

## Le barbare est-il heureux, ou Pourquoi une éducation publique ?

Philosophie et utilité de l'institution éducative chez Diderot

Sophie Audidière

---



**Édition électronique**

URL : <http://cultura.revues.org/2458>

DOI : 10.4000/cultura.2458

ISSN : 2183-2021

**Éditeur**

Centro de História da Cultura

**Édition imprimée**

Date de publication : 9 juin 2015

Pagination : 59-82

ISSN : 0870-4546

**Référence électronique**

Sophie Audidière, « Le barbare est-il heureux, ou Pourquoi une éducation publique ? », *Cultura* [Online], Vol. 34 | 2015, posto online no dia 12 Julho 2016, consultado a 03 Outubro 2016. URL : <http://cultura.revues.org/2458> ; DOI : 10.4000/cultura.2458

---

Ce document a été généré automatiquement le 3 octobre 2016.

© Centro de História da Cultura

---

# Le barbare est-il heureux, ou Pourquoi une éducation publique ?

Philosophie et utilité de l'institution éducative chez Diderot

Sophie Audidière

---

- 1 La question éducative est un des problèmes majeurs du *Neveu de Rameau* et le sujet d'un désaccord entre Lui et Moi, nourri de la pertinence des objections du Neveu à l'encontre des prescriptions du philosophe :

Lui : [...] Il faut prendre ce qui vient, en tirer le meilleur parti, et pour cela ne pas donner bêtement, comme la plupart des pères qui ne feraient rien de pis quand ils auraient médité le malheur de leurs enfants, l'éducation de Lacédémone à un enfant destiné à vivre à Paris. Si elle est mauvaise, c'est la faute des moeurs de ma nation, et non la mienne. [...] Je veux que mon fils soit heureux ; ou, ce qui revient au même, honoré, riche et puissant. [...] Il y avait dans tout cela beaucoup de choses qu'on pense, d'après lesquelles on se conduit ; mais qu'on ne dit pas. [...] Il est certain que, d'après des idées d'institution aussi strictement calquées sur nos moeurs, [son enfant] devait aller loin, à moins qu'il ne fût prématurément arrêté en chemin.<sup>1</sup>

- 2 D'emblée le Neveu pose que le bonheur de l'individu au sein d'une société présente donnée est l'enjeu de l'éducation et en effet, les personnages du texte appréhendent la question éducative du point de vue d'une morale soucieuse de réalisme (pour le dire simplement). D'un côté, le relatif succès social de la vie de parasite du Neveu lui donne raison et désigne, *a contrario*, le point faible de l'éducation préconisée par le personnage du Philosophe, résumée ici dans l'expression significative « l'éducation de Lacédémone » : c'est une éducation sans correspondant réel dans la société, hors de laquelle pourtant il n'y a pas de bonheur possible – thèse que Diderot lui-même assume nettement par ailleurs. Mais d'un autre côté, malgré la puissance empirique de son objection, le Neveu ne peut dissimuler au Philosophe qu'il est lui-même tiraillé, « de guingois<sup>2</sup> » comme l'exprime le texte, malheureux même dans une certaine mesure, car cette même adaptation à son temps et ses vices porte atteinte à ce qu'il nomme lui-même sa « dignité<sup>3</sup> » et qui fonctionne ici comme la limite posée à son relativisme moral. C'est précisément

cette douleur qui indique qu'il y a donc matière à réformer autant la manière de penser du Philosophe que celle du Neveu sur la question de l'éducation, au nom du bonheur lui-même, un bonheur articulant, pour le dire simplement dans un premier temps, l'individu et son temps. Le statut fictionnel du texte interdit évidemment d'assigner à Diderot aussi bien la position de « Moi », le philosophe, que celle de « Lui », le neveu de Rameau. Bien plutôt, la facture extrêmement complexe des dialogues diderotiens et les jeux de positionnement de Diderot dans les débats intellectuels présents dans ses oeuvres<sup>4</sup> signalent en général la présence d'un problème ouvert et, très probablement pour ce qui nous occupe ici, la nécessité de revoir la façon dont la question éducative est construite, héritée, discutée.

- 3 Le problème auquel on s'intéressera ici peut être résumé de la façon suivante. On peut dire pour commencer que la formule du Neveu : « Je veux que mon fils soit heureux » exprime la nature de toute ambition éducative individuelle. Elle inscrit directement l'éducation dans le cadre général de ce que Diderot nomme le « code naturel » : « 'Je veux être heureux' est le premier article d'un code antérieur à toute législation, à tout système religieux<sup>5</sup> », en faisant parler un père éducateur à la place d'un enfant mineur (« mon fils ») qui ne prend pas la parole en son nom propre — substitution implicitement légitimée par le soin éducatif, pour le Neveu qui est un père éducateur comme elle l'est ailleurs pour les mères.<sup>6</sup> Par différence avec Rousseau, qui poserait ici la question de la légitimité de cette substitution, autrement dit qui appréhenderait l'éducation depuis les questions conjointes de l'autorité de l'éducateur d'un côté et de la personnalité et de la liberté de l'enfant de l'autre, Diderot ne semble pas considérer cette substitution, ou cette convergence supposée des fins de l'enfant et de celles de l'éducateur (ou éducatrice), comme problématique. Telle que Diderot l'incarne dans la fiction du *Neveu*, la formule diderotienne de l'ambition éducative vient plutôt complexifier le problème moral et politique, voire anthropologique, des trois codes, c'est-à-dire celui de l'articulation entre les aspirations individuelles au bonheur (le code naturel) et les exigences collectives (légitimes ou non, représentées par les codes civil et religieux), les unes et les autres se conditionnant réciproquement. Le problème est de savoir quel type d'action humaine volontaire est possible pour faire en sorte que l'articulation des trois codes sous lesquels les individus vivent et qui sont nécessairement en tension, soit cependant moins douloureuse qu'elle ne l'est actuellement. L'éducation est visiblement interrogée depuis ce point de vue.
- 4 Les spécificités de la situation éducative sont que la formule « je veux que mon fils soit heureux » ne désigne pas, bien sûr, le bonheur actuel de l'enfant, mais son bonheur futur d'individu adulte dans la société qui sera la sienne. Or tant le bonheur futur d'un individu encore inchoatif que la forme future d'une société sont deux idées confuses, voire par nature indéterminées, dont on voit mal par conséquent comment la représentation claire et *a fortiori* la réalisation convergente pourraient être possibles. Quel autre schéma que celui de l'utopie pourrait prendre en charge cette ambition ? On a souvent lu de cette façon les développements que Diderot, entre autres philosophes du XVIIIe siècle français, consacre à l'éducation.<sup>7</sup> Qu'en serait-il alors, d'une part, de la liberté du sujet concerné au premier chef et, d'autre part, de la dimension non prévisible de l'histoire des sociétés, autrement dit de l'usage d'une liberté collective ? On a par conséquent pu interpréter comme une pensée liberticide,<sup>8</sup> voire totalitaire,<sup>9</sup> ce qu'on a appelé soit l'utopie, soit l'optimisme rationaliste des Lumières (le fait que dans les Lumières françaises, un concept philosophique de bonheur collectif fonderait une pensée politique et morale qu'on

qualifierait aujourd'hui de paternaliste). L'éducation serait précisément la cheville ouvrière d'un tel dispositif. L'interprétation des textes éclairés sur l'éducation, ici de ceux de Diderot, est donc centrale pour une juste appréciation de la politique et de la morale des Lumières.

- 5 Or les interprétations de la philosophie de l'éducation des Lumières que j'ai mentionnées, et celle de Diderot en particulier, me semblent erronées.<sup>10</sup> Comme je l'indiquais plus haut, la philosophie de l'éducation de Diderot appartient à une réponse plus large sur la possibilité d'une action volontaire et méthodique visant à améliorer notre condition réelle. Or pour Diderot, une telle action ne saurait jamais être celle d'individus isolés, qu'il s'agisse d'un particulier, d'un prince, fût-il conseillé par un philosophe, ou d'un (une!) « despote éclairé », cette dernière figure étant d'ailleurs particulièrement nocive selon Diderot lui-même.<sup>11</sup> Mais une telle action peut être celle des peuples agissant sur eux-mêmes, par le biais des institutions qu'ils se donnent, et elle est philosophiquement prise en charge par le concept de « civilisation ». C'est donc dans ce cadre d'une pensée de la civilisation<sup>12</sup> que la philosophie de l'éducation de Diderot trouve sa consistance. Elle trouve ensuite sa spécificité non dans un régime dérogatoire à ce cadre (soit sur le mode de l'utopie, soit sur celui du volontarisme), mais précisément dans l'élaboration de ce à quoi les pères éducateurs du *Neveu de Rameau*, prisonniers d'une appréhension purement particulière ou privée de leur difficulté, restaient aveugles : il faut justement répondre à la question de la nature de l'autorité fondée à venir soutenir la liberté inchoative de l'enfant. Pour Diderot en effet, cette autorité est celle de l'État, à plusieurs conditions : c'est uniquement dans un régime politique de liberté de type républicain, et uniquement dans une éducation organisée sur le mode d'une éducation publique prenant en charge l'instruction de tous les enfants d'une classe d'âge (une « Université »), que l'éducation peut être dite non seulement « le moyen le plus sûr de civiliser une nation et de lui conserver du nerf », « un moyen très secret de l'affranchir<sup>13</sup> », mais qu'elle est aussi celui d'assurer à l'individu la libre poursuite de son bonheur individuel. La philosophie de l'éducation de Diderot est ainsi non seulement une philosophie politique, mais aussi une philosophie sociale.
- 6 Je chercherai à montrer que Diderot explique l'impasse dans laquelle se trouvent les pères, les mères et tous les particuliers éducateurs modernes par une analyse du pouvoir et du rôle structurant que l'argent a pris dans les sociétés modernes. Dans ce contexte et en tenant compte de ce fait de civilisation, seul un agent public peut éduquer au sens plein du terme. Il faut à l'éducation moderne un changement d'échelle et la philosophie de l'éducation se fait chez Diderot un des terrains pour une philosophie des institutions émancipatrices. C'est ainsi dans le corpus des écrits diderotiens des années 1765-1775, innervé par la question russe,<sup>14</sup> qu'apparaît un concept substantiel d'école publique nationale (ou « Université »), organisée en un cursus de formation (ou *curriculum*, suivi par tous les enfants d'une nation, sans condition d'âge, du moment où ils savent « lire, écrire et orthographier couramment [l]a langue » et « former les caractères de l'arithmétique » jusqu'aussi loin qu'ils peuvent aller au sein d'une unique faculté des arts, avant leur orientation entre trois facultés de médecine, de jurisprudence et de théologie et cinq écoles professionnelles),<sup>15</sup> articulée au monde politique et social d'une part par le dispositif du concours, et d'autre part par le concept de « base nationale ». Au sein de la description quasi exhaustive de l'institution éducative que donne Diderot dans le *Plan d'une Université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*, ces deux derniers points

sont les piliers d'une défense de « l'utilité » générale de l'éducation publique, entendue ici comme ce qui assure conjointement l'épanouissement individuel et collectif.

## Pourquoi l'argent ne fait pas le bonheur ou l'erreur du Neveu

- 7 Pour le comprendre, il faut reprendre rapidement l'idée d'un bonheur humain. La formule « je veux être heureux » exprime l'idée d'un ressort universel à l'action humaine, que Diderot nomme, comme on sait, le « code naturel ». En aucun cas l'expression ne désigne une norme ou une délimitation du champ de notre bonheur par ce qu'on pourrait appeler des besoins naturels, au sens où ils seraient prédéterminés par une nature anhistorique qui viendrait discréditer certaines formes historiquement déterminées de jouissances (toutes formes de luxe, de sophistication, de sublimation...). C'est ainsi qu'à la lecture d'un passage du *Nakaz* de Catherine II et des développements qu'en donne le physiocrate Le Trosne,<sup>16</sup> Diderot réagit en rappelant que non seulement la physiologie de l'homme n'assigne aucune limite à ses plaisirs, mais que c'est même cette physiologie qui ouvre indéfiniment le champ des plaisirs humains :

Si l'homme n'est fait que pour labourer, recueillir, manger et vendre, tout est bon ; mais il me semble qu'un être qui sent est fait pour être heureux par toutes ses pensées. Y a-t-il quelque raison à poser une limite à l'esprit et aux sens et à dire à l'homme : 'Tu ne penseras que jusque-là, tu ne sentiras que jusque-là' ?<sup>17</sup>

- 8 Par nature, les formes que peuvent prendre la recherche du bonheur et les objets du plaisir humain sont innombrables et imprévisibles, ce qui n'empêche pas qu'on puisse en appréhender la structure universelle, exprimée par l'union de l'utile et de l'agréable.<sup>18</sup> Ainsi, même lorsque le « goût des commodités » s'est avancé « jusqu'à l'extrême recherche<sup>19</sup> », bien au delà des exigences de la conservation de soi, Diderot affirme que les hommes évoluent toujours dans le cadre du code naturel.
- 9 Aucun intérêt collectif ne vient non plus limiter le champ des formes et des objets légitimes, comme le montre encore une page des *Observations sur le Nakaz*. Diderot y critique l'idée, qu'il attribue aux « économistes », selon laquelle l'intérêt collectif, qui prend la forme de l'établissement des conditions optimales de production agricole, exigerait l'orientation du profit du travail vers la reproduction des conditions de production agricole :

J'avoue que cette espèce de philosophie tend à tenir l'homme dans une sorte d'abrutissement, et dans une médiocrité de jouissances et de félicité tout à fait contraire à sa nature ; et toute philosophie contraire à la nature de l'homme est absurde, ainsi que toute législation où le citoyen est forcé continuellement de sacrifier son goût et son bonheur pour le bien de la société.<sup>20</sup>

- 10 Cette « espèce de philosophie » est celle des physiocrates, sous le nom d'économistes qui est alors le leur : « avec le principe des économistes, nos appartements seraient couverts de nattes [...]. Si le plus grand bien est de tourner tout son superflu à la reproduction, j'avoue que je ne veux pas habiter une pareille société<sup>21</sup> ». La protestation en apparence individuelle, particulière (« j'avoue que je ne veux pas... »), est bien une protestation de la nature elle-même, qui n'existe que diverse, particularisée<sup>22</sup> : c'est le code naturel lui-même qui est transgressé quand on impose une norme de bonheur. « Je veux que la société soit heureuse ; mais je veux l'être aussi ; et il y a autant de manières d'être heureux qu'il y a d'individus<sup>23</sup> ». Tout projet qui reposerait sur la volonté de limiter

l'esprit et les sens est « absurde », et tout projet visant à normer le bonheur individuel est illégitime. En outre, c'est bien évidemment ce type de projets qu'on pourrait qualifier d'utopique, dans la mesure où il entre violemment en contradiction avec le « code naturel », c'est-à-dire avec les choses et les hommes tels qu'ils sont. L'étalon de la réflexion de Diderot est donc cette conformité au code naturel, c'est-à-dire l'idée de la légitimité de toutes les formes historiques, passées, présentes et futures, prises par la jouissance et la félicité.

- 11 Le dialogue entre le philosophe et le Neveu met en scène cette thèse. Le Neveu déclare : « je veux que mon fils soit heureux ; ou, ce qui revient au même, honoré, riche et puissant », et être « honoré, riche et puissant » revient finalement assez rapidement à « être riche », comme le montre le roman. La définition du bonheur et le culte de l'or apparemment grotesque que le Neveu enseigne à son fils se trouvent ainsi justifiés, au moins partiellement. L'amour de l'argent est analysé ici comme la figure seconde, historique, de la recherche naturelle du bonheur, dans une société dans laquelle l'argent achète plus ou moins directement tout, tous les plaisirs, toutes les places, toutes les réputations. Diderot reprend cette analyse du Neveu dans l'espèce de dialogue problématique avec lui-même qu'il mène dans la *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé L'Homme* : « Pourquoi veut-on avoir de l'or, et puis quoi encore ? De l'or ; c'est qu'avec de l'or, on a tout, de la considération, du pouvoir, des honneurs, et même de l'esprit<sup>24</sup> ».
- 12 L'erreur du Neveu consiste à convertir ce constat en une technique pour le bonheur : de ce que l'argent peut sembler conduire à tous les bonheurs (puisque la richesse vaudra même présomption de spiritualité ou de vertu, ce qui reviendra assez vite à la possession de ces deux dernières qualités), il conclut à la possibilité et à la nécessité d'un rapport instrumental à lui, comme si l'on pouvait ne prendre qu'un intérêt indirect à la richesse, intérêt rapporté à ce qu'on se propose de réaliser grâce à elle, à savoir la forme particulière de bonheur à laquelle on aspire : considération, pouvoir, honneur, esprit, amour... Il ne faudrait qu'être riche, en un mot, pour être heureux, quel que soit le bonheur qu'on recherche.
- 13 Or l'argent n'est pas un tel *medium* neutre, capable de mesurer toute valeur et de médiatiser l'accès à tous les objets de satisfaction et à toutes les formes individuelles de jouissance. Il charrie avec lui des effets de représentation qui donnent par exemple naissance au « mauvais luxe », sous le règne duquel l'indigent dépense pour masquer sa misère mais non pour jouir, et le riche se ruine à exhiber sa fortune en oeuvres d'une qualité inversement proportionnelle à leur nombre qui ne lui procurent aucun plaisir par elles-mêmes.<sup>25</sup> Il est un *medium* dont la possession finit par détourner de la jouissance même qu'on se proposait grâce à lui (le bien-être pour l'indigent, la distinction pour le riche), au profit d'un affichage de la richesse qui produit chez les autres l'idée qu'on jouit de ce qu'on cherchait initialement, mais non la jouissance réelle. Il produit également des effets de capitalisation qui décuplent son pouvoir, y compris celui de dénaturer l'homme lui-même, comme le montre en particulier la colonisation (les colons du Nouveau Monde, mus par « la plus féroce des passions », ont oublié jusqu'à « l'idée du crime et l'horreur du sang<sup>26</sup> »). Ainsi on ne peut pas, pour Diderot, en raison de la nature de l'argent, articuler à une philosophie du bonheur bien comprise une technologie de l'argent. Pour ce qui nous occupe, cela signifie que lorsqu'un souverain, Catherine II par exemple, se propose d'augmenter la production agricole, ou de former un corps militaire professionnel, ou de faire advenir un art, des lettres et des sciences nationaux, ou tout autre but, la motivation pécuniaire des agents ne saurait être utilisée comme une incitation efficace à long terme

pour augmenter la production, susciter l'engagement dans la carrière militaire, ou la production d'oeuvres de l'esprit ou de travaux scientifiques. Toute prime en argent finit par corrompre le travail même qu'elle est censée récompenser. Diderot déconseille donc à Catherine II de donner des prix en argent aux meilleurs ouvriers et aux meilleurs laboureurs pour susciter une émulation propice à l'augmentation de la production industrielle et agricole : « Il ne faut jamais joindre le motif d'intérêt aux marques honorifiques. L'or gâte tout ce qu'il touche. S'il y a une bourse d'or pendue au bout d'une croix, bientôt on n'ambitionnera la croix que pour la bourse.<sup>27</sup> » Il mentionne cependant des « marques honorifiques », qui marquent bien que le refus de la motivation pécuniaire n'est pas synonyme de promotion du désintéressement.

- 14 Les marques « honorifiques » viennent en effet nourrir une économie passionnelle, par exemple au sein des écoles, comme Diderot le recommande à Catherine II pour ses écoles de Cadets : pour y stimuler « le goût de la gloire et de la science<sup>28</sup> » chez les enfants, il faut que les récompenses représentent un « avantage, du moins pour l'amour-propre<sup>29</sup> », or comme ces avantages ne peuvent pas être un objet aussi lointain pour eux qu'une carrière militaire, il en faut d'autres, faute de quoi les instituteurs des écoles de Cadets « ressemblent à des pêcheurs qui, sans appât réel, se proposeraient d'attirer le poisson dans leur filet : ce n'est pas connaître l'homme, ni le poisson<sup>30</sup> ». Aussi Diderot propose-t-il un système de récompenses, de « prix proposés, livres, épées, noeuds d'épées, etc. », de joutes oratoires publiques, de places honorifiques à la chapelle comme au bal,<sup>31</sup> qui vient fournir des objets de passion, d'espérance, de crainte.
- 15 Mais ce qu'on peut appeler cette tonalité généralement hobbesienne de l'anthropologie de Diderot,<sup>32</sup> qui prend son modèle pédagogique très probablement dans la pédagogie jésuite, est affaiblie par une critique interne, formulée par le Neveu : on ne court pas longtemps après les honneurs académiques, quand les honneurs académiques ne sont la monnaie d'aucun autre bien plus substantiel, et quand dans tous les cas ils ne peuvent rien contre la concurrence de l'argent, qui apparaît comme une telle monnaie (au sens générique du terme). En d'autres termes, tant que les moeurs d'une nation donnent une assise empirique à l'équivalence faite par le Neveu entre le bonheur et la richesse, alors l'éducation, dont l'objet est le bonheur, devient rapidement sans objet et sans moyen, même si elle est organisée selon une économie passionnelle des peines et des récompenses venant soutenir sa dynamique interne. Il faut donc lutter contre le pouvoir de l'argent qui rend l'éducation impossible. Cela ne peut se faire ni en prônant son instrumentalisation pour atteindre nos fins, instrumentalisation naïve quant à ses effets délétères, ni en espérant tout d'un désintéressement relatif des individus qui se suffiraient d'honneurs. Et pourtant cette lutte s'avère nécessaire pour réaliser effectivement le but de toute « université » en tant qu'« école publique de toutes les sciences » : « donner au souverain des sujets zélés et fidèles ; à l'empire, des citoyens utiles ; à la société, des particuliers instruits, honnêtes et même aimables ; à la famille, de bons époux et de bons pères<sup>33</sup> ; à la république des lettres, quelques hommes de grand goût, et à la religion, des ministres édifiants, éclairés et paisibles.<sup>34</sup> » Il n'y a donc rien d'utopique dans le *Plan d'une Université*, et rien non plus d'un « déterminisme utilitaire<sup>35</sup> ».
- 16 Quels sont donc les moyens possibles ? Il faut comprendre comment faire advenir de tels hommes, donc comment adviennent les sujets, ou les individus, c'est-à-dire pour Diderot, qu'il faut identifier la composition complexe des virtualités individuelles et du cours des choses qui autorisera l'espoir de réaliser le projet énoncé ci-dessus, pour le plus grand nombre possible et même, en réalité, pour toute une nation, qui se trouvera par là-même

constituée ? Ou encore : peut-on instituer un cours des choses éducatives, c'est-à-dire un *cursum* de formation qui réponde à cet espoir ? L'institution éducative peut-elle remplir ce programme et à quelles conditions ? C'est ici que les questions d'anthropologie, de philosophie de la culture, de pédagogie,<sup>36</sup> qui composent le *Plan*, son programme d'étude et ses ressorts internes, sont articulées par Diderot à la question sociale du devenir des élèves, grâce d'une part à ce que Diderot nomme la « loi du concours » et qui concerne non seulement l'organisation interne de l'Université, mais doit devenir le mode de recrutement des emplois publics en général, et d'autre part à l'idée d'une « base nationale » qui concerne toutes les autres trajectoires professionnelles. Ces deux concepts (loi du concours et base nationale) articulent l'Université aux autres institutions publiques, ce qui d'une part restreint nettement le pouvoir de l'institution éducative à elle seule, et d'autre part l'intègre dans un paysage politique au sein duquel le jeu des institutions limite le pouvoir, en l'occurrence celui de la souveraine Catherine II.

## La loi du concours

- 17 Ce que Diderot nomme la loi du concours fait fonctionner l'institution éducative à différents niveaux, et règle et structure ses rapports au monde social et politique. Pour commencer, je voudrais préciser le sens qu'on peut donner au maintien de récompenses honorifiques dans le projet diderotien. On peut dire en un mot que les récompenses honorifiques y sont la promesse bien fondée d'une récompense réelle plus tardive, à savoir soit un emploi public qu'on peut espérer obtenir en réussissant un concours dont les critères sont académiques, soit un autre « état », comme le nomme Diderot (un métier), qu'on peut espérer obtenir grâce à une continuité entre les apprentissages universitaires et les besoins sociaux. Les récompenses honorifiques sont donc la première marche dans la construction de l'idée de l'« utilité » de cette Université (sachant, on le verra, que Diderot ancre son projet d'Université sur un autre, celui de petites écoles gratuites dispensant sur tout le territoire l'instruction élémentaire nécessaire à l'entrée à l'Université, à savoir la lecture, l'écriture et l'arithmétique la plus simple).
- 18 En substance, et Diderot y insiste : « Il faut instituer des marques distinctives de la diligence ; il faut décerner des prix<sup>37</sup> ». Pour distinguer les mérites intellectuels et les comportements vertueux, pour récompenser les vainqueurs des exercices publics (joutes oratoires et sportives qui scandent l'année), il faut décerner des honneurs (place prééminente dans la chapelle, au bal, compliments de la souveraine, inscription au tableau d'honneur) et des prix (livres, épées, rubans). En aucun cas, on l'a vu, il ne doit y avoir de récompense en argent.
- 19 On pourrait croire qu'il y a là une sorte de monde clos fonctionnant selon une économie qui lui est propre. Mais il n'en est rien, et sous la plume de Diderot, les enfants eux-mêmes sont les premiers conscients de la réalité économique et sociale du monde hors de l'école ou hors de l'Université, pour l'excellente raison qu'il s'agit du monde d'où ils viennent. L'enfant né dans la pauvreté, écrit Diderot, est « sans cesse averti du sort qui l'attend, s'il ne profite pas du temps et des maîtres », « une menace réitérée l'aiguillonne<sup>38</sup> », il « ne tarde pas à pressentir d'instinct qu'il n'a rien de mieux à faire pour son bonheur que d'exceller dans la carrière qu'il suit [c'est-à-dire sa carrière scolaire], et qu'il a tout à espérer de ses progrès, rien de la protection<sup>39</sup> ». L'enfant est conscient non seulement de la statistique sociale (le « sort qui l'attend ») mais aussi de l'inégalité de la compétition académique et de ce qu'on appellerait aujourd'hui l'inégale dotation en capital culturel...



Diderot relève ainsi que l'enfant né « dans une condition relevée » a « un grand avantage » : « à la table de ses parents, sans s'en douter, son âme s'accoutume aux grands objets<sup>40</sup> ». C'est pourquoi il faut ouvrir dans chaque ville une école publique dans laquelle les enfants iraient obligatoirement et où on leur donnerait du pain et des bourses d'études.<sup>41</sup> Alors on pourrait dire que les enfants sont fondés à rechercher les récompenses et à « tout espérer » de leurs progrès scolaires.

- 20 Évidemment, cette position n'a de sens que si et seulement si les récompenses, tout honorifiques qu'elles soient, sont en fait le signe ou l'indicateur de l'obtention très probable d'un bien social réel, à savoir un emploi, ou, dans le projet diderotien, un emploi public pourvu par concours. *A contrario*, si la protection ou la richesse font tout hors de l'école, non seulement on n'obtiendra rien « d'un enfant corrompu par l'assurance d'une grande fortune », comme c'est déjà le cas dans la société d'Ancien Régime selon Diderot, mais on ne pourra non plus maintenir longtemps l'économie universitaire des affects, nourrie des biens et récompenses honorifiques : les enfants sont de ce point de vue tout à fait comme les adultes, écrit Diderot, « on ne trompe guère impunément les hommes ni les enfants [...]. On ne peut leur en imposer longtemps, et désabusés une fois, ils se dégoûtent ou se découragent<sup>42</sup> ». Il semble donc un peu rapide de penser que l'insistance de Diderot sur l'économie de l'émulation, nourrie de biens symboliques ou peu marchands (livres, noeuds...), ferait fond sur une forme de confiance peut-être naïve dans le désir spontané de savoir.<sup>43</sup> Cette insistance sur les récompenses n'est qu'un élément du dispositif diderotien de lutte contre le poids des héritages, culturels ou financiers, contre l'argent et contre la capitalisation, contre lesquels on ne lutte pas avec du désintéressement, mais avec des biens réels. Ces biens sont l'objet de la loi non plus des récompenses honorifiques, mais de la loi du concours.
- 21 Il est certes très probable que la familiarité de Diderot avec l'idée de concours et la valorisation de l'idée d'émulation est elle-même un héritage de la pédagogie jésuite<sup>44</sup> à laquelle, collégien, il a été soumis, et avec succès.<sup>45</sup> Mais le *Plan d'une Université* montre que ce choix est aussi le fruit d'une méthode historique très particulière mise en oeuvre dans le *Plan*. On y trouve en effet cette démarche décrite par Bertrand Binoche dans les *Mélanges pour Catherine II* qui sont contemporains du *Plan* : Diderot pratique la « disposition spéculaire des histoires de France et de Russie<sup>46</sup> », laquelle laisse apercevoir les rouages du processus de civilisation qui a eu lieu en France, fortuitement, et qu'il est possible d'engager en Russie d'une façon volontaire. Ce volontarisme n'est alors plus référé à la puissance d'une volonté individuelle, comme celle de Pierre le Grand louée par Voltaire, mais à un plan de civilisation répétant de façon rationnelle (donc le plus souvent en les adaptant) les éléments moteurs du processus que l'histoire des peuples qui l'ont déjà suivi fait apparaître. Il en va ainsi de certaines institutions françaises, comme le lieutenant de police ou, précisément, l'émulation scolaire et la distribution des places en faculté de droit. En France en effet, à l'intérieur de l'Université, d'après la description qu'en donne Diderot, les bourses pour les élèves démunis sont déjà accordées par concours, les postes d'enseignants le sont de la même manière, et c'est une réussite : « les places de notre faculté de droit, abandonnées au concours, [sont] les plus dignement occupées<sup>47</sup> ».
- 22 Plus encore, il faut comprendre ce « phénomène singulier » : comment est-il possible que cohabitent en France des écoles et une Université barbares et gothiques d'une part, et « trois célèbres Académies » et des Lumières d'autre part, la France étant aussi le pays de l'*Encyclopédie*, une « nation éclairée<sup>48</sup> »? Et comment les premières, malgré l'analyse

critique qu'en font un certain nombre de philosophes des Lumières, ont-elles pu produire les dernières ?

- 23 Contrairement à l'article encyclopédique Collège de D'Alembert, exclusivement critique, ou à l'article Université, dont le récit historique de la fondation des Universités en Europe affiche une neutralité quasi ostentatoire,<sup>49</sup> le regard de Diderot sur l'Université est un regard analytique qui n'est pas exclusivement critique, malgré la virulence de certaines expressions. Ainsi, Charlemagne a fondé une Université « gothique<sup>50</sup> », qui est restée telle, mais à laquelle malgré ses « vices monstrueux » on « doit la naissance de tout ce qui s'est fait de bon depuis son origine jusqu'à présent ». Comprendre ce qui fait que l'Université « gothique » produit elle-même, d'une certaine façon, son propre dépassement, c'est identifier précisément le rouage du processus civilisationnel qui a eu lieu dans l'Université française, et c'est donc identifier ce qu'il serait intéressant de reproduire et d'adapter en Russie, pour y engager ce même processus, en temps opportun. Selon Diderot, l'histoire de l'Université nous montre qu'« un savant du douzième et du treizième siècle n'était qu'un misérable ergoteur [...] mais cet impertinent était considéré. L'admiration générale qu'il obtint sans la mériter, soutint le désir de savoir ; le goût des futilités scolastiques passa ; celui de la vraie science parut ; et tous les grands hommes des siècles suivants sortirent d'autour de ces chaires qu'avaient autrefois occupées Thomas d'Aquin, Albert le Grand, Abélard, Jean Scot<sup>51</sup> [...] ». Ainsi, c'est bien la considération, l'admiration, la rémunération réelle de l'activité universitaire, qui, quoi qu'on pense par ailleurs de la qualité intrinsèque de celle-ci, ont été le moteur du passage de la scolastique à la vraie science. En termes nets, il faut des postes, des fonctions, des salaires marquant suffisamment une reconnaissance publique, des carrières, pour mettre en branle le processus d'instruction des peuples et de production des Lumières. C'est donc ce que Diderot propose à Catherine II : pourvoir les charges publiques jusqu'alors vénales ou héréditaires par des concours dont les programmes suivent celui de l'Université (c'est-à-dire de la première faculté, ou faculté des arts). Sont concernées les charges juridiques (magistrats, huissiers), savantes (académies, enseignement), voire certaines charges économiques.<sup>52</sup>
- 24 Les professeurs de l'Université par exemple devraient être recrutés par concours, rémunérés exclusivement par l'État, faute de quoi on va au-devant de « nombre d'abus<sup>53</sup> », de la corruption, du favoritisme ; ils doivent être très correctement rémunérés,<sup>54</sup> et encouragés par des « prérogatives honorifiques, des gratifications et autres récompenses qu'on accorderait au mérite, sans aucun égard à l'ancienneté<sup>55</sup> », comme par exemple l'ouverture de leur carrière à la magistrature, au gouvernement des Affaires étrangères, etc.
- 25 Il y a donc ici d'une façon très claire une théorie méritocratique, plus précisément méritocratique scolaire, articulée par la loi du concours, qui va de la lutte contre les héritages sociaux et culturels à la distribution de l'emploi public, en passant par les détails de la mise en place d'une économie de l'émulation destinée à soutenir l'attention enfantine à court terme. L'ambition sociale d'un tel programme est nettement celle d'un libéralisme cherchant à réguler la distribution des places sociales et donc l'inégalité sociale par un modèle de justice de type méritocratique scolaire. Yves Bénot écrivait ainsi que « le système des concours, généralisé pour tous les emplois, ainsi que Diderot le propose contre Helvétius, et qu'il le propose encore à Catherine II », était pour Diderot le « seul contrepoids<sup>56</sup> » à l'inégalité sociale. Je voudrais cependant montrer à présent que la loi ou le système du concours a en fait également une dimension politique, car il impose

un certain rapport entre les pouvoirs respectifs de l'institution éducative elle-même et de la souveraine.

- 26 Tout d'abord, les modalités du concours décrites par Diderot,<sup>57</sup> qu'il s'agisse de l'attribution des bourses ou de celle des places de professeur, de juge, etc., nécessitent la transparence sur la qualité des jurys et les modes d'évaluation. Les jurys doivent être des pairs : les membres de la Faculté examinent le prétendant à un poste vacant, ceux de la commission des lois les prétendants aux places de chancelier, de conseiller, et à toute place administrative. Il faut donc reconnaître aux institutions publiques le droit de sélectionner et de recruter pour les emplois publics, sans interférence de la souveraine. Par ailleurs, la loi du concours elle-même doit être inscrite dans le « code » des lois, donc pérennisée elle aussi,<sup>58</sup> ainsi que ses procédures et ses critères. La souveraine Catherine II ne doit, pas plus qu'aucun particulier membre du souverain, prendre un intérêt personnel dans la dispute qui va avoir lieu pour l'attribution du poste. Sa présence n'a qu'une fin protocolaire, après l'élection publique d'un candidat par le corps des professeurs ou des magistrats. Autrement dit, Diderot non seulement exige que l'Impératrice abdique tout pouvoir réel dans le recrutement des magistrats, mais il lui ôte même tout moyen de modifier les règles du jeu, en demandant que la loi du concours soit déposée dans le code permanent des lois, qui est sous le contrôle des magistrats, eux-mêmes recrutés par concours, et non nommés. La qualité des juges et les règles du concours sont donc non seulement transparentes, mais constituent un chapitre des lois : elles ne peuvent être modifiées par une volonté arbitraire.
- 27 Si ces circonstances ne sont pas réunies, le recrutement par concours perd tout son bénéfice. Si la souveraine vote avec les jurys, « son suffrage entraîné[a] celui du courtisan, animal qui se fourre partout<sup>59</sup> ». Si la dispute en laquelle consiste le concours n'est pas publique, les magistrats pourront être corrompus et préférer un protégé. Il demeurera toujours « l'esprit de parti », la cabale, mais Diderot assure l'Impératrice que le choix, par sa publicité même, portera toujours sur un homme de mérite. Protéger un candidat d'un mérite clairement inférieur, ou l'établir par lettre de cachet, c'est le condamner à « un pauvre et triste rôle » car tous sauront ce qu'il en est de son incompétence.<sup>60</sup>
- 28 Ainsi les éléments cruciaux pour le bon déroulement du concours sont-ils le dépôt de la loi du concours dans le code des lois, lequel est protégé par une commission permanente (dont une conséquence est la fonction strictement protocolaire du souverain), et la publicité des épreuves, celle des règles étant assurée par le dépôt à la commission. Par conséquent, l'établissement du concours n'a de sens que dans un contexte politique de type républicain, au sens où la loi échappe à l'arbitraire d'un seul, est déposée sous le contrôle d'une représentation nationale permanente, dont un monarque peut être le symbole à condition qu'il soit dénué de tout pouvoir législateur. La loi du concours ne produit ainsi ses nombreux effets positifs que dans un contexte légal et politique précis. Il ne suffit pas d'une pédagogie de l'émulation pour mettre en activité les classes les plus démunies, à l'école comme dans le monde de la production économique (agricole et manufacturière), pour rapprocher les conditions sociales, pour voir s'établir une succession d'hommes instruits dans les fonctions publiques,<sup>61</sup> c'est-à-dire pour lutter contre le pouvoir de l'argent.<sup>62</sup> C'est exactement le sens de la critique apparemment paradoxale que Diderot adresse aux écoles en France, dans lesquelles selon lui, malgré la présence de joutes oratoires et de hiérarchies selon le mérite, il n'y a en réalité pas d'émulation à proprement parler.<sup>63</sup> La loi du concours qui structure l'Université ainsi

définie ne prend son sens que dans un soutien réciproque entre un système éducatif et ce que Diderot nomme une « base nationale » à l'éducation, qui a une dimension légale et politique, mais aussi une dimension sociale.

## La base nationale

- 29 Le projet d'Université doit se comprendre non seulement comme l'outil d'une théorie méritocratique de la justice sociale articulé à des conditions de possibilité politiques, mais il est aussi partie prenante d'une vision plus large encore des enjeux sociaux : il s'agit de penser l'articulation des institutions et de la civilisation d'un peuple, en d'autres termes de penser ce qui constitue une nation, terme qu'on peut considérer comme synonyme de « base nationale ». En effet, si Diderot définit son Université comme « une école dont la porte est ouverte *indistinctement* à tous les enfants d'une nation, et où des maîtres stipendiés par l'État les initient à la connaissance élémentaire de toutes les sciences<sup>64</sup> », il précise également qu'« à proprement parler, une école publique n'est instituée que pour les enfants des pères dont la modique fortune ne suffirait pas à la dépense d'une éducation domestique et que leurs fonctions journalières détourneraient du soin de la surveiller. C'est le gros d'une nation.<sup>65</sup> » Cette éducation des enfants qui échapperaient, sans l'Université, au grand jeu de l'émulation, ne se revendique pas uniquement de la valeur de justice sociale, mais aussi d'une forme d'utilité nationale, ou publique, au sens où elle est utile voire nécessaire à l'existence même d'une nation éclairée, ce que je voudrais montrer à présent. Dans le fond, le but de l'éducation publique est celui de la souveraine Catherine II elle-même et celui de tout philosophe éclairé : oeuvrer aux Lumières, dans leur double dimension intellectuelle (incluant les sciences et les arts, y compris mécaniques) et morale. « Le but [de l'éducation publique] en sera le même dans tous les siècles : faire des hommes vertueux et éclairés », c'est-à-dire, précise encore Diderot, de les « disposer tous à devenir avec le temps des hommes profonds<sup>66</sup> » et d'en « faire des gens de bien<sup>67</sup> ».
- 30 Or Diderot n'a de cesse de répéter à Catherine II qu'il est impossible d'éclairer un peuple par un volontarisme élitiste et despotique, dont le modèle évident est Pierre le Grand. Dans le fragment « Sur la Russie » écrit pour Raynal en 1772 et inséré par Grimm dans la *Correspondance littéraire* sous le titre « Qu'il faut commencer par le commencement », Diderot forge cette expression (« commencer par le commencement ») dont le contenu, depuis la lecture des premières analyses de Sanches et Golitsyn au milieu des années 1760, jusqu'à la rédaction du fragment de 1772, devient remarquablement stable et précis.<sup>68</sup> Mettre la société en mouvement par son centre, articuler son action à une pensée de la civilisation, signifient que l'abolition du servage, la réforme agraire qui rendrait les paysans propriétaires de leurs terres, la protection de cette propriété par la loi sont les conditions *sine qua non* de la prospérité réelle et du développement indigène des sciences et des arts.<sup>69</sup> Mais dans les premières années de la décennie, la question de l'éducation prise de ce point de vue est laissée ouverte. Diderot la reprend lors du voyage de 1773-1774 et à son retour en France. Elle réapparaît avec le *Plan d'une Université* de 1775, commandé certes par Catherine II, mais dont les analyses s'inscrivent dans le droit fil des analyses précédentes : de même qu'il faut cultiver sa terre, il faut commencer par l'instruction du « gros d'une nation » pour faire émerger une nation : « Appeler des étrangers pour former une academie de savants, c'est négliger la culture de sa terre et acheter des grains chez ses voisins. Cultivez vos champs et vous aurez des grains. [...] »

Fonder une académie avant que d'avoir pourvu à l'éducation publique, c'est vraiment avoir commencé son édifice par le faite<sup>70</sup> ».

- 31 Pourvoir à l'éducation publique, c'est non seulement instituer l'Université, mais également les « petites écoles ouvertes à tous les enfants du peuple, au moment où ils peuvent parler et marcher », où ils sont nourris, ce qui « autorise le législateur à forcer les parents les plus pauvres d'y envoyer leurs enfants » et où on les met en état de se présenter à l'entrée de l'Université.<sup>71</sup> Si le moment n'est pas opportun pour la construction de tout l'édifice, là encore il faudra commencer par « les fondements », en laissant visibles des « pierres d'attente<sup>72</sup> » – et comment ne pas penser que le fondement de l'édifice scolaire, ce sont précisément les petites écoles ? Et par conséquent, qu'il est tout à fait aussi premier de fonder des petites écoles publiques et obligatoires pour tous les enfants d'une nation que d'abolir le servage ?
- 32 On peut aller jusqu'à supposer que les petites écoles occupent une place privilégiée parmi les commencements, dans la mesure où Diderot balaie à leur propos l'objection classique de l'énormité de la tâche en Russie, objection qu'il prend par ailleurs en considération sur d'autres sujets. Ainsi, il note en 1774, dans les *Observations sur le Nakaz* : « Civiliser à la fois une aussi énorme contrée me semble un projet au-dessus des forces humaines [...] », problème qu'il soulevait déjà dans un fragment de contribution à l'*Histoire des deux Indes* en 1772 : « L'immense étendue de l'empire [...] n'oppose-t-elle pas un puissant obstacle au législateur<sup>73</sup> ? » Mais à propos des petites écoles, il rejette l'argument, toujours dans les *Observations* : « Je ne connais aucun peuple, si nombreux qu'il soit, qui ne puisse avoir de petites écoles où les enfants des pauvres conditions trouvent du pain et des leçons de lecture, d'écriture, d'arithmétique, de catéchisme moral et religieux.<sup>74</sup> » En d'autres termes, même dans le cadre de la philosophie de l'histoire des civilisations de Diderot, qui fait leur place aux circonstances, rien ne peut justifier le report de l'institution de l'éducation publique.
- 33 On peut à présent préciser le sens du terme « utile » que Diderot emploie constamment et à différents niveaux dans le *Plan*, et qui a pu donner lieu à des interprétations discutables de ce dernier et, par extension, de la philosophie de l'éducation de Diderot. L'utile s'entend en trois sens, tous articulés au concept de « base nationale ».
- 34 Tout d'abord, le *Plan d'une Université* lui-même, incluant les petites écoles et la totalité des deux cours proposés, est utile eu égard à l'objectif de civiliser, c'est-à-dire de constituer une nation éclairée et vertueuse, tout en échappant aux écueils du volontarisme despotique. L'éducation publique permet de commencer par le commencement, c'est-à-dire la liberté. Avec, et peut-être même avant, l'abolition du servage, la propriété de la terre et des fruits du travail protégé par une loi déposée à l'abri de l'arbitraire, ou la tolérance religieuse, l'action éducative s'inscrit dans le temps long, saisit la possibilité de s'inscrire dans l'histoire sans l'ignorer, puisqu'il est toujours temps – et en ce sens, toujours utile eu égard au projet des Lumières nationales – d'instruire. « Un peuple est-il ignorant et superstitieux ? Apprenez aux enfants de la géométrie ; et vous verrez avec le temps l'effet de cette science.<sup>75</sup> »
- 35 En un second sens, au sein même de l'institution, l'ordre des études est guidé par ce que Diderot nomme « l'utilité générale des connaissances », chaque année introduisant une nouvelle discipline, selon un ordre d'utilité générale décroissante<sup>76</sup> : « l'ordre de l'enseignement prescrit par l'âge, et 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<sup>77</sup> ». Cette « utilité générale » n'est par définition que

relative à un but préexistant, et par conséquent on peut, réciproquement, identifier le but du législateur en analysant l'ordre des études : « Lorsqu'on place à la tête d'un cours d'études publiques la connaissance des langues anciennes, on annonce précisément le projet de peupler une nation de rhéteurs, de prêtres, de moines, de philosophes, de juristes et de médecins<sup>78</sup> ». Pour sa part, Diderot se propose d'instruire, on l'a vu, toute une nation, « d'initier [l'homme] à un grand nombre de connaissances dont l'ignorance lui serait nuisible dans tous les états de la vie, et plus ou moins honteuse dans quelques-uns<sup>79</sup> ». Il s'agit donc bien de prendre en considération l'utilité des savoirs eu égard aux « états », c'est-à-dire aux professions connues. Les mathématiques (arithmétique, algèbre, probabilités, géométrie) viennent remplir le premier cours, puisque « tout se compte, tout se mesure<sup>80</sup> » dans tous les états, et que le calcul des probabilités est un outil « utile » dans une vie qui ressemble à un « jeu de hasard ». Les mathématiques ont donc le plus fort coefficient d'« utilité générale », du point de vue de l'intérêt général et du point de vue de l'intérêt particulier.

- 36 Le cours d'études déroulé par Diderot offre à partir de là cet aspect remarquable d'introduire chaque année une nouvelle matière, étudiée pendant la durée d'une seule année, souvent en même temps que des sciences connexes d'étendue et de difficulté égales. Plus les élèves progressent dans le cursus, plus ils sont mis en état, par l'acquisition de nouveaux éléments dans de nouvelles sciences, d'acquiescer ensuite de nouvelles connaissances professionnelles par ailleurs (via les écoles professionnelles, ou l'expérience). Diderot ne promeut donc pas l'idée selon laquelle il serait bon de posséder des éléments du plus grand nombre possible de sciences, mais bien une hiérarchie entre les sciences et les savoirs, dont certains sont considérés comme intrinsèquement plus utiles que d'autres. L'utile, ce sont les mathématiques elles-mêmes, non la connaissance élémentaire, utile par rapport à une « base nationale » qui est ici un état donné de l'organisation sociale du travail et de l'appareil de production des richesses, que l'éducation publique vient nourrir et soutenir. Le cursus de formation est donc bien sûr apparié à un état donné de l'économie et des métiers. Le pas qui consiste à interpréter le *Plan* de Diderot comme l'outil dont ont besoin les couches bourgeoises qui ne rencontrent aucune difficulté à instruire les premières années de l'enfance, mais ont besoin d'une formation scolaire ultérieure plus directement utile pour les professions auxquelles les familles destinent leurs enfants, paraît cependant là encore trop rapide.<sup>81</sup> Il fait peu de cas du fondement de l'Université, ces petites écoles ouvertes à tous qui introduisent la question de la justice sociale par la méritocratie, avec leur corollaire que sont les bourses, mais aussi peu de cas de l'insistance de Diderot sur le fait que dans l'Université (ce qui correspond à notre période scolaire), aucune connaissance n'est dispensée sous un mode de spécialisation ou de maîtrise, mais toujours sur un mode élémentaire, qui précisément distingue le savoir scolaire. « On entre ignorant à l'école, on en sort écolier ; on se fait maître soi-même<sup>82</sup> ». L'éducation publique « dispose » en effet, selon le terme de Diderot, les enfants à apprendre un métier, mais elle ne forme pas des hommes de métier.
- 37 Enfin, l'établissement de l'Université ou éducation publique met en place un rapport dynamique entre le peuple et ses institutions. La définition même des institutions, selon Diderot, est de durer. C'est ce qui explique que nos écoles se maintiennent dans leur état actuel (« gothique »), alors même que tout semble les rendre caduques : l'état des savoirs, celui de la réflexion pédagogique, la désorganisation liée à l'expulsion des Jésuites, etc.<sup>83</sup> Or l'Université telle que Diderot la conçoit, méritocratique, élémentaire, devrait selon lui faire émerger les conditions de son propre renouvellement : le talent et la vertu qui

pourront enfin sortir des chaumières, dix mille fois plus nombreuses que les palais,<sup>84</sup> produiront de nouveaux savoirs, de nouvelles idées qui iront jusqu'à la « déformation des académies qui durent, renouvelées sans cesse par le fonds national ». La « base nationale » devient alors un « fonds national », réservoir inépuisable pour la civilisation des peuples par eux-mêmes.

- 38 Au terme de cette lecture du *Plan d'une Université*, il apparaît que ce n'est pas tant la forme ou la structure universitaire, publique, de l'éducation qui importe, que l'existence d'une dynamique reliant un peuple à ses institutions éducatives, fussent-elles privées. C'est précisément la leçon historique que Diderot retire de l'analyse de l'éducation dans Athènes et dans Rome : si l'éducation y fut particulière, elle était pourtant dans ce rapport dynamique de conditionnement réciproque décrit par Diderot avec une « base nationale », au sens où « tout homme né avec du génie et du talent pouvait se proposer d'arriver et arrivait aux places importantes de l'État<sup>85</sup> », même s'il était d'une famille obscure, à l'instar de Cicéron. C'est précisément ce rapport dynamique entre un peuple, une société, et ses institutions éducatives, que l'argent roi vient détruire. À l'heure de l'argent roi, ni éducation particulière ni éducation publique ne valent rien. Que faut-il faire alors ? « Quand on est riche, élever son enfant chez soi<sup>86</sup> » ! Car alors l'idée même d'éducation perd tout sens, et est réduite à ce qu'en fait le Neveu de Rameau : l'apprentissage du moyen le plus court, quel qu'il soit, pour obtenir la richesse, condition *sine qua non* du bonheur.
- 39 Il reste que pour Diderot, le système de l'éducation publique obligatoire longuement décrit, depuis sa pédagogie jusqu'à ses débouchés, en passant par le statut des maîtres et la source légale de sa police et de son *curriculum*, l'emporte sur la pratique romaine d'une éducation particulière, car il doit permettre qu'aucun talent ne soit perdu, ni pour l'individu qui le possède, ni pour la société qui le cultive. Il projette ainsi les enfants et le peuple tout entier dans une histoire, histoire individuelle de formation dont la trame est dessinée par le *curriculum* scolaire, histoire collective d'un peuple qui se civilise par ses propres forces, celles de ses enfants. Et une telle histoire, qui décrit la trajectoire des Lumières, est préférable à toute autre, maintient Diderot, car elle est aussi la trajectoire du bonheur : « Si une nation n'est pas instruite, peut-être sera-t-elle nombreuse et puissante, mais elle sera barbare ; et l'on ne me persuadera jamais que la barbarie soit l'état le plus heureux d'une nation, ni qu'un peuple s'achemine vers le malheur à mesure qu'il s'éclaire, ou se civilise<sup>87</sup> ».

---

## NOTES

1. *Le Neveu de Rameau*, dans *OEuvres*, éd. L. Versini, Laffont, Paris, 1994-1997, t. II, p. 683. Ici « institution » signifie bien sûr « éducation ». L'édition Laffont est désormais notée « Ver » suivie du numéro de volume. Choisie pour son accessibilité, particulièrement pour le tome III (*Politique*) dont le contenu, constitué du corpus russe (*Plan d'une Université, Mélanges pour Catherine II, Observations sur le Nakaz*) qui nous occupera essentiellement ici, n'est pas encore publié dans les *OEuvres complètes* qui font référence, son appareil critique doit être pris avec précaution. On

consultera les *Fragments politiques échappés du portefeuille d'un philosophe*, éd. Gianluigi Goggi, postface Georges Dulac, Paris, Hermann, 2011, pour les FP XVI et XVIa dont le contenu complète les textes cités ici.

2. *Id.*, p. 681.

3. Ver II, p. 652. Le Neveu est dans une impasse, refusant de retourner chez Bertin qui l'a chassé pour « avoir eu un peu de goût, un peu d'esprit, un peu de raison », mais refusant la pauvreté.

4. Voir Georges Benrekassa, « Les effets surprenants de la réfutation : Diderot et Hemsterhuis, Diderot et Helvétius (note critique) », *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie*, 43, 2008, p. 162-174.

5. *Observations sur le Nakaz*, Ver III, p. 525. Pour la tripartition et la contradiction des codes naturel, civil et religieux, voir *Observations*, Ver III, p. 536, *Mélanges pour Catherine II*, Ver III, p. 350, *Supplément au voyage de Bougainville*, Ver II, p. 570. Toute contradiction du code naturel par l'un des deux autres, voire les deux, fait de l'homme un « triste monstre » (*Supplément*, Ver II, p. 575), malheureux, tiraillé, exactement comme l'est le Neveu.

6. Voir l'épître dédicatoire du *Père de famille* dans laquelle Diderot se prend à parler à la place de la princesse de Nassau-Saarbrück, mère et éducatrice : « Mes enfants sont moins à moi peut-être par le don que je leur ai fait de la vie, qu'à la femme mercenaire qui les allaita. C'est en prenant le soin de leur éducation que je les revendiquerai sur elle. C'est l'éducation qui fondera leur reconnaissance et mon autorité. Je les élèverai donc. » *Le Père de famille*, Ver IV, 1996, p. 1193.

7. Voir par exemple Béatrice Didier, qui parle de l'« illusion de l'universalisme, illusion chère aux Lumières », qui penseraient dans « l'espace idéal », « espace de la théorie », le « pays d'Utopie », et espéreraient « pouvoir construire le monde comme s'il n'y avait pas le poids de l'histoire » (« Quand Diderot faisait le plan d'une université », *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie*, 18-19, 1995, p. 81-93, ici p. 84-85 et p. 89). L'ouvrage de J.-M. Dolle fait exception à cette interprétation très répandue, voir *Diderot et les problèmes de l'éducation. Politique et éducation*, Paris, Vrin, 1973. Georges Dulac procède au repérage historiographique de ce genre d'interprétations du corpus russe en général, dans « Diderot et le 'mirage russe' : quelques préliminaires à l'étude de son travail politique de Pétersbourg », in Sergueï Karp et Larry Wolff (éd.), *Le Mirage russe au XVIIIe siècle*, Centre International d'étude du XVIIIe siècle, Ferney-Voltaire, 2001, p. 149-193. Voir également Bertrand Binoche, « Diderot et Catherine II ou les deux histoires », in Bertrand Binoche et Franck Tinland (dir.), *Sens du devenir et pensée de l'histoire au temps des Lumières*, Seyssel, Champ Vallon, 2000, p. 143-163.

8. À propos du *Plan d'une Université*, Robert Niklaus parle d'une anamorphose monstrueuse du projet émancipateur de l'*Encyclopédie* (« Le Plan d'une Université de Diderot et le plan d'instruction publique de Condorcet mis en regard », *Diderot Studies*, XXIV, 1991, p. 105-121). Béatrice Didier y voit « l'éducation nécessaire au despotisme éclairé : elle crée l'illusion de la liberté chez les citoyens », légitimée par la « suprématie quelque peu despotique » que les philosophes s'arrogeraient (art. cit., p. 88 et 85).

9. I. Berlin, *Freedom and its betrayal. Six enemies of human liberty*, Londres, Pimlico, 2003 [Chatto-Windus, 2002]. Le projet de certains philosophes des Lumières, ici Helvétius, serait le suivant : « he [the educator] will be able safely to teach them [ordinary men] virtue, knowledge and happiness. He will teach them how to live [...] everybody will become joyous, harmonious and happy », ce qui serait « a Brave New World », en référence bien sûr à la dystopie orwellienne (ouv. cit. p. 18 et 23).

10. Pour Helvétius, la question fait l'objet de mon article « Réforme politique et éducation : un dialogue Helvétius-Godwin sur la perfectibilité », *Dialogue, Revue canadienne de philosophie*, XLVI (2007), p. 287-309.

11. Un maître despotique doux et juste reste un despote, pire encore, en rendant un peuple heureux (d'une certaine façon), il l'attache à son esclavage même et lui ôte non seulement le droit mais jusqu'au goût « de délibérer, de vouloir ou de ne pas vouloir, de s'opposer, de s'opposer même au bien » (*Contributions à l'Histoire des deux Indes*, fragments parus dans la



*Correspondance littéraire*, fragment 8, Ver III, p. 595). Voir aussi *Mélanges pour Catherine II*, XXIV, « De la Commission et des avantages de sa permanence », Ver III, p. 275 ; *Observations sur le Nakaz*, Ver III, p. 514 ; *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius*, Ver I, p. 862. Enfin dans les *Fragments divers*, fr. 6, Ver III, p. 590.

12. Outre les références déjà citées de Georges Dulac et Bertrand Binoche, voir Georges Dulac, « Le discours politique de Pétersbourg », *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie*, 1, 1986, p. 32-59 ; « Les modes d'intervention de Diderot en politique », *Diderot, les dernières années. 1770-1784*, textes réunis et présentés par Peter France et Anthony Strugnell, Édimbourg, Edinburgh University Press, 1985, p. 121-140 ; « Diderot et la civilisation de la Russie », *Colloque international Diderot*, Paris, Aux amateurs de livres, 1985, p. 161-171 ; « Diderot éditeur des *Plans et statuts des établissements de Catherine II* », *Dix-Huitième Siècle*, 16, 1984, p. 323-345. Voir également Gianluigi Goggi, « Diderot et le concept de civilisation », *Dix-Huitième Siècle*, 29, 1997, p. 353-374 ; « Diderot et l'abbé Baudeau : les colonies de Saratov et la civilisation de la Russie », *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie*, 14, 1993, p. 23-83.

13. *Mélanges pour Catherine II*, XXVII « De l'éducation particulière. Défaut de base à cette éducation. Concours aux places, remède à ce défaut », Ver III, p. 308.

14. Pour la constitution du moment, du corpus et des problématiques russes dans la pensée de Diderot, voir G. Dulac, « Diderot et le 'mirage russe' : quelques préliminaires à l'étude de son travail politique de Pétersbourg », art. cit.

15. Voir les tableaux que donne Diderot du « plan général de l'enseignement d'une Université » qu'il préconise, et du « plan réduit de l'enseignement d'une Université », adapté à l'état des choses en Russie, dans le *Plan d'une Université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*, Ver III, p. 432-434.

16. G. Dulac a montré que les *Observations sur le Nakaz* suivent et critiquent un commentaire du *Nakaz* de Catherine II (ou *Instruction*) précédant le sien et qu'il attribue à Le Trosne : *L'Esprit de l'Instruction de S.M. Imp. l'impératrice de Russie, pour la formation d'un code de lois, ou Développement des principes puisés dans ladite Instruction*. En mars 1775, Golitsyn, se reprenant à espérer le retour d'une politique fondamentale de réformes à la suite de la fin de la guerre russo-turque, aurait adressé cet ouvrage à Diderot. Voir G. Dulac, « Pour reconsidérer l'histoire des *Observations sur le Nakaz* », *SVEC*, 254, 1988, p. 467-515.

17. *Observations sur le Nakaz*, Ver III, p. 545.

18. Sur ce point, je me permets de renvoyer à mon article « Poétique de l'utilité. Fictions évaluatrices et expérimentations sexuelles chez Diderot », dans *Lumières, Matérialisme et Morale*, sous la direction de Colas Duflo, Paris, Publications de la Sorbonne, 2016.

19. *Observations sur le Nakaz*, Ver III, p. 570.

20. *Id.*, Ver III, p. 545.

21. *Id.*, p. 570.

22. « Vous croyez que le même bonheur est fait pour tous, [...] le vôtre [le bonheur selon le philosophe, c'est-à-dire l'équivalence entre bonheur et vertu] suppose un certain tour d'esprit romanesque que nous n'avons pas, une âme singulière, un goût particulier », *Le Neveu de Rameau*, Ver II, p. 647.

23. *Observations sur le Nakaz*, Ver III, p. 545.

24. *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius...*, Ver I, p. 894. Sur ce point comme sur d'autres, la proximité des propos du personnage du Neveu et de ceux que Diderot attribue à un Helvétius largement (et sans doute volontairement) fabriqué dans les marges de *De l'homme*, que Diderot annote à La Haye en 1773 précisément en même temps qu'il révisé et met au net le texte du *Neveu* (qui peut dater de dix ans auparavant), est très symptomatique des jeux de position complexes qu'on évoquait dans l'introduction.

25. Sur le mauvais luxe, voir *Observations sur le Nakaz*, § 87, Ver III, p. 549 et *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius...*, Ver I, p. 889.

26. Contributions à l'*Histoire des deux Indes*, fragments parus dans la *Correspondance littéraire*, fragment 8, Ver III, p. 596.
27. *Observations sur le Nakaz*, § 110, Ver III, p. 561.
28. *Mélanges pour Catherine II*, XLIII « De l'école des Cadets », Ver III, p. 341.
29. *Id.*, p. 339.
30. *Ibid.*
31. *Id.*, p. 341.
32. Voir G. Benrekassa, art. cit.
33. On regrette de ne pas pouvoir traiter ici du sujet de l'éducation des filles et même plus généralement de la présence de la distinction sexuelle dans la pensée diderotienne de l'éducation, qui est explicitement présente à propos des parents, des éducateurs, et bien sûr des élèves. Le corpus diderotien étant à ce sujet très riche, il ne pourrait faire l'objet que d'un long travail distinct de celui-ci.
34. *Plan d'une Université...*, Ver III, p. 416-417.
35. Roger Lewinter, introduction au *Plan d'une Université*, in Diderot, *Oeuvres complètes*, Paris, Le Club français du Livre, 1969-1971, t. XI, p. 744.
36. Sur cette dimension, voir Denis Kambouchner, *L'école, question philosophique*, Paris, Fayard, 2013, ch. 8 « Diderot et la question des classiques ».
37. *Plan d'une Université...*, Ver III, p. 494-495.
38. *Id.*, p. 418.
39. *Id.*, p. 418-419.
40. *Mélanges pour Catherine II*, XXV « Des écoles publiques », Ver III, p. 283.
41. *Ibid.*
42. *Plan d'une Université...*, Ver III, p. 417.
43. C'est l'interprétation qu'en fait D. Kambouchner, *op. cit.*
44. Voir la première partie de Philippe Rocher, *Le Goût de l'excellence : quatre siècles d'éducation jésuite en France*, Paris, Beauchêne, 2011.
45. On ne peut manquer de rappeler ce récit de Diderot alors âgé de 47 ans : « Un des moments les plus doux de ma vie, ce fut il y a près de trente ans et je m'en souviens comme d'hier, lorsque mon père me vit arriver du collège les bras chargés des prix que j'avais remportés et des couronnes qu'on m'avait données et qui, trop larges pour mon front, avaient laissé passer ma tête. Du plus loin qu'il m'aperçut, il laissa son ouvrage, il s'avança sur sa porte, et se mit à pleurer. C'est une belle chose qu'un homme de bien et sévère qui pleure », Lettre à Sophie Volland du 18 octobre 1760, Ver V, p. 262.
46. B. Binoche, « Diderot et Catherine II ou les deux histoires », art. cit. p. 155.
47. *Plan d'une Université*, Ver III, p. 478.
48. *Id.*, p. 424.
49. Ces indications superficielles ne sauraient en aucun cas tenir lieu de description du contenu de l'*Encyclopédie* sur ces institutions, il faudrait bien sûr distinguer les auteurs, suivre un parcours de lecture exhaustif, etc.
50. *Plan...*, Ver III, p. 419. C'est-à-dire, si on se réfère à l'*Encyclopédie* et aux articles GOTHIQUE que de l'abbé Mallet et du chevalier de Jaucourt, « sans goût ni justesse ». Opposé au caractère antique qui se distingue par la simplicité et la mesure, le sens péjoratif de l'adjectif gothique, tel son sens en peinture, désigne l'absence de règle, le caprice même, tout ce « qui n'a rien de noble ».
51. *Id.*, p. 420.
52. *Mélanges pour Catherine II*, LVII « Des manufactures publiques », LVIII « Des manufactures en fer et des grosses forges », LIX « Du colza et du tabac », Ver III, p. 358-360, où Diderot suggère de donner accès à certaines activités économiques prometteuses et négligées aux Enfants-Trouvés, dont il vient précisément de décrire l'éducation publique et auxquels il cherche des emplois (par

exemple: « Quiempêche les colonies de cette contrée d'être fertiles dans ces deux denrées ? Le défaut d'encouragement et de débouchements. Autre moyen d'occuper les Enfants-Trouvés : fabrique de tabac de Moscou ».

53. *Plan...*, Ver III, p. 478.

54. « Un père, une mère qui méprise l'instituteur de son fils, et l'avilit, et l'enfant est mal élevé : un souverain, qui n'honore pas les maîtres de ses sujets, qui les avilit, les réduit à la condition de pédants, et la nation est mal élevée. » *Plan...*, Ver III, p. 479.

55. *Plan...*, Ver III, p. 478.

56. Yves Bénot, *Diderot, de l'athéisme à l'anti-colonialisme*, Paris, Maspéro, 1981, p. 146.

57. *Mélanges pour Catherine II*, XXVII « De l'éducation particulière. Défaut de base à cette éducation. Concours aux places, remède à ce défaut », Ver III, p. 303-310.

58. *Id.*, p. 309.

59. *Id.*, p. 305.

60. Cependant chez Diderot, dans la période 1768-1778, semble se briser l'espoir d'abord mis dans la formation d'un consensus des jugements individuels à l'aune d'une raison dont l'expression serait libérée, et dont on pourrait raisonnablement espérer qu'elle viendrait toujours, *in fine*, reconnaître le mérite. Voir l'analyse profonde de la fin de l'article d'Yves Citton, « Retour sur la misérable querelle Rousseau-Diderot : position, conséquence, spectacle et sphère publique », *Recherches sur Diderot et l'Encyclopédie*, 36, 2004, p. 57-95.

61. Sur tous ces points, voir *Mélanges pour Catherine II*, Ver III, p. 308-309 et 389-390.

62. Voir, outre les *Mélanges pour Catherine II*, Ver III, p. 308 et 389, la *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius...*, Ver I, p. 891 et 894, les *Observations sur Hemsterhuis*, Ver I, p. 758. Diderot reprend de façon quasi obsessionnelle l'idée d'un dialogue entre un père opulent et son fils, dans lequel le premier assène au second qu'il ne saurait jamais lui assurer la moindre des fonctions publiques, ni faire de lui quoi que ce soit dans la société autre qu'un consommateur de plaisirs monnayables.

63. « On croirait qu'il y a beaucoup d'émulation dans les écoles publiques : il n'y en a point. » *Mélanges pour Catherine II*, XXV « Des écoles publiques », Ver III, p. 287.

64. *Plan...*, Ver III, p. 418, c'est Diderot qui souligne.

65. *Id.*, p. 419.

66. *Id.*, p. 423.

67. *Id.*, p. 463.

68. Voir G. Dulac, « Diderot et le mirage russe », art. cit. p. 170-173.

69. Sur tous ces points, voir les références plus haut des travaux de B. Binoche, G. Dulac, G. Goggi et l'édition citée des *Fragments politiques échappés du portefeuille d'un philosophe*.

70. *Plan...*, Ver III, p. 487.

71. *Id.*, p. 488.

72. *Id.*, p. 423-424, paragraphe intitulé « Précaution importante ».

73. *Observations sur le Nakaz*, sur l'article 8, § 4, Ver III, p. 511 et *Contributions à l'Histoire des deux Indes*, « Sur la civilisation de la Russie », Ver III, p. 661.

74. *Observations sur le Nakaz*, sur l'article 359, § 106, Ver III, p. 559.

75. *Plan...*, Ver III, p. 436.

76. Et non, comme l'indique étonnamment L. Versini, selon l'ordre encyclopédique, voir Ver III, p. 412 : « il faut que le nouveau programme [...] reproduise l'arbre de la connaissance que le prospectus de l'*Encyclopédie* empruntait à Bacon. » Pour être plus exact, il faut prendre en considération le premier critère introduit par Diderot, qui est « l'âge » des enfants, ce qui désigne conjointement leurs capacités intellectuelles et leurs intérêts (convergence déjà problématique...). Ce critère se trouve, selon Diderot, converger avec le second, à une exception près : celle qui consiste à reporter l'étude de l'histoire naturelle à la quatrième année d'études, alors que les intérêts intellectuels des enfants engageraient plutôt à l'inscrire dès le début du cursus. Malheureusement nous ne pouvons pas approfondir ce point dans l'espace de cet article.

77. *Plan...*, Ver III, p. 430.
78. *Id.*, p. 428.
79. *Ibid.*
80. *Plan...*, Ver III, p. 435-438.
81. Voir par exemple L. Pérol, « Plan d'éducation et modèle politique dans l'*Encyclopédie* », *Dix-Huitième Siècle*, 17, 1985.
82. *Plan...*, Ver III, p. 428.
83. *Plan...*, Ver III, p. 424.
84. « Le nombre des chaumières et des autres édifices particuliers étant à celui des palais dans le rapport de dix mille à un, il y a dix mille à parier contre un que le génie, les talents et la vertu sortiront plutôt d'une chaumière que d'un palais. » *Plan...*, Ver III, p. 418.
85. *Mélanges pour Catherine II*, Ver III, p. 304.
86. *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius...*, Ver I, p. 920.
87. *Plan...*, « De l'état de savant », III, 486.
- 

## RÉSUMÉS

Cet article montre que la philosophie de l'éducation de Diderot trouve son sens dans le cadre d'une pensée de la civilisation, au sein de laquelle elle théorise le rôle de l'institution publique d'éducation. À partir d'une analyse critique du pouvoir de l'argent dans les sociétés modernes, et d'une histoire comparée de l'éducation en France et en Russie, Diderot propose un changement d'échelle et l'articulation d'une réflexion proprement scolaire (*curriculum*, corpus, pédagogie, statut des maîtres, organisation et contenu des temps scolaires et non scolaires...) à une philosophie politique encourageant l'autorité républicaine et à une philosophie sociale pensant la distribution des emplois publics comme moteur d'une méritocratie. L'ensemble constitue une défense de « l'utilité » générale de l'éducation publique, qui n'est ni utopiste ni placement utilitaire.

This paper shows that Diderot's philosophy of education needs to be read as the theory of a public institution of education, in the context of the thought of civilization. From a critical analysis of the power of money in modern society as a starting point, and through a comparative history of education in France and Russia, Diderot suggests a change of scale, and suggests to link a specifically school theory (*curriculum*, corpus, pedagogy, teachers position, school time, etc.) on the one hand to a political philosophy in favour of a republican authority, and on the other hand to a social philosophy which considers recruitment of civil servants as the key to meritocracy. Diderot advocates the idea that public education is of common utility, but neither in a utopian nor in a dully « useful » way.

## INDEX

**Mots-clés** : éducation publique, utilité publique, concours, Russie

**Keywords** : public education, public utility, competition (for public service), nation, Russia

## AUTEUR

### SOPHIE AUDIDIÈRE

Université de Bourgogne – IREDU, France. [sophie.audidiere@u-bourgogne.fr](mailto:sophie.audidiere@u-bourgogne.fr)

Spécialiste du 18<sup>e</sup> siècle français, elle est philosophe et maître de conférences à l'université de Bourgogne, membre du laboratoire Logiques de l'agir (Université de Franche-Comté). Elle a édité Fontenelle, *Digression sur les Anciens et les Modernes et autres textes philosophiques* (Paris, Classiques Garnier, 2015) et codirigé *L'Encyclopédie du Rêve de D'Alembert* (Paris, CNRS éditions, 2006), *Matérialistes français du XVIII<sup>e</sup> siècle* (Paris, PUF, 2006), *Cultural Transfers: France and Britain in the Long Eighteenth Century* (Oxford, SVEC, 2010) et publié des articles sur Diderot, Helvétius, Fontenelle, Godwin et Bentham.

A specialist in 18<sup>th</sup> century French, she is a philosopher and professor at the University of Bourgogne, a member of the laboratory «Logics of action» (University of Franche-Comté). She edited Fontenelle's *Digression on the Ancients and the Moderns and other philosophical texts* (Paris, Garnier Classics, 2015) and co-edited *The Encyclopedia of the Rêve de D'Alembert* (Paris, CNRS Editions, 2006), *Matérialistes français du XVIII<sup>e</sup> siècle* (Paris, PUF, 2006), *Cultural Transfers: France and Britain in the Long Eighteenth Century* (Oxford, SVEC, 2010) and published several articles on Diderot, Helvetius, Fontenelle, Godwin and Bentham.