté de la modification apportée par les informations des sens, et de l'éducation collective qui met au service de cette acculturation progressive les moyens de l'État, une synthèse n'étant pas interdite mais n'étant le fait que d'esprits indépendants et originaux mal accueillis par les encyclopédistes, le marginal et pour beaucoup le traître compromis avec les Églises Jean-Jacques Rousseau, mais aussi le patron de l'*Encyclopédie* lui-même, son frère ennemi.



La tradition du spiritualisme dualiste lègue aux pédagogues l'héritage métaphysique et théologique des idées innées que Descartes, après l'étape du doute

méthodique, rétablit dans les *Méditations*. Elle reçoit au XVIII^{ème} siècle le renfort paradoxal des sciences de la vie naissantes et de la médecine qui constatent chez l'homme une organisation qui conditionne ses performances. Les praticiens des sciences expérimentales, au lieu de rejoindre, comme cela semblerait logique, l'épistémologie empiriste, et d'insister sur un développement progressif des capacités, mettent surtout l'accent sur le poids de l'organisation de l'espèce ou en d'autres termes de la nature : «il faut *conformer l'éducation à la nature*», «l'homme apporte en naissant un *corps organisé*», «la différente délicatesse des organes est cause de la variété des caractères», écrit le précepteur (ou employé des fermes) Morelly dans son *Essai sur l'esprit humain ou Principes naturels de l'éducation* (1743, Avant-Propos, p. III, ital. dans le texte et titre du chapitre II). Les médecins iront dans le même sens d'un bout à l'autre du siècle, ce qui les conduit entre autres à moduler l'enseignement destiné aux filles : c'est le cas de la brillante école de Montpellier avec Bordeu, le médecin ami de Diderot, spécialiste des tissus muqueux ou cellulaires, et de son disciple Roussel, qui expliquent par la prédominance de ces tissus souples chez les femmes à la fois leur mollesse, leur inconstance, leurs caprices, un esprit qui peine à se fixer et manque de puissance créatrice, mais aussi leurs qualités de sensibilité et d'imagination et leurs «vertus sociales» éminentes, bienfaisance, attention aux autres, toutes dispositions qui appellent une pédagogie différente.^[1]

La révolution lockienne (*De l'éducation des enfants*, 1693, traduction Coste 1695) habitue en revanche à considérer l'enfant comme une table rase ou une cire vierge sur lesquelles les informations venues du monde extérieur s'inscrivent comme sur le cylindre d'un thermomètre ou d'un baromètre enregistreur et diffèrent selon les circonstances. On en trouve la marque de l'immense influence jusque dans une pièce de Marivaux comme *La Dispute* (1744) où, pour vérifier la thèse de la toute-puissance de l'expérience, on enferme séparément une fille et un garçon dans des pièces obscures sans communication avec l'extérieur : ils ne connaissent rien, n'ont ni idées ni existence jusqu'à ce qu'on les mette face à face, ce qui leur fait faire des progrès très rapides, ou comment l'esprit vient aux filles et aux garçons. Ami de Marivaux, habitué comme lui du cercle de M^{me} de Lambert, Montesquieu soumet à la même expérience quatre enfants en les élevant comme des bêtes (*Pensées* 158), ou isole des jeunes gens sur une île déserte (*ibid.* 209) : ils sentent vite «les desseins de la nature». On oublie souvent dans la cohorte des empiristes le fondateur de l'anthropologie et de la sociologie qui récolte dans le monde entier et dans l'histoire entière de l'humanité des faits de société observés par les historiens et les voyageurs. Jean-Jacques Rousseau «écarte d'abord les faits», Montesquieu collectionne d'abord les faits, et note dans ses *Pensées*, peut-être pour avoir observé son fils Jean-Baptiste ou sa fille Denise, que les enfants sont très attentifs et très

curieux et «reçoivent partout les idées que donnent les sens» (*ibid.* 1689). Il ne faut pas leur encombrer la mémoire d'autres notions dont ils n'auront pas fait l'expérience. «Jusques à sept ou six ans, il ne faut rien apprendre aux enfants ; cela peut même être dangereux» (*ibid.. ibid..* vers 1749-1750, douze ans avant l'*Émile*) ; il ne faut pas les «jeter dans les idées abstraites», mais «laisser former le corps et l'esprit par la nature» (*ibid.*). L'éducation négative et l'éducation par la nature appartiennent à Montesquieu bien avant que l'on puisse les attribuer à Jean-Jacques Rousseau, et bien plus certainement, on le verra.

Helvétius théorise dans la seconde moitié du siècle - *De l'esprit* (1758), *De l'homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation* (1773) - un empirisme sans nuances et la thèse radicale de la modification en allant jusqu'au bout de la logique du sensualisme et du matérialisme : «l'éducation peut tout», titre du chapitre I^{er} de la section X de *De l'homme* ; elle est la seule et véritable naissance ; lors de sa naissance biologique, l'homme n'est rien, n'existe pas ; Helvétius par réaction contre le péché originel, les idées innées et l'aristocratie de naissance, refuse de faire la moindre place à l'organisation de l'espèce, à l'hérédité, et ne cite jamais aucun médecin à la différence de Diderot qui fréquente et apprécie tous les grands spécialistes de son temps. Les talents et les vertus de chaque individu sont l'effet non de son organisation mais de l'instruction qu'on lui donne (*De l'homme*, p. 1), ces talents, ces mérites sont des «acquisitions» (p. 5). L'éducation «nécessairement différente des différents hommes» est la cause de l'inégalité des esprits jusqu'à présent attribuée à l'inégale perfection des organes. Mettez un fils de berger et un fils de roi dans les mêmes conditions, vous obtiendrez le même résultat. Helvétius a une confiance totale d'un optimisme aveugle en le progrès et en l'éducation : terrible responsabilité conférée aux maîtres, au gouvernement et à la société. Voilà résolu le problème de l'égalité des chances, la solution est dans l'éducation publique, collective, la même pour tous, comme chez tous les empiristes dans la pensée desquels la cause de l'école publique se confond avec celle de la modification, chez Crevier (*De l'éducation publique.* 1762), La Chalotais (*Essai d'éducation nationale*, 1763), Coyer (*Plan d'éducation publique.* 1770)... Condillac opère, lui, une synthèse ou plutôt un grand écart entre l'éducation collective à laquelle le conduit naturellement son sensualisme, et sa condition de précepteur du prince de Parme, nouvel Émile encore plus privilégié. À l'opposé, les partisans de l'éducation privée comme Crousaz ne dissimulent pas qu'ils n'écrivent pas pour le peuple (Crousaz, *Traité de l'éducation des enfants*, 1725).

Stanislas Leszczynski aussi, l'élève des piaristes qui s'est tant occupé de l'enseignement, croit fermement, avec le correctif important d'une forte référence à l'humanisme chrétien, à l'éducation publique dans l'*Entretien d'un Européen avec un Insulaire du royaume de Dumocala* où des écoles publiques comptent

parmi les édifices principaux de son utopie, et réunissent les élèves «de quelque condition qu'ils fussent», à titre payant seulement pour ceux qui en ont les moyens, orientation confirmée par les règlements de ses fondations. On sait combien il a favorisé le développement d'un réseau d'écoles gratuites pour garçons ou pour filles, y appliquant la pédagogie de Saint-Pierre Fourier et de Mère Alix, et doté les collèges des jésuites. Il refuse en 1763 de les fermer dans le duché, retardant la dégradation de l'enseignement provoquée dans toute la France par la suppression de la Compagnie. Elle fut finalement remplacée par des séculiers ou des vannistes dont les réussites s'imposèrent surtout à Metz où un programme très moderne est proposé aux collèges : explication de textes français, recul de la rhétorique latine, en place de l'enseignement entièrement en latin des jésuites, entrée de Spinoza et, plus intéressant encore de notre point de vue, des grands théoriciens de la pédagogie empiriste et sensualiste Locke et Condillac dans l'enseignement de la philosophie. Pour l'enseignement supérieur, il crée une école de dessin et d'architecture à Nancy, un collège (faculté) de médecine place Royale, fusionne l'académie d'exercices et la compagnie de cadets fondée à Lunéville par Léopold en une École de cadets chargée de rapprocher noblesse lorraine et noblesse polonaise ; le fondateur de la Société royale de sciences et belles-lettres en 1751 a aussi une visée pédagogique, une académie étant chargée d'élaborer et de diffuser le savoir et les efforts des savants lorrains y étant récompensés par des concours et des prix. Stanislas a le sentiment, peu flatteur et peu équitable pour la jeunesse lorraine, que celle-ci doit être particulièrement stimulée, et protégée de la concurrence d'éventuels rivaux parisiens, par des prix réservés aux Lorrains,^[2] ce qui est particulièrement injuste pour une Lorraine, aussi bien évêchoise que ducale, entraînée depuis le début du règne de Léopold dans un mouvement d'acculturation qui en fait une région nettement plus alphabétisée que la moyenne française et où en particulier l'enseignement pour les filles est beaucoup moins négligé qu'ailleurs.^[3]

On est étonné de voir aussi peu de spécialistes de l'éducation, en un siècle où ils prolifèrent, professer tout bonnement qu'organisation et modification collaborent et se complètent. C'est assez la position d'un fidèle disciple de Rousseau, Laclous, qui, après avoir montré la faillite des différents types d'éducation pratiqués de son temps pour les filles dans les *Liaisons dangereuses* où M^{me} de Tourvel manifeste les carences de l'éducation de couvent réduite à des interdits, Cécile, l'échec d'un autre type de couvent mondain et frivole, M^{me} de Merteuil le danger d'une éducation solitaire et personnelle de la volonté de puissance, les trois la démission ou la carence de la famille, consacre trois essais à l'éducation des femmes pour conclure qu'elle ne peut être «perfectionnée» - il répond à un concours lancé sur ce sujet par l'Académie de Châlons en 1783 - qu'au prix d'une profonde réforme de la société voire d'une révolution. On sent dans le

premier le poids de la modification et dans le troisième celui du tempérament de l'élève - une Émilie élevée solitairement - auquel le précepteur doit adapter son programme de lectures.



L'écueil de l'empirisme absolu d'un Helvétius ou d'un d'Holbach est d'inventer un enfant indifférencié et un homme sans qualités, sans caractères individuels, aussi abstrait que l'homme de tous les temps et de tous les lieux de l'anthropologie classique. Tous les enfants sont interchangeables au départ, tous les esprits sont égaux et également vides, c'est ce que reproche à Helvétius, dans sa *Réfutation de De l'homme* (1773), son ami Diderot en l'invitant à observer les enfants. Il y a nature et nature : une nature qui est un concept a priori ou une idée générale, et la nature de chaque individu que le maître d'école connaît bien et qui intéresse le Philosophe fasciné par les originaux. Le vocabulaire du siècle des Lumières, en ne distinguant pas ces deux sens, ne clarifie pas le débat. Tant il est vrai que, sur les questions qui nous occupent, s'affrontent deux lieux communs du siècle : toutes nos connaissances nous viennent des sens, et tout ce que veut la nature est bon.

Deuxième écueil auquel se heurte le partisan de la modification : pour lui, la pédagogie se réduit à une police et à une hygiène au service de l'utilité sociale. Une police si l'homme soumis à toutes sortes de déterminismes dus à son environnement, n'étant ni libre ni responsable, la morale n'existe pas ou se réduit à ce que Diderot appelle la «modification par le bâton» ; une hygiène si l'on ne développe l'individu que dans le sens souhaité par la société. D'Holbach est conduit par un matérialisme et un fatalisme voisins de ceux d'Helvétius à définir l'éducation comme la nécessité montrée à des enfants (*Système de la nature*, 1770, I, chap. XI) ; lui aussi confond législation et morale et confère à la pédagogie un rôle tout puissant au service de l'utilité collective (*Éthocratie ou le gouvernement fondé sur la morale*, 1776).

Diderot a mesuré le danger que ses amis Helvétius et d'Holbach sont loin d'entrevoir : si la modification est toute-puissante, on est sur la voie du totalitarisme - on dit alors despotisme - et de l'eugénisme, un État pourra conditionner les citoyens selon ses besoins et son idéologie : *Le Rêve de d'Alembert* imagine qu'on pourra un jour puiser dans des cornets des germes de prêtres, de guerriers, de catins selon qu'on voudra un gouvernement théocratique ou militaire ou une société voluptueuse. On pourra même créer un homme nouveau *in vitro* : une imagination lucrétienne permet au poète de prendre le relais d'une science balbutiante en anticipant les banques de gamètes, le génie génétique, le clonage à partir de n'importe quelle cellule vivante.^[4] Le remède ? il est dans la

synthèse entre organisation et modification : qui est heureusement né formera des hommes heureusement modifiés.

L'engagement d'Helvétius dans les questions pédagogiques l'amène nécessairement à se mesurer avec Rousseau : *De l'homme* instaure un véritable procès des idées développées dans l'*Émile* et *La Nouvelle Héloïse*. Il reproche d'abord à Jean-Jacques d'être partisan de l'organisation (*De l'homme* t. II, section V, chap. 1, p. 2) mais aussi de se contredire dans la même lettre (V, 3) de *La Nouvelle Héloïse* en affirmant successivement que la différence des tempéraments, des caractères, des esprits vient de «la seule différence de l'organisation intérieure» (Pléiade, p. 565), puis (p. 569) que «la plupart des défauts des enfants viennent de l'éducation reçue», ce qu'Helvétius ne peut qu'approuver. De même dans l'*Émile* Rousseau parle du sentiment de la justice tantôt comme inné dans le cœur de l'homme, tantôt comme acquis. Surtout Helvétius relève des contradictions dans le système de Julie qui recommande de ne pas contraindre les enfants, de laisser faire la nature, au moins dans le premier âge, et qui montre en même temps «la plus vigilante attention» (p. 561) voire la plus grande «rigueur» (p. 574) dans sa pédagogie : «*il n'est point d'éducation* si je l'ose dire [et Helvétius risque en effet un solécisme], *plus éducation que la sienne*», «elle ne laisse pour ainsi dire rien à faire à la nature» (*De l'homme*, p. 27).

On peut relever aussi des contradictions entre la *Julie* et l'*Émile*, entre cette éducation soigneuse, exigeante de tous les instants que Julie donne à ses enfants, et l'éducation «négative» d'Émile, et la contradiction entre cette éducation privée, individuelle et solitaire pour privilégié de la fortune et les idées démocratiques d'un plébéien (oublions un moment que, en tant que Citoyen de Genève, il est membre, *stricto sensu*, d'une aristocratie) qui ne détaille une éducation collective et égalitaire, impossible dans une monarchie, que dans les *Considérations sur le gouvernement de Pologne* et dans l'article «Économie politique» de l'*Encyclopédie*.

Il faut remarquer d'abord que Jean-Jacques lui-même ne dissimule pas ces apparentes contradictions que Wolmar relève (p. 566) et qu'elles viennent en grande partie de ce que *La Nouvelle Héloïse* établit un dialogue entre trois personnages : le «système» de Julie qui majore le poids de la nature ou de l'organisation s'oppose à celui de son ancien précepteur qui, en bon élève des encyclopédistes, se montre un fervent adepte de la modification, et il y a aussi des nuances entre Julie et son époux Wolmar. Les contradictions disparaissent aussi si l'on tient compte de la dialectique propre à Jean-Jacques qui fait se succéder trois âges, l'éducation «négative» étant réservée au premier, moment du développement physique de l'être végétatif, jusque vers six ans, l'âge intellectuel puis l'âge moral lui succédant, et l'instruction religieuse n'étant assimilable que

vers quinze ans : chez Jean-Jacques, l'éducation n'a de sens que si elle conduit progressivement à un épanouissement de la personne, perspective étrangère à Helvétius et à Diderot

Ce qui reste vrai du réquisitoire d'Helvétius, c'est que le programme d'études du prétendu inventeur de l'éducation négative est très exigeant. Il le débarrasse certes des langues vivantes, notamment de l'anglais, langue des commerçants, à l'exception de l'italien, langue du cœur et de la musique, et des exercices de mémoire - il ne faut surtout pas apprendre par cœur les *Fables* de La Fontaine, véhicule d'une morale conventionnelle -, mais Émile sera un savant et un gymnaste que Sophie pourra admirer. Helvétius a raison : c'est à la suite d'une lecture très hâtive de l'*Émile* que l'on a fait de Rousseau la père de l'éducation permissive, l'inventeur de la théorie du développement spontané et du libre épanouissement de l'enfant conduisant à la limite à l'inutilité du maître, ou le garant en somme de l'École Freinet. L'«élève de la nature» l'est surtout soit dans *La Nouvelle Héloïse* d'une mère vigilante qui ne passe aucune faute et n'hésite pas à recourir à la punition, soit dans l'*Émile* d'un précepteur disponible à longueur de journée : un tel programme, continue Helvétius, n'est même pas réalisable dans l'éducation privée, il y faut plusieurs maîtres, et des maîtres exceptionnels et coûteux.

L'opposition entre Rousseau présenté comme partisan du seul respect de la nature et Helvétius qui la sacrifie à la modification par la société est d'autant plus radicale que le système rousseauiste est gauchi dans *De l'homme* : il n'est pas question d'admirer béatement ce que la nature dicterait toute seule, ni d'abandonner l'enfant à ses pulsions, y compris des instincts funestes comme de faire souffrir les animaux, mais de suivre ses bonnes dispositions naturelles aussi loin qu'elles peuvent le mener (*Héloïse*, p. 566-567) ; «il ne s'agit ni de changer ni de contraindre» comme Saint-Preux qui veut «corriger la nature» (p. 564), mais «de former et de perfectionner» (p. 563) selon les mots de Julie : le maître mot de l'*Émile* est la perfectibilité de la nature humaine, qui distingue l'homme de l'animal. En développant les virtualités favorables de l'enfant, on étouffera les négatives et on assurera son bonheur, dont Helvétius semble s'être d'autant plus volontiers dispensé de se soucier dans *De l'homme* qu'il lui a consacré par ailleurs un laborieux poème. Ce qui revient à dire que Rousseau à sa façon croit aussi à une modification, mais au service de la vertu qui chez lui, loin d'être un abandon à la facilité d'une nature, est un effort ou un «état de guerre».

Voilà la synthèse rousseauiste : le grand tort des partisans de l'organisation était de se résoudre à la fatalité de sa toute puissance, et celui des partisans de la modification, de ne faire aucune place, depuis l'établissement d'un consen-

sus sur la vulgate lockienne, à un donné. Rousseau, lui, superpose les deux : «l'ouvrage de la nature s'achève par celui de l'éducation», prononce Wolmar (p. 566). On trouve une capacité analogue de synthèse chez l'inventeur de la psychologie moderne, le Genevois Charles Bonnet, qui, dans ses *Essais de psychologie* (1755), écrit que «La force de l'éducation modifie la force du naturel. L'éducation est une seconde naissance» (p. 218) : Helvétius d'applaudir, et d'en faire son miel. Mais un peu plus loin on lit que «la nature modifie les effets de l'éducation».

La grande force de la pédagogie rousseauiste est de respecter les différences individuelles qu'Helvétius gomme et arase, ce qui facilite une éducation collective. Il y a pour Jean-Jacques en chaque être un donné initial, caractère, tempérament, génie, «irréductible». C'est ce que dit aussi Diderot dans la *Réfutation d'Helvétius* : vous ne pourrez jamais faire un chien courant d'un chien couchant.

On trouve le même débat qu'entre Julie et Saint-Preux chez Diderot, entre le philosophe ou «Moi» qui croit à la pédagogie et tient à donner une bonne éducation à sa fille, et le Neveu de Rameau qui n'y croit pas, mais seulement à la tyrannie de la «fibre» ou de la «molécule», c'est-à-dire de l'organisation et de la nature ; aussi n'apprend-il rien à son fils sauf le culte du louis d'or qui sera toujours utile dans l'état de guerre hobbiste qui règne dans la société, et se répute-t-il lui-même imperfectible : il n'a pas la fibre morale, il ne l'aura jamais, il a le sens de la musique - et encore : plutôt celui d'un interprète ou d'un singe des grands musiciens que d'un créateur, et le ridicule ou l'échec doit retenir d'identifier l'auteur avec cette caricature.

Diderot propose aussi, comme son frère ennemi, sa synthèse entre l'organisation et la modification. D'un côté le philosophe passionné pour les sciences de la vie ne peut que croire au poids de l'organisation et de l'hérédité, l'enfant ne sera que ce qu'elles veulent, le fils imaginaire de M^{me} de La Pommeraye et du P. Hudson, les deux incarnations de l'énergie dans le mal de *Jacques le fataliste*, sera un «sublime coquin», le fils du Neveu de Rameau un grand musicien ou un vaurien selon que la fibre du grand-oncle ou celle du père l'emportera.

Dans l'article «Locke» de l'*Encyclopédie*, Diderot fait l'éloge de son empirisme, mais lui reproche de ne faire aucune place au donné. Locke est aussi systématique que le sera Helvétius et se met ainsi en contradiction avec l'esprit expérimental.

De l'autre côté, le déterministe en qui on peut voir un fataliste prononce que l'homme est un être que l'on modifie : les hommes «malheureusement nés» (part de l'organisation) doivent être modifiés par la société à coups de

sanctions - c'est la «modification par le bâton» déjà rencontrée - et au besoin par la modification radicale de la peine de mort comme l'indique la Lettre à Landois dès le 29 juin 1756 : «quoique l'homme bien ou maléfaisant ne soit pas libre, l'homme n'en est pas moins un être qu'on modifie ; c'est par cette raison qu'il faut détruire le maléfaisant dans la place publique», pour protéger la société. Diderot partage avec Jean-Jacques le vocabulaire de la perfectibilité dans la *Réfutation d'Helvétius* (I p. 829).

Diderot qui donnait des leçons de mathématiques dans ses jeunes années (avec une compétence que l'on a longtemps méconnue) a été passionné toute sa vie par la pédagogie. Il fait de la dédicace du drame du *Père de famille* à la princesse de Nassau-Sarrebruck, mère exemplaire, un programme d'éducation qui reçoit postérieurement le titre *Résolutions d'une mère* et où il défend le vœu de voir la mère nourrir et éduquer elle-même ses enfants (nous sommes en 1759, Diderot, et les médecins Tissot, Roussel, Des Essartz, Vandermonde, Ballexserd... précèdent Jean-Jacques Rousseau en la matière). Il s'intéresse spécialement à l'éducation des filles autour de 1770, dans une lettre à la comtesse de Forbach, ancienne actrice devenue l'épousemorganatique du prince de Deux-Ponts, où il cherche à les tirer de leur minorité juridique par un programme de morale et d'esthétique, et aussi dans son rôle de curateur par la grâce de Catherine II du collège féminin de Smolnyi Monastyr, qu'il admire beaucoup et au programme duquel il souhaite ajouter très audacieusement anatomie du corps humain et éducation sexuelle.

Plus ambitieusement, toujours à la demande de l'impératrice, il rédige en 1775 le *Plan d'une université pour la Russie* où il répond à l'*Émile* en proposant un enseignement public, collectif, gratuit, ouvert à tous. Pour lui, la proportion d'enfants doués est la même dans toutes les couches de la société, ce qui ne revient pas du tout au même que la conviction d'Helvétius pour lequel tous les enfants ont les mêmes chances au départ. Cet enseignement démocratique ne sera donc pas un enseignement de masse, Diderot veut peu de collèges, uniquement dans les grandes villes, comme Montesquieu très hostile à ce qu'il appelle les «demi-collèges» des petites villes, qui fournissent une «éducation basse» et donnent un «esprit de bigoterie» (*Pensées* 183 et 218) que ses parents lui ont évités en l'envoyant chez les Oratoriens de Juilly ; ces petits collèges «éloignent les artisans et petits négociants de leur état, sans les mettre en chemin d'en remplir bien un autre» (*ibid.* 183).

Ce n'est pas en multipliant les élites au rabais que l'on démocratise les Lumières, mais en faisant pénétrer les Lumières dans le monde des métiers par un enseignement délivré du secret des corporations et par la diffusion d'instruments comme l'*Encyclopédie*. «Le nombre des étudiants ne sera jamais

que trop grand», continue Diderot, il ne faut pas y admettre des inutiles ou des jeunes gens mal orientés. L'idée d'une classe d'âge presque entière à l'entrée des universités aurait révolté un homme pourtant classé par ses contemporains parmi les esprits subversifs. Les réformateurs à tout crin de l'enseignement devraient méditer des formules du *Plan d'une université* comme celles-ci : «Ce qui concerne l'éducation publique n'a rien de variable, rien qui dépende essentiellement des circonstances», «L'ordre de l'enseignement doit être éternel».^[5]



On voit que les débats autour de la psychologie de l'enfant, de l'acquisition des connaissances, du collège unique ou de l'égalité des chances ne sont pas nouveaux. Avec le siècle des Lumières, on est non plus seulement dans les temps modernes mais à l'aube de l'âge contemporain par la manière de poser les problèmes et par les solutions proposées où les spécialistes de sciences de l'éducation, à condition de retourner aux textes se contenter d'une vulgate déformante, ont encore beaucoup à glaner.



Notes

- [1] Roussel, *Système physique et moral de la femme*, 1775.
- [2] Voir L. Versini, «Pourquoi Stanislas a-t-il fondé une Académie?», in *Stanislas et son académie*, Actes du colloque organisé à Nancy du 17 au 19 sept. 2001, P.U.N., 2003, p. 27-28.
- [3] Voir *Encyclopédie illustrée de la Lorraine*, t. 2, *La Vie intellectuelle*, Presses Universitaires de Nancy-Éditions Serpenoise, 1986, p. 107-108.
- [4] *Le Rêve de d'Alembert*. Diderot, Œuvres, éd. «Bouquins». Robert Laffont, t. 1, 1994, p. 630 sqq.
- [5] Diderot, Œuvres, éd. cit., t. 3, Politique, p. 488.