Alain Vergnion, *Les Lumières et l'éducation. Diderot, Rousseau, Helvétius*

Jean-Marc Lamarre

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/1976>

DOI : 10.4000/ree.1976

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Nantes Université

Référence électronique

Jean-Marc Lamarre, « Alain Vergnion, *Les Lumières et l'éducation. Diderot, Rousseau, Helvétius* », *Recherches en éducation* [En ligne], 34 | 2018, mis en ligne le 01 novembre 2018, consulté le 09 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1976> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1976>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Les Lumières et l'éducation Diderot, Rousseau, Helvétius

Alain Vergnion

Le dernier livre d'Alain Vergnion est consacré à la philosophie de l'éducation des Lumières françaises pendant le second XVIII^e siècle. Rousseau (1712-1778), Diderot (1713-1784) et Helvétius (1715-1771) sont des contemporains ; ils ont publié leurs œuvres principales entre 1750 et 1770. Cette période – qui est aussi celle de la parution des vingt-six volumes de l'*Encyclopédie* (1750-1772) – constitue, dans l'histoire de l'éducation, un tournant. La société française est en pleine mutation et les publications sur l'éducation sont nombreuses, *Émile ou de l'éducation* étant la plus célèbre. En 1762 (l'année où paraît l'*Émile*), les Jésuites sont expulsés du royaume et leurs collèges fermés. Les projets politiques sur l'éducation se multiplient : citons le plus important, l'*Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* de La Chalotais (1763). L'article « Éducation » (rédigé par Dumarsais) de l'*Encyclopédie* exprime, selon Vergnion, la conception communément admise à l'époque : « il s'agit de fonder une éducation naturelle, qui n'ait d'autres principes que l'observation et l'expérience, la connaissance des capacités et des intérêts de l'enfant et qui n'ait d'autres buts que la liberté et l'épanouissement des individus » (p.14).

Le livre de Vergnion n'a pas seulement un intérêt historique. C'est d'abord un livre de philosophie sur des débats philosophiques qui, en un sens, sont encore les nôtres : il y est question de la puissance et des limites de l'éducation, de la part de la nature et celle de la société dans ce qui fait l'homme (l'inné et l'acquis), de l'origine de nos connaissances et du fonctionnement de l'esprit, de l'importance du langage, de la perfectibilité et de l'éducabilité, de l'égalité ou de l'inégalité des esprits, du rapport entre les sciences et la conception de l'éducation. L'ouvrage comporte un index des noms propres et un index des concepts, ce qui en fait, pour la recherche en éducation, un bon instrument de travail.

À partir des Lumières, le problème de l'éducation n'est plus posé en termes théologico-politiques, mais en référence à la nature et à la société.

Hermann, Collection « Philosophie », 2017
187 pages, ISBN 9782705693367

Un nouveau paradigme apparaît : tout en héritant du cartésianisme l'idée du primat de la raison, les Lumières passent d'une conception du monde liée à la physique mathématique cartésienne à une conception qui s'appuie sur la physique de Newton et l'« histoire naturelle » de Buffon ainsi que sur les progrès réalisés en physiologie et en médecine. Dans ce nouveau cadre épistémologique, « l'existence des hommes est inscrite dans l'ordre naturel et c'est la nature (dans ses principes et ses lois propres) qui en fournit l'intelligibilité » (p.6). On ne trouvera pas dans ce livre une présentation des théories éducatives de Diderot, Rousseau, Helvétius ; Vergnion « veut ouvrir des voies nouvelles » (p.14) et il y réussit. Privilégiant l'approche épistémologique (les modes d'intelligibilité du réel), il dégage la problématique de la philosophie de l'éducation dans ce tournant du second XVIII^e siècle, énonce le « socle commun » des concepts partagés par les différents auteurs et analyse les débats entre Diderot et Helvétius sur la puissance de l'éducation et entre Rousseau et Helvétius sur les fondements de la connaissance et de la morale (il aurait été intéressant d'étudier aussi le débat entre Helvétius et Rousseau et surtout celui entre Diderot et Rousseau). Ces débats – qui, bien que fondamentaux, sont encore peu étudiés en sciences de l'éducation – constituent le cœur du livre (les chapitres III et IV), les deux premiers chapitres traitant d'épistémologie et les deux derniers portant sur la langue (Vergnion y explique, de façon remarquable, que le style et le registre littéraire ne sont pas une question secondaire dans les écrits sur l'éducation). Un des mérites du livre est d'attirer l'attention sur

Helvétius, auteur dont la pensée est encore méconnue en philosophie de l'éducation (même si, dans son livre *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Olivier Reboul¹ a consacré une partie du chapitre sur la « philosophie de l'enseignement » à « l'empirisme matérialiste d'Helvétius »). Vergnionx montre que les thèses d'Helvétius ont joué, de par leur radicalité, un rôle essentiel d'événement déclencheur dans les débats philosophiques sur l'éducation. Rousseau et Diderot ont développé leur pensée en prenant position sur les thèses d'Helvétius. L'*Émile* (1762), en particulier la Profession de foi du vicaire savoyard, est, en un sens, la réponse de Rousseau à *De l'esprit* (1758) d'Helvétius ; *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de l'éducation* (achevé en 1769 et publié en 1772, après la mort de son auteur) est la réponse d'Helvétius à Rousseau ; la *Réfutation suivie de l'ouvrage d'Helvétius intitulé l'Homme* (1774), celle de Diderot à *De l'Homme*.

Que peut l'éducation ? Ce problème – qui caractérise la modernité en éducation – suppose d'autres questions : d'où viennent les connaissances ? Comment fonctionne l'esprit humain ? Quelles sont ses facultés ? À partir de Locke et de Condillac (cf. p.1368-27), le problème de la connaissance est posé sur le mode d'une genèse naturelle ; Vergnionx en distingue trois modèles : mécanique, atomistique, énergétique. « À cet égard, écrit-il, l'épistémologie du XVIII^e n'est pas sans entretenir certains traits communs avec les questions qui se posent aujourd'hui. Pour penser la nature de l'esprit et ses mécanismes, on recourt aux théories disponibles : la physiologie, la médecine, la physique de Newton, comme aujourd'hui à la neurobiologie ou à l'informatique » (p.17). Pour les philosophes de cette période, le point de départ de la connaissance est la sensation. Dans ce contexte, le débat suscité par le fameux problème de Molyneux est exemplaire (cf. p.27-31 et 40-45). Le physicien Molyneux pose à Locke la question suivante : un aveugle-né opéré saura-t-il distinguer d'emblée par le seul moyen de la vue une sphère d'un cube, objets qu'il distinguait, avant d'être opéré, par le toucher ? À cette question, Locke et Berkeley répondent négativement ; Leibniz, Condillac et Diderot affirmativement. Ce débat (débat complexe que Vergnionx présente peut-être un peu trop succinctement) montre qu'il existe entre ces philosophes – et bien que leurs réponses soient contradictoires – un espace théorique commun : « de Locke à Diderot, tous s'attachent à décrire, à problématiser et à rendre intelligibles les processus et les mécanismes physiques, biologiques et mentaux par lesquels se forment les idées et se mettent en place les opérations de la pensée. [...] Pour tous les auteurs, l'enjeu est le même : construire le

concept de sensibilité, en tant qu'il constitue le point de départ et la condition de l'architecture mentale » (p.32 et 36). Dans la *Lettre sur les aveugles* (1749), Diderot montre l'insuffisance du sensualisme : l'aveugle-né opéré ne saura distinguer le cube de la sphère que par un raisonnement géométrique (la présence ou l'absence d'angles, d'arêtes ou de faces). En effet, dans l'usage ordinaire des sens, l'œil ne percevant pas la distance des objets, c'est le toucher qui instruit la vue de la distance des objets. L'aveugle-né opéré ne peut identifier par la vue seule les objets qu'il identifiait par le toucher ; seul pourrait le faire, par un raisonnement, un géomètre comme le célèbre mathématicien aveugle Saunderson, explique Diderot. « Nous sommes au cœur de la question, conclut Vergnionx. La thématique d'une genèse naturelle de la pensée rencontre la question de l'autonomie et de la puissance de la pensée (de la réflexion), en elle-même et indépendamment de ses conditions d'émergence. » (p.45). Nous sommes aussi au cœur du problème de l'éducation.

Helvétius, dans des phrases célèbres, affirme la toute-puissance de l'éducation : « L'éducation peut tout [...] L'éducation nous fait ce que nous sommes », écrit-il dans *De l'Homme* (section X, chap. I) et les nations ont dans le perfectionnement de « la science de l'éducation » l'instrument de leur bonheur et de leur puissance. « Né sans idée, sans vice et sans vertu, tout jusqu'à l'humanité est dans l'homme une acquisition », écrit Helvétius (*De l'Homme*, section II, chap. 7). Il n'y a donc aucune inégalité naturelle entre les esprits : les différences intellectuelles et morales entre les individus ne sont que l'effet des différences d'éducation. Helvétius élargit le concept d'éducation aux impressions causées par les objets environnants, aux influences sociales, politiques et culturelles ainsi qu'aux hasards de la vie (cf. p.69). En ce sens, il y a autant d'éducatrices qu'il y a d'enfants : deux enfants peuvent avoir les mêmes parents et les mêmes précepteurs, ils n'en seront pas moins éduqués différemment car « les vrais précepteurs de l'enfance sont les objets qui l'environnent » (*De l'Homme*, section I, chap. I). La nature ne donne à l'homme que la sensibilité physique et celle-ci est la même chez tous les individus. Le sensualisme helvétien est général et radical : la pensée repose sur deux « puissances passives » qui constituent la sensibilité physique : la sensation et la mémoire (le souvenir n'étant qu'une « sensation affaiblie »). Le jugement n'est pas une faculté distincte des sensations. L'esprit, qui n'est que sensibilité physique, consiste à voir les ressemblances et les différences entre les sensations et les idées qui en proviennent. Helvétius donne

l'exemple des couleurs : « La couleur que je nomme rouge agit sur mes yeux différemment de celle que je nomme jaune, et j'en conclus qu'en pareil cas, juger n'est jamais que sentir » (*De l'esprit*, cité par Vergnion, p.94). Les jugements sont par conséquent eux aussi des mécanismes passifs. « Helvétius, écrit Vergnion, se situe dans une perspective à la fois continuiste et réductionniste » (p.93). Rousseau et Diderot partagent avec Helvétius la thèse sensualiste de la sensation comme point de départ de la connaissance, mais ils refusent tous deux, quoique de manière différente, le réductionnisme helvétien en défendant l'idée d'une certaine autonomie de la sphère du jugement. Il y a là, selon Vergnion, une véritable « rupture épistémologique » (cf. p.57 à propos de Diderot).

Le problème est de savoir si le jugement exprime une puissance active autonome ou s'il est réductible à une modification de la sensibilité physique. S'étant procuré *De l'esprit*, Rousseau annote son exemplaire, mais renonce à publier ses critiques, compte tenu de « la violence inouïe » (p.68) avec laquelle l'ouvrage est condamné. Rousseau critique les thèses d'Helvétius dans l'*Émile* (dans le livre II et dans la Profession de foi du vicaire savoyard) et aussi dans *La Nouvelle Héloïse*. Il établit une dichotomie entre le jugement et la sensation. Dans ses *Notes sur « De l'Esprit »*, il objecte à Helvétius que « la comparaison du rouge et du jaune n'est pas la sensation du jaune ni celle du rouge » : « apercevoir les objets c'est sentir ; apercevoir les rapports, c'est juger ». Sentir et juger sont donc « deux opérations d'espèces différentes et se font par deux différentes facultés » (cité par Vergnion, p.94 et 95). Émile ne fait d'abord que sentir, puis il juge. « Avant l'âge de raison l'enfant ne reçoit pas des idées, mais des images, écrit Rousseau au livre II de l'*Émile*² (p.149-150) [...] Nos sensations sont purement passives, au lieu que toutes nos perceptions ou idées naissent d'un principe actif qui juge. Cela sera démontré ci-après. » En effet, dans des pages célèbres de la Profession de foi du vicaire savoyard, Rousseau effectue la démonstration de la distinction entre sentir et juger. Le vicaire découvre d'abord la première vérité : « J'existe, et j'ai des sens par lesquels je suis affecté » ; de l'analyse des sensations, il déduit une deuxième vérité : l'existence à l'extérieur de moi des objets de mes sensations ; puis réfléchissant sur ces objets, il découvre en lui la faculté de juger : « trouvant en moi la faculté de les comparer, je me sens doué d'une force active que je ne savais pas avoir auparavant. Apercevoir, c'est sentir ; comparer, c'est juger : juger et sentir ne sont pas la même chose » (*ibid.*, p.387-388). Le jugement est une faculté de connaissance, mais il est surtout une

activité et cette activité témoigne de la liberté du sujet car « sans être maître de sentir ou de ne pas sentir, je le suis d'examiner plus ou moins ce que je sens » (*ibid.*, p.390). Cette démonstration de l'activité de l'esprit est aussi, pour Rousseau, une réfutation du matérialisme sensualiste d'Helvétius. « Tout l'effort de Rousseau consistera à détacher le jugement de l'enchaînement sensation-perception-mémoire pour en faire une faculté autonome suspendue à l'exercice d'une liberté », écrit Vergnion (p.118). Le jugement et aussi le sentiment – terme dont Vergnion donne une analyse approfondie (p.106-109) – assurent l'articulation entre la sphère de la connaissance et celle de la morale (cf. p.103 et 108). L'enjeu éducatif de cette argumentation philosophique, c'est d'apprendre à bien juger. Rousseau déduit de cette autonomie du jugement qu'« il n'est pas vrai que l'inégalité des esprits soit l'effet de la seule éducation, quoiqu'elle y puisse influencer beaucoup » (*Notes sur « De l'Esprit »*³). En ce sens, nous semble-t-il, Rousseau, contrairement à ce qu'écrit Vergnion, se prononce sur « la question de savoir si toutes les intelligences sont potentiellement égales » (p.120). C'est dans *La Nouvelle Héloïse*⁴ (p.563-567), dans des pages auxquelles Vergnion ne se réfère pas, que Rousseau, par une argumentation et dans des termes proches de ceux de Diderot, développe sa réfutation de la théorie helvétienne de la toute-puissance de l'éducation. Il y a une « prodigieuse diversité des esprits » (*ibid.*, p.563). Chaque enfant a sa propre individualité naturelle et l'éducation consiste, non pas à plier les individus à un modèle commun, mais à les former de façon à ce que chacun puisse devenir ce qu'il peut être (cf. *ibid.*, p.566). « Outre la constitution commune à l'espèce, écrit Rousseau, chacun apporte en naissant un tempérament particulier qui détermine son génie et son caractère, et qu'il ne s'agit ni de changer ni de contraindre, mais de former et de perfectionner. » (*ibid.*, p.563). D'où aussi la nécessité, pour l'éducateur, de pouvoir connaître le naturel de l'enfant.

Vergnion consacre le chapitre III de son livre au débat entre Diderot et Helvétius (voir aussi, dans le chapitre II, la troisième partie : Nature et apprentissage, p.52-59). Diderot, qui n'a pas écrit de traité d'éducation, donne dans la *Réfutation d'Helvétius*, l'essentiel de sa pensée éducative. Matérialiste, il adhère au sensualisme d'Helvétius, mais il n'en accepte pas la généralisation. Comme Rousseau, il refuse de réduire le jugement à la sensation et les conduites altruistes de l'homme moral aux plaisirs sensibles de l'homme physique. Mais, tout en faisant l'hypothèse d'une relative autonomie du jugement et d'une relative liberté dans les conduites humaines en tant que celles-ci peuvent être motivées non par l'intérêt physique mais par

des valeurs morales (cf. p.57 et 70), il s'oppose à Rousseau en refusant d'attribuer l'acte de juger et la liberté à une substance spirituelle. L'erreur d'Helvétius est, selon Diderot, de parler de l'homme en général, alors qu'il y a dans l'espèce humaine la même variété d'individus que, par exemple, chez les chiens : chaque être humain a son individualité naturelle propre. Une autre erreur d'Helvétius est de poser le problème de l'éducation en termes de tout ou rien : les capacités de l'individu ont une origine ou bien naturelle ou bien sociale ; l'éducation est ou bien toute-puissante ou bien impuissante. Diderot ne se laisse pas enfermer dans cette alternative. L'homme est naturel *et* social, et, si l'éducation est impuissante à produire chez un individu une capacité nouvelle, elle peut cependant favoriser (ou entraver) le développement d'une capacité déjà là et la réalisation de la nature propre de l'individu. « On ne donne pas du nez à un lévrier, on ne donne pas la vitesse du lévrier à un chien couchant. [...] Si cependant il y avait dans l'espèce humaine la même variété d'individus que dans la race des chiens, si chacun avait son allure et son gibier ? », écrit Diderot (cf. p.71). L'éducation ne peut pas tout faire, mais elle peut faire beaucoup ; elle trouve sa condition de possibilité et aussi sa limite dans les déterminations physiologiques de l'individu, c'est-à-dire dans son « organisation » biologique (la configuration interne du cerveau et du diaphragme) et dans le tempérament qui en découle (cf. p.56 et 71-75). « L'éducation ou les hasards rendront-ils passionnés les hommes nés froids ? Les passions ne sont-elles pas des effets du tempérament et le tempérament est-il autre chose qu'un résultat de l'organisation ? » demande Diderot (cité p.72). Le jugement dépend du cerveau et l'affectivité du diaphragme. Mais l'organisation physique de l'homme est une condition et non une cause. Diderot s'appuie sur la biologie pour montrer que les hommes sont tous différents, mais il rejette le déterminisme mécaniste d'Helvétius. Il n'y a donc pas d'égalité naturelle des esprits et il est essentiel de connaître les dispositions naturelles d'un enfant pour que celui-ci, par l'éducation, puisse tirer le meilleur parti de ses dispositions (cf. p.78). Diderot distingue une multiplicité de facteurs qui interviennent pour constituer la singularité de chaque individu. Citons ce passage, qui est caractéristique de sa méthode : « il [Helvétius] dit : l'organisation ne fait rien. Dites : l'organisation fait moins qu'on ne pense. [...] Il dit : l'instruction est la source unique de la différence entre les esprits. Dites : c'est une des principales. [...] Il dit : le hasard fait les hommes de génie. Dites : il les place dans des circonstances heureuses. » (cité p.81). Vergnion conclut ce chapitre en insistant sur l'originalité et la

modernité de Diderot. Ce dernier, en effet, conçoit l'éducation comme « un processus complexe, recevant de multiples influences, non hiérarchisables, et laissant place au hasard, à la dynamique singulière et irréductible du génie, à la fortune des circonstances. [...] Fondamentalement, l'éducation est incertitude » (p.85). À l'heure où certains voudraient régler l'éducation sur les seules neurosciences, il est bon de (re)lire Diderot !

Un des apports importants de ce livre est de montrer qu'il y a un lien entre la pensée éducative de Rousseau et de Diderot et leur style d'écriture. Chez ces auteurs, qui sont à la fois philosophes et écrivains, le style a une dimension philosophique. « Sa pensée [celle de Diderot] est *problématique* [souligné par l'auteur], problématique, procède par examen contradictoire des questions, s'abstient de conclure » (p.62), écrit Vergnion dans le chapitre III consacré au débat entre Diderot et Helvétius. Dans le chapitre VI, où il étudie la langue et la démarche diderotiennes, il montre que le style de Diderot est constitutif de sa pensée. Diderot est divisé entre recherche de la vérité et doute, incertitude. « Plaider tour à tour une thèse et son contraire est au cœur de sa démarche. » (p.143). La pensée de Diderot, en particulier sa pensée éducative, est une philosophie du divers, du divers sensible et en mouvement : diversité des individus, diversité des facteurs en jeu dans l'éducation. Comment lutter contre l'abstraction et rendre compte de la diversité de l'expérience ? « La réponse est tout entière dans le style, écrit Vergnion [...] Il faudrait faire de la philosophie en images, écrire une langue concrète, qui retrouve le foisonnement sensible du réel. » (p.144 et 148). D'où les analogies, les comparaisons, les exemples, les anecdotes, les digressions, les changements de ton et de registre. Mais, à travers cette « extravagance » (p.159), en fait, Diderot « met au service de la pensée un espace de réflexion ouvert au libre jeu des hypothèses [...] Il invente une autre rigueur » (p.151 et 152). La *Réfutation d'Helvétius* est exemplaire de la façon dont Diderot pense : il dialogue avec Helvétius, le contredit, et c'est la forme même de sa pensée lorsqu'elle affronte un problème. La recherche de la vérité passe par l'expression d'une multiplicité de voix (cf. p.161), car elle est inséparable, selon Vergnion, d'un principe d'incertitude. « Aussi le dialogue contradictoire et la divagation extravagante sont-ils les formes les mieux adaptées à l'expression de cette incertitude fondamentale et principielle. » (p.161)

Chez Rousseau aussi la recherche de la vérité passe par la multiplicité des voix. Vergnion consacre à ce thème un beau chapitre (le chapitre V : Rousseau, la multiplicité des voix). Mais, alors que cette multiplicité exprime

chez Diderot l'incertitude, l'impossibilité de conclure, elle constitue, au contraire, chez Rousseau, un espace d'émergence de la vérité. Vergnioux démêle les différentes significations de la voix chez Rousseau, entre la multiplicité des voix et la voix de la nature. La multiplicité des voix prend la forme du dialogue (cf., dans l'*Émile*, le dialogue au service de l'examen d'un problème et d'une maïeutique), de l'emboîtement des voix (cf. l'emboîtement des « je » dans la Profession de foi du vicaire savoyard), l'échange des lettres (cf. *La Nouvelle Héloïse*). La question du style, là aussi et comme chez Diderot, est une question philosophique ; chez Rousseau, il s'agit de la vérité, plus exactement du « dire vrai ». Se référant au concept foucauldien de *parrhésia* (la liberté de « tout dire », cf. Foucault, *Subjectivité et vérité*⁵) Vergnioux émet une hypothèse intéressante, celle de l'*Émile* comme « matrice de tout projet chez Rousseau de tenir sur soi-même un "discours vrai" [...] Il est donc possible, écrit-il, de lire la préface de l'*Émile* comme l'acte discursif qui ouvre l'espace du "dire vrai" » (p.123). Les écrits de Rousseau sont des « textes de conviction » (*idem*) : Rousseau ne veut pas simplement exposer la vérité, il veut convaincre. Or, à cet égard, il y a une défaillance de l'écriture et une insuffisance du discours rationnel. « La voix est [...] le meilleur vecteur de la vérité. » (p.133). La nature est le référent ultime de la pensée rousseauiste ; « la voix de la nature » est la voix de la vérité et « le discours doit épouser au plus près "la voix de la nature" [...] » (p.139). Comment faire advenir la vérité ? Comment faire entendre « la voix de la nature » ? Par la multiplicité des voix dans le dialogue, dans les lettres, mais aussi, paradoxalement, par la fiction et par la « rêverie », qui sont « les deux formes de discours à même de faire advenir la vérité (il faudrait y ajouter la musique) » (p.140). Rousseau cherche ainsi à réaliser la synthèse de la voix et du discours, mais cette synthèse est inatteignable, voire même impossible. L'*Émile* est moins un traité qu'une fiction, les « rêveries d'un visionnaire sur l'éducation » (Préface de l'*Émile*) ; *Les Rêveries du promeneur solitaire* ne sont pas seulement une œuvre littéraire, mais elles sont aussi, comme l'a montré André Charrak⁶, la dernière philosophie de Rousseau.

Le livre d'Alain Vergnioux, et c'est peut-être ce qui fait sa nouveauté, aborde la philosophie – ou plutôt les philosophies de l'éducation – du second XVIII^e siècle à partir des débats entre Rousseau et Helvétius et entre Diderot et Helvétius. Dans cette perspective, la question du style et des registres discursifs n'est pas annexe. Les pensées éducatives de Rousseau et de Diderot se forment en grande partie en dialogue et en opposition avec les thèses d'Helvétius. Ces thèses – dogmatiques – sont défendues dans un

discours purement argumentatif. En même temps qu'ils réfutent (mais de manière différente) le réductionnisme helvétien, Rousseau et Diderot montrent l'insuffisance du discours purement rationnel. Tout en s'inscrivant dans le paradigme des Lumières et en s'appuyant sur les sciences de l'époque (« l'histoire naturelle » de Buffon, la physiologie, la médecine), ils inventent, chacun à sa façon, une nouvelle forme de rationalité, une rationalité qui passe par la fiction et la rêverie chez Rousseau et qui fait place à l'extravagance et à la contradiction chez Diderot. De quelle rationalité relève la complexité de l'éducation ? Cette question est encore la nôtre.

Jean-Marc Lamarre

Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, Centre de Recherche en Éducation de Nantes, Université de Nantes

Références

- ¹ Reboul Olivier (1980), *Qu'est-ce qu'apprendre* Paris, Presses Universitaires de France, p.163-169.
- ² Rousseau Jean-Jacques (2009), *Émile ou de l'éducation*, Paris, GF Flammarion.
- ³ Rousseau Jean-Jacques (1961), *Notes sur « De l'Esprit »*, dans *Œuvres complètes, Tome IV*, Paris, Gallimard, Pléiade, p.1129.
- ⁴ Rousseau Jean-Jacques (1961), *La Nouvelle Héloïse* dans *Œuvres complètes, Tome II*, Paris, Gallimard, Pléiade.
- ⁵ Foucault Michel (2014), *Subjectivité et vérité*, Paris, Seuil.
- ⁶ Charrak André (2013), *Rousseau. De l'empirisme à l'expérience*, Paris, Vrin.