

Passionné de pédagogie et d'enseignement, le XVIII^e siècle, dans la lignée de *Some Thoughts concerning Education* (1693) de Locke, redécouvre l'enfance et pose l'éducation comme préambule à toute réflexion sociale, politique et philosophique. La dernière décennie du XVIII^e siècle voit se développer un vif débat sur l'éducation et plus précisément sur l'intervention de l'Etat au sein du système éducatif anglais. Comme chez Aristote où l'éducation des plus jeunes est confiée à la Cité, les pamphlétaires anglais s'attachent à analyser les motivations, les avantages ou les inconvénients impliqués par l'intervention de la Cité, susceptible, à terme, de modifier en profondeur le fonctionnement d'un système éducatif privé. Ainsi, le débat oppose les partisans du statu quo à ceux qui voient en l'Etat la seule source capable d'améliorer un système éducatif aux flagrantes disparités de classe et de genre.

Face à ces offensives réformatrices qui prennent leur source dans la conviction qu'une intervention de l'Etat favorisera une coordination nationale aidant à la mise en place de méthodes et de contenus homogènes en vue de l'éducation de tous, William Godwin, écrivain, philosophe et éducateur se distingue en cela qu'il introduit une autre forme de progrès possible. Connue pour sa réponse au célèbre pamphlet d'Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France* (1790)¹, Godwin refuse la perspective d'une éducation nationale, symbole d'une domination inconsidérée façonnant tous les esprits dans le même moule de l'uniformité. L'avancée en matière d'éducation, jusqu'alors pensée en termes d'intervention du corps politique, est supplantée chez Godwin par le pouvoir de l'individu et plus précisément celui de l'enfant à œuvrer pour son propre bonheur et celui de la société. Dans quelle mesure la place distinctive octroyée à l'enfant dans sa philosophie dépasse-t-elle l'opposition inhérente au débat ? Par ailleurs, on peut considérer que du débat sur l'intervention de l'Etat découle une série d'oppositions qui sous-tendent la pensée du long XVIII^e siècle, à savoir l'opposition entre la sphère publique et la sphère privée, entre les *public affections* et les *domestic affections*, pour reprendre les termes de Godwin lui-même, et plus largement entre les valeurs universalistes et les valeurs individualistes. Pour comprendre en quels termes se pose la dualité, il s'impose donc de faire l'état des lieux d'un système éducatif hésitant entre institution publique et institution privée, d'évoquer ensuite les arguments des partisans de l'intervention de l'Etat, et enfin, de montrer ce

¹ William Godwin est connu pour être le précurseur et le premier théoricien de l'anarchisme. Avant d'être le mari de la première féministe Mary Wollstonecraft (1759-1797) et le père de Mary Shelley, auteur de *Frankenstein* (1818), Godwin est d'abord pasteur puis journaliste pour *The English Review* et *The Annual Register*. Dès 1783, et tout au long de sa vie, il publie un nombre considérable d'ouvrages (romans, pièces de théâtre, pamphlets satiriques et politiques, biographies, ouvrages historiques, traités d'éducation, livres pour enfants et manuels scolaires). Son traité politique *An Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Virtue and Happiness* (1793) et son roman *Things as they are, or the Adventures of Caleb Williams* (1794) le rendent célèbre en Angleterre puis en Europe. *L'Enquête* fait de Godwin un des acteurs majeurs (avec Thomas Paine, Mary Wollstonecraft, Thomas Holcroft, John Thelwall, Thomas Hardy et John Horne Tooke) de la réponse des radicaux au pamphlet d'Edmund Burke, *Reflections on the Revolution in France* (1790). Ce dernier, puisqu'il fait l'apologie du système politique anglais, met à mal les fondements philosophiques qui sous-tendent l'idéal révolutionnaire cher à Godwin. Pour une biographie détaillée de William Godwin, se reporter à Peter Marshall, *William Godwin*, Londres : Yale University Press, 1984, 497 p.

qu'implique la position d'un Godwin qui, s'il rejette l'Etat, propose pourtant que l'enfant, adulte éclairé en devenir, supplante ce dernier.

Etat des lieux : un système éducatif entre intervention et non-intervention de l'Etat

Avant 1833, date de la première aide officielle de l'Etat qui scellera son implication dans le domaine éducatif², l'éducation oscille entre un système public et un système privé. Si l'Etat contribue largement à l'éducation des plus pauvres au sein de l'assistance qui comprend une formation scolaire, l'éducation est exempte d'une réelle tutelle étatique officielle, ce qui crée un grand nombre de disparités. Chacun est libre d'ouvrir une école et d'y enseigner ce qu'il souhaite. Au-delà du problème de la direction d'écoles confiée à des personnes incompetentes et étrangères à la pédagogie, il se pose surtout, et de façon permanente, la question des disparités entre groupes sociaux et entre sexes.

L'éducation des plus riches (élites et classes moyennes.)

L'éducation des plus riches est dispensée par des précepteurs. Son coût est entièrement pris en charge par les parents. Ce mode d'éducation privilégié des classes aisées est vanté en Angleterre par Locke dans *Some Thoughts Concerning Education* (1693) et en France, par Rousseau dans la deuxième moitié du XVIII^e siècle dans *Emile ou de l'Éducation* (1762), traité dont les enjeux pédagogiques sont discutés dans les cercles littéraires anglais. Le précepteur initie son élève à la lecture des grands textes classiques, à l'apprentissage du latin, du français et du grec, à la connaissance de la grammaire. Les disciplines telles que la philosophie naturelle, le droit, la géométrie, l'arithmétique, la logique et la rhétorique constituent le socle de l'éducation du jeune élève, confiné, entre les parents et le précepteur, à la sphère domestique.

Au-delà de la sphère privée et domestique, des établissements dispensent l'éducation des enfants des classes aisées. Pour les plus jeunes, les *boarding schools* dont le financement est assuré par les parents et de généreux donateurs prodiguent les enseignements. Pour les plus âgés, les universités, forment les élites de la nation. Les *Colleges* d'Oxford et de Cambridge assurent les enseignements classiques tandis que des enseignements plus spécialisés comme ceux du droit sont dispensés au sein des *Inns of Court*. Dans bien des cas, le *Grand Tour* constitue une école à ciel ouvert et achève l'éducation du jeune aristocrate. Il faut compter au nombre des établissements réservés aux classes moyennes et aux élites ceux qui témoignent des dissensions religieuses, les *Dissenting academies* ou académies dissidentes qui accueillent les non-Anglicans dont l'accès aux universités anglaises est refusé depuis la mise en place d'une législation d'exclusion au travers des *Test Acts*.³

² C'est le *National Education Bill* qui marque l'implication financière d'un Etat qui avait jusqu'alors négligé le système éducatif. Les principaux parlementaires en charge du dossier sont Roebuck, Grote, O'Connell, et Lord Althorp qui apportent tous les quatre leurs réflexions au sujet de l'état déplorable du système éducatif en Angleterre. Pour davantage de détails à ce sujet, se reporter au *Hansard's Parliamentary Papers*, vol cc139-74, Dec 30 July, 1833.

³ Godwin fut lui-même éduqué au sein de l'académie dissidente d'Hoxton. Cet héritage dissident qui comporte un pan religieux dont Godwin n'aura de cesse de se détacher, constitue néanmoins la clé de la compréhension de son œuvre puisqu'il explique la toute-puissance de l'individu autonome par rapport à toute instance (religion, Etat, etc...). Pour une mise en contexte de la dissidence religieuse, lire Isaac Kramnick « Religion and Radicalism. English Political Theory in the Age of Revolution. » *Political Theory*, Vol.5, November 1977. 505-534.

L'éducation des pauvres

Depuis la création des *charity schools* à la fin du XVII^e siècle et des *Sunday schools* dès la deuxième moitié du XVIII^e siècle, les enfants des pauvres reçoivent une instruction fondée sur l'enseignement des « trois R » (*Reading, Writing and Arithmetic*) assortie d'enseignements moraux. L'aide éducative fait partie intégrante du système d'assistance mis en place par Elisabeth au travers du *Poor Law Act* de 1601. A la suite de la dissolution progressive des monastères, les pauvres qui vivaient jusqu'alors d'aumônes se retrouvent démunis. Cette détresse aux conséquences visibles (hordes de pauvres vagabonds, enfants voleurs et mendiants) constitue une menace suffisante à la sécurité publique pour motiver au niveau national la création du premier système d'assistance publique, unique en Europe. L'assistance est de deux sortes, celle prodiguée au sein de la paroisse se nomme *indoor relief*, et celle reçue à domicile, *outdoor relief*. Si l'éducation des pauvres est en partie financée par le système d'assistance publique, elle repose essentiellement sur l'aide de généreux philanthropes et sur les dons de l'Eglise qui contrôle les écoles et les programmes⁴.

Une éducation pour les femmes ?

Aux disparités sociales s'ajoute la flagrante disparité de genre qui marque une très nette séparation entre l'éducation plus ou moins accessible aux jeunes garçons et l'éducation des jeunes filles. L'éducation reçue est une éducation très limitée, axée sur la sphère domestique : les filles apprennent au contact des mères le minimum nécessaire aux attentes de la société en matière d'éducation féminine. Pour les plus pauvres d'entre elles, l'enseignement se limite à la couture et aux autres travaux domestiques ; pour les plus riches à l'enseignement manuel toujours requis, s'ajoutent quelques rudiments de lecture dite « féminine ». Cette éducation vise le maintien de la domination intellectuelle masculine sur les femmes qui, si elles recevaient une éducation, pourraient mettre à mal cet ordre rassurant dénoncé par Mary Wollstonecraft comme une forme d'esclavage patriarcal.⁵

La nécessité d'une intervention de l'état

Les penseurs de la fin du XVIII^e siècle critiquent un système éducatif hésitant qui peine à évoluer selon des lignes directrices qui seraient définies nationalement. Leurs accusations font prendre un tournant décisif au débat sur l'éducation : l'éducation est vue comme un problème collectif qu'il appartient à l'Etat de résoudre et son inaction est vilipendée.

L'éducation comme un devoir d'Etat

Face à ces disparités entre groupes sociaux et entre sexes, éduquer la jeunesse est présenté par les partisans de l'intervention de l'Etat comme un devoir politique. Bien que Godwin s'oppose à une action gouvernementale, il se fait l'écho du débat et devient, paradoxalement, celui qui clarifie le mieux les arguments des partisans d'une éducation nationale. Ainsi, ils font valoir, selon lui, le devoir

⁴ La SPCK (Society for the Promotion of Christian Knowledge), fondée en 1699 illustre cette mainmise de la religion sur les écoles. Tout au long du XVIII^e siècle elle est à l'origine de la création de nombreuses écoles dont les enseignements sont essentiellement fondés sur la morale et la religion.

⁵ Au sujet de cette dénonciation, se reporter à l'ouvrage *A Vindication of the Rights of Woman* (1792).

politique d'éduquer au nom du bien commun et des obligations du contrat social⁶. Si Godwin reprend les arguments des partisans d'un plan éducatif national alors qu'il ne les approuve pas, c'est pour mieux témoigner de l'ampleur et de la complexité du débat en faveur d'une éducation publique.

Le sujet est en effet à la mode aussi bien en France qu'en Angleterre. En France, dès les années 1760, La Chatolais et Helvetius⁷ déplorent tous deux l'emprise d'une éducation religieuse fondée sur la dominance des corps et des esprits et proposent la création d'une éducation civile dispensée par des agents de l'Etat. En Angleterre, les voix d'Adam Smith, de Thomas Paine, de Mary Wollstonecraft puis au début du XIX^e siècle celle de Robert Owen⁸ résonnent pour dire qu'éduquer la jeunesse est un devoir politique et qu'il n'est pas concevable que l'Etat néglige l'avenir des futurs adultes de la nation. Pour Jeremy Bentham (1748-1832), premier philosophe utilitariste, l'éducation est, certes, un droit pour l'individu mais surtout un devoir politique d'assistance, capable d'assurer la sécurité de tous ; lorsque, par exemple, la famille faillit à son rôle de *domestic magistrate* et qu'elle laisse l'enfant donner libre cours à ses instincts de délinquant dont les conséquences sont néfastes pour le reste de la communauté. Il précise que l'éducation est, dans ce cas, le seul gouvernement capable de se substituer aux pouvoirs individuels des parents, en vue de la préservation de l'intérêt commun : «Education is the only government acting by means of domestic magistrate».⁹ Paine, dans *The Rights of Man*, souligne lui aussi l'importance de ce devoir d'assistance en proposant un plan d'éducation nationale intégré à une plus large réforme d'assistance s'appliquant aux veuves, aux infirmes et aux orphelins.¹⁰

D'autre part, il est de plus en plus admis que le but premier de l'éducation est l'épanouissement personnel et l'accès au bonheur pour tous les membres d'une société.¹¹ Helvétius et Godwin, entre autres, s'emploient à expliquer les affres de l'ignorance qui empêchent parfois les hommes d'acquiescer

⁶ «The arguments in favour of national education have already been anticipated: can it be justifiable in those persons who are appointed to the functions of magistracy, and whose duty is to consult for the public welfare, to neglect the cultivation of the infant mind, and to suffer its future excellence or depravity to be at the disposal of fortune. (...) If the education of our youth be entirely confided to the prudence of their parents and the accidental benevolence of private individuals, will it not be a necessary consequence that some will be educated to virtue, others to vice, and others again entirely neglected?» Godwin, William, *An Enquiry Concerning Political Justice and its Influence on Virtue and Happiness*, London: G.G et J. Robinson, (1793), Mark Philp et Austin Gee (éds.), *Political and Philosophical Writings*, London: W. Pickering, 1993, p352.

⁷ Claude-Adrien, Helvétius, *De l'Homme de ses facultés intellectuelles et de son éducation* (1773), Louis-René Caradeuc De la Chatolais, *Essai sur l'éducation nationale* (1763).

⁸ Voir pour chaque auteur cité, les ouvrages associés : Smith, Adam, *The Wealth of Nations*, (1776); Paine, Thomas, *The Rights of Man* (1792); Wollstonecraft Mary, *A Vindication of the Rights of Woman* (1792); Owen, Robert, *A New View of Society* (1821).

⁹ Jeremy, Bentham, *Principles of Penal Laws*, Part III «Of indirect Means of preventing Crimes», chapter XX «Use to be made of the Power of Education», *Works*, vol 1, John Bowring (éd.), Edinburgh: William Tait, 1843. Par ailleurs, Bentham suggère la création d'une instance éducative centralisée (*education minister*) et la mise en place de comités *ad hoc* capables de donner toute son importance à l'éducation au niveau local (provinces, comtés).

¹⁰ Thomas, Paine, *The Rights of Man*, (1792), Oxford: OUP, 1991, p. 155: «A nation under a well regulated government should permit none to be uninstructed.»

¹¹ Bien que Godwin ne soit pas partisan de l'intervention de l'Etat et que cet argument de l'éducation comme moyen d'accès au bonheur collectif ne soit pas utilisé par le philosophe pour soutenir l'intervention de l'Etat, il est intéressant de noter l'importance de sa réflexion dans cette définition particulière de l'éducation : « the true object of education like every other moral process, is the generation of happiness. Happiness to the individual in the first place. If individuals were universally happy, the species would be happy.» *The Enquirer, Reflections on Education, Manners and Literature in a Series of Essays*, London: G.G Robinson, (1797), Mark Philp et Pamela Clemit (éds.), *Educational and Literary Writings*, London: W. Pickering, 1993, p. 83.

une connaissance éclairée des lois et de la société dans laquelle ils évoluent, contribuant ainsi, progressivement au déclin fatal de l'intelligence nationale. Dans la lignée d'Helvétius, on note l'importance que Godwin accorde à l'éducation au service de la liberté en affirmant qu'un homme non éduqué est tout à fait enclin à devenir moins esclave de lui-même que des institutions qui le gouvernent. On trouve une défense identique chez Wollstonecraft qui critique l'inaction d'une nation pourtant éclairée, renvoyant l'image d'un Etat qui maintient ses membres dans un état de nature semblable à celui de la soumission :

Let an enlightened nation then try what effect reason would have to bring them back to nature, and their duty; and allowing them to share the advantages of education and government with man, see whether they will become better, as they grow wiser and become free.¹²

La connaissance est donc étroitement imbriquée dans la sphère politique puisqu'elle est désormais identifiée comme un critère qui détermine le degré de liberté des esprits, gage du rayonnement culturel d'une nation intellectuellement avancée.

L'éducation nationale : un droit pour l'enfant ? : argument du droit et de l'accès à l'éducation

Du consensus qui se dégage parmi les pamphlétaires anglais et français sur la question du devoir d'éduquer, découle la question de l'accès à l'éducation. Si l'intérêt que l'éducation peut représenter pour un Etat est clairement défini par les réformistes, il est difficile pour la société anglaise de la fin du XVIII^e siècle de se placer dans la droite lignée des idéaux égalitaires de la Révolution française et d'accepter l'éducation de tous, y compris celle des minorités (les femmes et les pauvres). Pourtant, en France, et bien avant la Révolution, Helvétius, puis un peu plus tard Condorcet présentent l'éducation comme un droit inaliénable pour l'enfant. Si en France l'éducation des femmes a son avocat en la personne d'Helvétius¹³, en Angleterre c'est Wollstonecraft qui, dans son célèbre traité féministe *A Vindication of the Rights of Woman* (1792) propose de résoudre les disparités de classe et de genre. La première féministe insiste sur la nécessité d'une intervention de l'Etat qui consisterait en la création d'écoles de jour (*day schools*) accueillant les jeunes filles et les enfants des pauvres :

To render this practicable, day schools, for particular ages should be established by government, in which boys and girls might be educated together. The school for the younger children, from five to nine years of age ought to be absolutely free and open to all classes. »¹⁴.

Si l'ouverture aux plus pauvres âgés de cinq à neuf ans est préconisée, c'est que Wollstonecraft estime nécessaire de séparer les pauvres (dès neuf ans) des autres enfants pour qu'ils reçoivent, dans des écoles distinctes, les enseignements appropriés. Bien que le plan d'éducation nationale de Wollstonecraft inclue les plus pauvres, il reste donc davantage centré sur une mixité de genre en vue de mettre un terme à l'esclavage des femmes et à la domination masculine.

¹² Mary, Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman*, 1792, Oxford: World's Classics, 1982, p. 252.

¹³ Helvétius affirmait dès 1773 l'importance d'ouvrir l'éducation aux femmes en leur offrant une éducation digne de ce nom capable d'élever leur niveau de connaissance au-delà de la sphère domestique: « [an education which will give women] more elevation of the soul and more extent to their minds », *De l'Homme, op. cit.*, p250.

¹⁴ Mary, Wollstonecraft, *A Vindication of the Rights of Woman, op. cit.*, p.253.

Si Wollstonecraft fait preuve de réserve quant à l'idée de mixité totale, Helvétius et Godwin justifient tous deux l'accès des pauvres à l'éducation par l'affirmation du pouvoir de l'éducation à guider les hommes vers un état de perfection tel qu'il efface les barrières de classes. On retrouve là chez Godwin un thème cher à la tradition dissidente qui consiste à prôner non pas une égalité de classe arbitraire et la création immédiate d'une seule classe d'hommes absolument égaux entre eux mais une égalité des chances qui laisse entrevoir tout le champ du possible pour chaque individu.¹⁵

A la différence d'Helvétius qui envisage un changement éventuel grâce à l'Etat, Godwin le rejette. Mais avant d'être celui qui fustige l'Etat, Godwin est avant tout un réformiste dont la réflexion s'intègre parfaitement au problème de l'accès à l'éducation traité par les réformistes et c'est à ce titre que l'empirisme de Godwin doit être souligné. En effet, dans la tradition empiriste qui définit l'homme comme une table rase et donc comme le pur produit de son éducation par les sens et la réflexion¹⁶, Godwin et Helvétius expliquent que les différences sociales et intellectuelles entre les hommes ne sont pas innées, faisant de nouveau taire, après Locke, les partisans de l'innéisme. Puisque qu'elles proviennent de l'éducation, il suffirait de promouvoir le savoir¹⁷ auprès des plus pauvres pour atténuer ces inégalités. De même, si le mal n'est pas inné chez l'enfant et en particulier chez l'enfant du pauvre qui est accusé de tous les vices (paresse, vagabondage et vol)¹⁸, l'éducation peut agir comme agent de réforme morale et il est alors légitime de croire aux bienfaits de l'apprentissage scolaire et d'œuvrer pour l'amélioration du système éducatif. Pour Godwin, l'enfant du pauvre est moins victime de son statut caractérisé par le travail manuel qui l'empêche de recevoir une éducation que d'un système éducatif qui demeure figé car il reproduit l'inégalité sociale. Dans ce contexte, il apparaît justifié qu'un plus grand nombre d'enfants accède à l'éducation : « It is fit that as many children as possible should have their chance of figuring in future life in what are called the

¹⁵ Godwin est souvent intégré à cette tradition dissidente, dont à mon sens il se détache cependant sur certains points, de la même façon que son radicalisme n'a jamais été officiel. (aucune affiliation à des sociétés radicales ne lui a jamais été attribuée par exemple). En effet, la position de Godwin concernant l'égalité des chances s'insère dans ce que les critiques nomment *bourgeois radicalism* ou *bourgeois nexus*, un radicalisme dit « bourgeois » parce qu'il défend les intérêts de la nouvelle classe émergente moyenne et marchande par opposition aux intérêts de l'aristocratie défendus, eux, par Edmund Burke. Elle va aussi bien au-delà de l'opposition classe moyenne/aristocratie en raison de la dénonciation acerbe et profonde de l'injustice. L'injustice est, pour Godwin, en grande partie, conférée par la détermination sociale et le philosophe entreprend dans toute son œuvre de la dénoncer. Cette dénonciation est, certes, commune aux dissidents mais elle est, en un sens, bien spécifique et exacerbée chez Godwin, du fait de la sympathie presque viscérale qu'il éprouve à l'égard des déshérités, mis à l'écart par l'arbitraire des rapports sociaux. Par exemple, si dans la tradition dissidente, l'égalité des chances ou d'opportunité implique une forte compétition pour la réussite, ce qui est exprimé par la métaphore de la course (« the race of life ») dans certains écrits de dissidents comme John Aikin, elle n'est pas synonyme de compétition chez Godwin. C'est donc bien en termes d'accès et d'ouverture et non en termes de restriction à une certaine classe sociale qu'il faut comprendre les enjeux de la question éducative chez Godwin.

¹⁶ Voir John, Locke, *An Essay Concerning Human Understanding*, 1690.

¹⁷ Le savoir, pour Godwin et Helvétius, comprend, bien sûr, un savoir d'ordre intellectuel qui ne se borne pas aux savoirs moraux et à l'enseignement manuel prônés par les partisans de l'éducation des pauvres.

¹⁸ Dans les pamphlets de l'époque, les enfants des pauvres sont décrits comme des êtres qui possèdent des vices naturels à qui les parents transmettent d'autres vices comme le vol, la paresse et l'ivrognerie. Cette représentation tend à lier le naturel et l'acquis en désignant les vices naturels comme le terrain privilégié pour cultiver d'autres comportements néfastes au reste de la communauté. Ce statut d'être malsain par nature est non seulement dû à la représentation des pauvres que se fait une société aux valeurs bourgeoises de plus en plus marquées, mais aussi à la représentation qu'elle se fait de l'enfance. L'enfant, considéré comme un adulte en miniature est, d'une manière générale, mal connu. De fait, l'enfant pauvre subit un double préjudice qui réunit la méconnaissance de l'enfant et la méfiance de la société à l'égard des plus pauvres. Par ailleurs, le second préjudice de condamnation des actions immorales commises par les enfants des pauvres renforce le premier : l'existence propre de l'enfance n'a pas à être reconnue puisque les enfants des pauvres n'agissent pas comme des enfants mais comme de petits adultes déjà corrompus.

higher departments of intellect.»¹⁹ L'accès à la connaissance contribuera donc à effacer la seule forme de division, créée de toutes pièces par l'homme, qui n'ait jamais existé que dans les distinctions artificielles de la société, c'est-à-dire l'opposition entre deux classes, deux races, nous dit Godwin, celle détentrice de la connaissance, qui sait et celle qui, dépourvue de connaissance ne demande qu'à connaître davantage. Là où certains réformistes tels Wollstonecraft et Helvétius voient dans l'accès à l'éducation pour tous l'aboutissement de la réforme d'un Etat impliqué, Godwin y voit, l'Etat en moins et nous y reviendrons, le point de départ d'une vaste réforme qui implique tous ceux qui reçoivent un savoir favorisant ainsi l'émergence d'une révolution des esprits dont la caractéristique est la substitution de l'Etat par l'individu.

Conséquence de la « nationalisation » sur l'enfant

Le débat public sur la nationalisation de l'éducation permet aux pamphlétaires d'examiner les conséquences d'un tel changement sur le développement de l'enfant. Tout au long du XVIII^e siècle et particulièrement dans la dernière décennie, des traités sur l'éducation tentent d'appréhender la question en évoquant les avantages et les inconvénients pour l'enfant d'une éducation en groupe, dite *publique*, ou d'une éducation privée dispensée par un précepteur. Si la réflexion de Godwin dans *The Enquirer* (« Of Public and Private Education ») s'intègre dans cette nouvelle considération des besoins éducatifs de l'enfant, l'analyse faite par Wollstonecraft des effets de ces deux modes d'éducation sur l'adulte en devenir inscrit davantage encore les besoins du petit être pensant au centre des préoccupations nationales : les écoles de jour proposées par Wollstonecraft accordent une large place aux *domestic affections* qu'elle juge essentiel de conserver pour le bon développement de l'enfant. L'élève doit garder, dit-elle, des moments d'intimité pendant la journée d'école tout en cultivant la sociabilité ou *public affections* dont l'enseignement est assuré par le contact avec les camarades de classe.

Rejet de l'intervention de l'Etat : entre réformisme et conservatisme

Parmi ceux qui rejettent l'Etat, on trouve surtout des conservateurs en matière d'éducation qui prônent le maintien du système en place garant de la stabilité nationale, mais surtout un Godwin qui, bien qu'il réprovoie lui aussi l'Etat, propose une solution innovante et réformatrice. De fait, l'argument du rejet oscille entre un conservatisme affiché et un réformisme porté par le combat d'un Godwin novateur. En quoi l'argumentation de Godwin se distingue-t-elle de ceux qui excluent l'Etat sans proposer de solution palliative?

Le rejet de l'Etat par les conservateurs en matière d'éducation

Godwin est bien loin d'utiliser les mêmes arguments que ceux qui vilipendent l'Etat. Ce rejet de l'Etat sous la plume des conservateurs se justifie par deux grands facteurs : le premier consiste en l'apologie du système d'éducation privée. Le second se caractérise par l'importance accordée dans les instances éducatives traditionnelles à la famille comme autorité principale avant l'école.

¹⁹William, Godwin, *Thoughts on Man, His Nature, Productions and Discoveries*, London: Effingham Wilson, (1831), Mark Philp et Austin Gee (éds.), *Political and Philosophical Writings*, London: W. Pickering, 1993, p. 53.

Apologie du système d'éducation privée

D'abord, ceux qui rejettent l'Etat ne le critiquent pas directement, mais en faisant l'apologie d'un système d'éducation privée qu'ils voient comme un moyen de contrôle fiable et autonome que l'intrusion de l'Etat viendrait briser, ils condamnent implicitement l'Etat que l'air du temps présente comme une source de progrès. Dès le début du XVIII^e siècle sous la plume de Mandeville²⁰ et jusqu'à la fin du siècle dans les écrits de Hannah More et Sarah Trimmer²¹, les deux grandes figures de l'éducation des pauvres, l'éducation limitée offerte par le système en place est vue comme la condition au maintien de l'ordre social établi et à la survie nationale. Dans *Considerations on Religion and Public Education* (1794), More présente l'éducation publique comme une contagion révolutionnaire, symbole d'un transfert culturel dangereux. Empreint des valeurs universalistes issues de la Révolution française, ce transfert contribuera à terme à la perte de la tradition anglaise fondée sur l'individualisme, à l'athéisme le plus complet et à la perte de tout sens moral.²² La réflexion d'Adam Smith dans *The Wealth of Nations* (1776) constitue, elle aussi, quelques années plus tôt, une apologie du système en place, mais pas seulement, puisqu'elle s'intègre à une logique de libéralisme économique. Il précise que l'éducation des femmes et des plus pauvres est tout à fait juste, car elle est utile aux besoins des intéressés et conforme aux attentes de la société : « The three most essential parts of literary education, to read, write, and account, it still continues to be more common to acquire in private than in public schools and it very seldom happens, that anybody fails of acquiring them to the degree in which it is necessary »²³. Elle ne doit cependant pas représenter une charge financière pour la communauté. Dans la lignée d'un changement sur le modèle de la *free entreprise*, il propose en effet de créer des écoles payantes, au sein desquelles l'élève ne serait pas à la charge de la communauté puisqu'il paierait le maître pour les enseignements reçus : « The institutions for the education of the youth may furnish a revenue sufficient for defraying their own expense. The fee or honorary, which the scholar pays to the master naturally constitutes a revenue of this kind. »²⁴

²⁰ Voir Bernard De Mandeville, *The Fable of the Bees or Public Vices Private Benefits*, London, 1714, 254p. ; il y développe l'idée que les mœurs individuelles doivent être réformées pour le bien général. Il y consacre un développement à l'éducation des pauvres dans les *charity schools*.

²¹ Concernant More et Trimmer, on peut se reporter aux deux ouvrages suivants qui offrent un aperçu de l'argumentaire des deux femmes en matière d'éducation des pauvres : Sarah, Trimmer *The Economy of Charity*, Dublin, 1787, 194p. ; Hannah, More, *Village Politics, being an Address to all Mechanics, Journeymen and Day Labourers of Great Britain*, London, 1792, 23p.

²² Hannah, More, *Considerations on Religion and Public Education with Remarks on the Speech of Mr Dupont Delivered in the National Convention*, Boston, 1794, 22p. 17-22p

²³ Adam, Smith, *The Wealth of Nations*, (1776), New York: Bantam Book, 2003. Book V, Chapter I, part III, art 2, p.990. Par ailleurs, Smith développe la même réflexion au sujet de l'éducation des femmes : « There are no public institutions for women and there is accordingly nothing useless, absurd, or fantastical in the common course of their education. » (p. 986). Si les pauvres pour Smith ne doivent pas représenter une charge financière pour la communauté, il note que leur éducation doit susciter l'attention de la communauté entière, ce qui montre que l'éducation des pauvres commence à être réellement perçue dès la deuxième moitié du XVIII^e siècle comme un problème collectif, bien que la question intéressât déjà l'opinion publique au début du siècle: « The education of the common people requires, perhaps, in a civilized and commercial society, the attention of the public more than of people of some rank and fortune. » p.989.

²⁴ Adam, Smith, *The Wealth of Nations* (1776), *op. cit.*, p. 962.

L'importance de la famille comme instance éducative traditionnelle

Dans une autre mesure, l'opposition à l'intervention de l'Etat dans le système éducatif s'explique par la place primordiale accordée de longue date à la sphère privée et à la famille comme éducateur principal. Il est communément admis que l'éducation (des pauvres comme des plus riches) dispensée sur les bancs de l'école est précédée par l'éducation au contact de l'environnement et qu'elle se prolonge au sein du cercle familial même lorsque l'enfant est en âge d'intégrer l'école. Locke est le premier dans *Some Thoughts Concerning Education* (1693) à insister sur le rôle d'*Absolute Governors* des parents, qui doivent non seulement affirmer leur autorité par rapport à l'enfant au sein de la famille, mais aussi lui inculquer de bonnes habitudes dès son plus jeune âge. Les nombreux traités d'éducation font l'éloge du double rôle de l'autorité parentale. Elle apparaît d'abord comme la toute première instance éducative de la vie de l'enfant et ensuite comme un éducateur qui forme tout au long de la vie en complément de l'école. Ces traités contiennent aussi des conseils éducatifs pratiques, voire des mises en garde contre les dangers de ne pas entretenir au sein de la famille les enseignements moraux acquis à l'école. Les annexes aux pamphlets sur l'éducation intitulés : *Advice to Parents, of the Importance of Education at Home, Of the Importance of Parents*, fleurissent dès la deuxième moitié du XVIII^e siècle. L'éducation familiale fait alors office de complément utile et primordial au bon déroulement de l'éducation purement scolaire, cependant elle n'est jamais écartée à la faveur toute entière de l'école : l'enfant continue à apprendre au contact d'autres sources de savoir extérieures à l'école, parmi lesquelles la famille. L'importance de la famille, analysée notamment par Philippe Ariès²⁵, permet de mieux comprendre la résistance à toute forme d'éducation publique qui a longtemps servi la cause de l'opposition à tout réformisme en matière d'éducation.²⁶

Rejet de l'Etat par un Godwin réformateur

Contrairement aux partisans de la non intervention de l'Etat dans le système éducatif, Godwin ne fait pas l'apologie du système en place, bien au contraire, il le critique mais envisage une réforme possible qui se fera sans l'Etat qui n'est pas un mal nécessaire (*a necessary evil*) selon la formule consacrée par Paine, mais un mal à abattre²⁷.

Raison du rejet

D'abord l'Etat, qui trouve selon Godwin son origine dans les notions de stabilité et de permanence, est en tous points contradictoires avec le but de tout gouvernement qui est d'œuvrer sans cesse pour le progrès : «The injuries that result from a system of national education are, in the

²⁵ Se reporter à Philippe Ariès, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime* (1960), Paris : Seuil, 1990, 316p.

²⁶ En effet, l'argument selon lequel les institutions scolaires n'ont pas besoin d'être gérées par l'Etat sera utilisé par les opposants à l'éducation nationale dans la première moitié du XIX^e siècle. Pourquoi accorder un quelconque crédit à l'Etat et lui confier l'éducation de l'enfant puisqu'elle est assurée par la sphère privée (famille, instance à laquelle on peut ajouter le précepteur pour l'aristocratie et les familles bourgeoises.)? Notons que le même argument sera utilisé par les partisans de l'éducation nationale qui, une fois instaurée, fera l'objet de vives critiques par ces mêmes partisans réformateurs devenus traditionalistes à force de prendre la mesure des nombreuses difficultés du système éducatif. Certains d'entre eux finiront par se désolidariser de l'idéal d'éducation nationale en prônant un retour aux valeurs d'éducation familiale.

²⁷ "Government is in all cases an evil.", William, Godwin, *Political Justice, op. cit.*, p. 152.

first place, that all public establishments include in them the idea of permanence.»²⁸ Cette stabilité est néfaste en elle-même car l'éducation nationale, si elle venait à être instituée, scellerait à jamais l'idée de perfection et rendrait, de fait, inutile toute forme de progrès. En effet, le gouvernement, en décidant de la création de l'éducation nationale prédirait abusivement l'avenir et déterminerait de manière tout aussi abusive les besoins de la jeunesse. Cette conception serait alors contraire au principe de l'évolution de la société : «They endeavour it may be to secure and to diffuse whatever of advantageous to society is already known, but they forget that more remains to be known.»²⁹ De ce fait, découle la certitude que la société, tel un enfant qui se nourrit du milieu extérieur, doit continuer à apprendre sous peine de s'immobiliser à jamais:

Real intellectual improvement demands that mind should as speedily as possible be advanced to the height of knowledge already existing among the enlightened members of the community, and start from thence in the pursuit of further acquisitions.³⁰

La perspective d'une éducation nationale est rejetée, car elle induit un manque d'autonomie synonyme de tutelle dangereuse pour Godwin. Joseph Priestley, auteur de tradition dissidente tout comme Godwin, a également mis en lumière le danger de voir l'Etat s'immiscer dans l'éducation dans ses *First Principles of Government*³¹, en abordant la question de l'intolérance religieuse et le risque de voir un groupe religieux contrôler l'ensemble de l'éducation, orientant les croyances des uns au détriment de celles des autres et favorisant l'individualisme plutôt que l'universalisme. Godwin compare l'alliance Etat/éducation à la tutelle dangereuse exercée par l'Etat sur l'Eglise.³² Il critique les effets néfastes de l'instruction religieuse, qui elle-même s'apparente au refus du progrès puisqu'elle repose sur l'enseignement de dogmes, incarnations funestes de la répétition et du refus de changement : «Even in the petty institutions of sunday schools the chief lessons that are taught are the superstitious veneration of the Church of England and how to bow to every man in a handsome

²⁸ *Ibid.*, p. 358.

²⁹ *Ibid.*, p. 359.

³⁰ *Ibid.*, p. 358.

³¹ Joseph, Priestley, *Essay on the First Principles of Government, and on the Nature of Political, Cultural and Religious Liberty, including Remarks on Dr Brown's Code of Education*, London, 1771, 317p.

³² Si Godwin ne traite pas de la question religieuse en détail, c'est pour la raison qu'il a basculé dans un profond athéisme après avoir été longtemps adepte du sandemanianisme et avoir été élevé par un père qui était pasteur dissident calviniste. D'autre part, la tradition dissidente «glassiste» fait aussi partie de l'héritage de Godwin. («des glassistes» formèrent la secte des dissidents indépendants fondée par John Glas en Ecosse et furent persécutés par le pouvoir jusqu'en 1688. Une forme de «glassisme» est développée en Angleterre et aux Etats-Unis, le sandemanianisme, du nom du beau-frère de John Glas, Robert Sandeman). De même, la rencontre avec le pasteur Joseph Fawcett, pasteur radical prônant le refus de l'ingérence de l'Etat dans les affaires de l'Eglise et insistant sur l'usage de la raison du croyant, a son importance dans le développement des idées de Godwin en matière de religion, d'Etat, d'individualité et d'éducation. Cette question de la présence de la religion dans la vie de Godwin et celle de son retrait progressif n'est pas anodine dans l'analyse du rôle de la religion dans sa théorie du rejet de l'Etat, Etat qu'il compare dans un passage de *l'Enquête* au joug de la croyance religieuse. En effet, parce qu'il croit seulement en l'homme et non en l'homme guidé par la présence divine, ce qui l'amène de fait à réfuter la nécessité de tout enseignement religieux, Godwin se démarque de la tradition dissidente. La religion, si importante pour les dissidents en ce sens qu'elle élabore leur sentiment de rejet et toute la théorie d'une certaine marginalisation qui a sa place dans leurs revendications (défense des droits, anti-dogmatisme, justice, liberté et égalité) fondées sur l'opposition à une norme et représentées par un non-conformisme affiché n'est pas si centrale dans la philosophie de Godwin, ce qui lui confère une place à part dans la dissidence. Pour mieux comprendre la question de la dissidence dans son ensemble, on peut se reporter l'article d'Isaac Krammick «Religion and Radicalism». Ce travail démêle les liens entre, d'une part, religion et radicalisme et de l'autre, religion et dissidence.

coat.»³³ L'enseignement public, parce qu'il encourage l'art de faire prévaloir les opinions en vigueur ne doit pas être privilégié.

L'ultime argument de nature à discréditer la perspective d'une éducation nationale aux yeux de ses contemporains est celui du danger de l'uniformisation des esprits. L'éducation nationale, en coulant tous les esprits dans le même moule de l'uniformité, commet la grossière erreur de nier l'individualité de chacun des enfants, futurs acteurs de la Cité libérée : «A National education has the most tendencies to perpetuate those errors, and to form all minds upon one model.»³⁴ De plus, le gouvernement assoira un peu plus sa domination au travers de l'éducation :

Government will not fail to employ national education to strengthen its hands, and perpetuate its institutions. Their views as institutors of a system of education, will not fail to be analogous to their views in their political capacity. It is not true that our youth ought to be instructed to venerate the constitution, however excellent, they should be instructed to venerate truth.³⁵

Le manque d'homogénéité du système éducatif, que les soutiens de l'éducation nationale voient comme un mal à abattre, devient chez Godwin ce qu'il faut absolument préserver au nom de la liberté intellectuelle conférée par un système éducatif adapté à chacun. Cette hétérogénéité est à l'image de la vie de l'esprit, bigarrée, évolutive et changeante, capable de laisser place au changement, rendu possible à tout instant.

La tutelle néfaste de l'Etat sur les institutions éducatives est en tout point semblable à celle exercée dans le contrat éducatif, autrement dit, dans la relation maître/élève. Le parallèle constant dans l'œuvre de Godwin entre éducation et politique sous-tend sa critique d'un système éducatif qui n'est que la réplique tragique du système politique. Le vocabulaire employé pour qualifier la domination inconsiderée des adultes sur la jeunesse est d'ailleurs aussi celui qui s'applique au domaine politique : l'enfant, sous la plume critique du philosophe, se transforme en un petit Etat que l'adulte gouverne et il ne cesse de souffrir de l'autorité excessive de l'adulte, tantôt comparé à un tyran sans âme, tantôt assimilé à un usurpateur qui, tel le pire des dictateurs, s'approprie arbitrairement un pouvoir qui ne lui revient pas de droit. Toute éducation est par nature despotique : «All education is despotism.»³⁶ parce que, comme toute institution, elle brime le corps et l'esprit et contient la négation du postulat du progrès de l'esprit humain. C'est le langage, qui est paradoxalement chez Godwin le vecteur de la dénonciation et de l'accès à la vérité, qui instaure cette domination des corps et des esprits : «Go there, do that, read, write, rise, lie down, will perhaps be forever the language adressed to youth by age.»³⁷ Cette domination déjà à l'œuvre qui reproduit l'autorité exercée par les gouvernants sur les gouvernés se fera plus présente encore si l'éducation nationale venait à être instituée. Ainsi, parce que le gouvernement tout comme l'éducateur agit dans un présent défini en niant la nature même de l'homme et/ou de l'enfant, sa *progressive nature* et sa tendance au progrès ou «perfectibilité»³⁸, l'Etat se fourvoie dans une démarche paradoxale

³³ *Ibid.*, p. 358.

³⁴ *Ibid.*, p. 359.

³⁵ *Ibid.*, p. 359.

³⁶ *The Enquirer, op. cit.*, p. 107.

³⁷ William, Godwin, *An Account of the Seminary that will be opened on Monday the Fourth Day of August, at Epsom in Surrey, for the Instructions of Twelve Pupils*, London: T. Cadell, (1783), Mark Philp et Pamela Clemit (éds.), *Educational and Literary Writings*, London: W. Pickering, 1993, p. 42.

³⁸ Dans *Thoughts occasioned by The Perusal of Dr Parr's Spital Sermon : being a Reply to the Attacks of Dr Parr, Mr Mackintosh, the Author of an Essay of Population and Others* (1800), Godwin ajoute au terme de perfectibilité, emprunté par ailleurs à

d'immobilisme. Grâce à un système éducatif réorienté à la faveur de la liberté qui rend à l'enfant sa *majorité* selon l'expression consacrée par Kant dans *Qu'est-ce que les Lumières ?*, l'enfant et l'homme, libérés du contrat qui les maintenait dans l'éternel état de manque d'autonomie incarné par l'enfance, deviennent acteurs de leur propre bonheur et contribuent ainsi au bonheur collectif.

Le futur adulte comme acteur potentiel du changement.

Godwin part du postulat que la société a préféré organiser une délégation des pouvoirs parce qu'elle a délibérément cessé de faire confiance aux capacités de l'enfant en le considérant comme singulièrement inférieur à l'adulte, à tel point qu'elle voit l'enfant comme une bête curieuse appartenant à une autre espèce : «we are guilty of a gross error in the way in which we divide the child from the man, and consider him as if he belonged to a distinct species of beings»³⁹. La critique de Godwin renvoie à l'image que la société, inconsciente des besoins spécifiques de l'enfant, s'est longtemps faite d'un petit être pourtant doué d'intelligence et de raison, mais toujours considéré comme un adulte en miniature :

The true end of human existence is not to serve as a toy and amusement to another. Man can never appear in his genuine dignity, but so far as he is capable of standing alone. A child is not to be reared as that precious thing that no wind may scorch. Let us never forget that our child is being of the same nature as ourselves, born with passions and sentiments of his own.⁴⁰

Pour permettre à l'enfant d'accéder à l'autonomie (le mot autonomie revêt ici un sens politique puisque l'autonomie est le sort souhaité par Godwin à tous les hommes, affranchis de la tutelle pesante de l'Etat), il s'agit donc de créer de toute pièce un nouveau rapport à l'enfant. La condition de ce progrès est l'éducation en groupe sans tutelle de l'Etat, que Godwin tente de mettre en place en

Rousseau et Helvétius, celui de *progressive nature* qui désigne cette fois plus précisément encore ce qu'il entend par le concept de perfectibilité. La « nature progressive » de l'homme désigne selon Godwin sa capacité à progresser. Elle concerne trois domaines centraux et essentiels à tout rapport humain : la connaissance, les institutions sociales et la morale ou vertu. Notons que la question de la perfectibilité est centrale à l'intérêt porté par les dissidents et par les radicaux aux moyens de faire progresser l'homme. Si cette croyance s'applique aux techniques scientifiques nouvelles qui passionnent les philosophes en cette fin de XVIII^e siècle, elle concerne surtout la nature humaine et les institutions sociales qui sont l'objet de développements dans les nombreux pamphlets consacrés au sujet. Godwin, dans sa réflexion sur la perfectibilité, réunit le domaine scientifique et moral en élaborant une théorie de l'immortalité du corps et de l'âme. L'immortalité, dont il croyait qu'elle serait le destin glorieux d'une nation d'hommes perfectibles parvenus à la perfection physique et morale, aurait en effet constitué le paroxysme de la perfectibilité, rendant à l'individu toute sa puissance.

³⁹ William, Godwin, *Thoughts on Man*, *op. cit.*, p. 185.

⁴⁰ William, Godwin, *The Enquirer*, *op. cit.*, p. 142. Cette remarque de Godwin tend à définir une nouvelle représentation de l'enfant, déjà à l'œuvre en Angleterre et même en Europe depuis la fin du XVII^e siècle grâce, entre autres facteurs, à l'influence du traité de John Locke paru en 1693, *Some Thoughts Concerning Education*. L'enfant passe du statut de représentant de Dieu sur terre qui se doit d'être choyé à un être doué de raison et de sentiments individuels. Cette nouvelle considération le rend, de fait, beaucoup moins enclin à être passif. Il devient ainsi actif et digne de l'attention et de la confiance des adultes. Godwin est sans aucun doute le premier parmi les éducateurs de la fin du XVIII^e siècle à insister tant sur l'autonomie de l'enfant, sur ses passions et ses sentiments propres. Le livre de Hugh Cunningham, *The Children of the Poor : Representation of Childhood since the Seventeenth Century* (1991), bien qu'il n'évoque pas la place primordiale que devrait tenir Godwin dans l'histoire de cette représentation, fournit une explication détaillée et pertinente du déclin du religieux dans la représentation de l'enfant au profit d'une autonomie de sentiments. Ce déclin historique dans la représentation fait également sens par rapport à Godwin qui rejette le religieux pour la raison qu'il brime l'enfant et son individualité.

ouvrant une école à Epsom dans le Surrey.⁴¹ Le jeune adulte, pour être source de progrès pour lui-même et la société, doit être mis en contact très tôt avec son environnement et ne pas être surprotégé. La critique godwinienne du milieu clos s'adresse sans équivoque à Rousseau, cible privilégiée du philosophe. Emile est en effet éduqué à la campagne, à l'abri des vices du monde et on lui ment sur certaines vérités. Ce mensonge pour la bonne cause est inconcevable pour Godwin qui prône non seulement une relation d'égalité faite de transparence entre le maître et l'élève mais surtout une mise en présence de l'enfant dans le monde.⁴² Plus tôt le jeune adulte fera l'expérience du monde, mieux il pourra l'affronter et cultiver les *public affections* : « To practise upon a smaller theatre the business of the world, must be one of the most desirable sources of instruction and improvement. »⁴³ L'éducation et le temps de l'apprentissage deviennent à petite échelle le temps du changement social dans la vie de futur adulte. La nouvelle relation de confiance fondée sur l'égalité parfaite entre le maître et son élève permet à l'enfant de se sentir valorisé par ce nouvel éducateur godwinien qui n'est plus seulement celui qui dispense la connaissance dans une relation dominant/dominé mais celui qui apprend de sa relation à l'enfant, en le traitant d'égal à égal, comme un *frère d'humanité* pour reprendre la formulation de Godwin :

The state of equality that is the consummation of a just education should forever be borne in mind, we should always [...] make them [our children] in some degree the confidants of our affairs, and our purposes. [...] We should behold their proceedings with the eyes of men towards men, that they may learn to feel their portion of importance, and regard their actions as the actions of moral and intelligent beings.⁴⁴

Cette nouvelle relation prouve à l'enfant que, outre qu'il est digne de confiance, il peut continuer à agir et à explorer le monde, ses actions étant validées par un adulte bienveillant qui le considère pour ce qu'il est, c'est à dire non pas comme un enfant empli de vices qui seraient l'apanage de la jeunesse, puisque ces mêmes vices sont en fait dus aux défauts du système éducatif :

There is no more source of exultation, than the consciousness that I am of some importance in the world. A child usually feels that he is nobody. How suddenly does a child rise to an enviable degree of happiness, who feels that he has the honour to be trusted and consulted by his superiors.⁴⁵

Godwin réaffirme la nécessité d'entendre le plaidoyer de Locke formulé un siècle plus tôt : l'enfance, à l'aube du XIX^e siècle, ne doit plus être vue comme une fin en soi, ce qui est encore trop

⁴¹ *An Account of the Seminary that will be opened on Monday the Fourth Day of August, at Epsom in Surrey, for the Instructions of Twelve Pupils*, London : T. Cadell, (1783) constitue, sous la forme d'un traité d'éducation, le plan éducatif qu'il aurait aimé voir à l'œuvre dans l'école qu'il projetait d'ouvrir dans le Surrey, mais qui n'a jamais vu le jour faute d'un nombre suffisant d'élèves et de problèmes d'organisation.

⁴² Pour Godwin, il s'agit d'ajouter au *curriculum* une instruction pratique qui permettra à l'enfant de mieux connaître le monde. Il s'agit surtout de mettre un terme à ce qu'il appelle la réalité fictive dans la relation maître/élève (*fictitious reality*). Cette réalité fictive est un mensonge qui présente à l'élève la relation avec le maître comme parfaitement naturelle alors qu'elle est un artifice pédagogique.

⁴³ William, Godwin, *The Enquirer*, *op. cit.*, p. 108.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 131.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 110.

souvent le cas pour Godwin, mais comme une étape de la vie humaine qui doit s'employer à accompagner l'enfant dans sa conquête progressive de l'âge adulte.

L'euthanasie du gouvernement par l'éducation et la bienveillance universelle.

Dans ce contexte, l'enfant, riche d'une nouvelle confiance et rééduqué à la liberté, ne sera pas tenté, une fois adulte, de s'en remettre au contrat social. De fait, il éloignera à jamais l'influence de l'Etat sous la forme d'une éducation nationale. Dans l'avenir amélioré qu'imagine Godwin, le gouvernement en tant qu'institution n'aura plus aucun crédit aux yeux des hommes. Les enfants cesseront alors d'accorder une confiance aveugle aux éducateurs et aux gouvernants qui proposaient de les guider pour mieux les soumettre aveuglément à leur autorité. Loin d'être le seul acteur du changement politique, l'enfant, guidé par sa propension naturelle au bien et à la sociabilité se voit aidé dans sa tâche par la communauté entière à laquelle il prend part et qui diffuse, elle aussi la connaissance et la vérité au travers de la discussion en petit groupe.⁴⁶ L'état de peur et de domination d'un groupe sur un autre laisse place à la bienveillance universelle et à la vertu. L'enfant diffuse à son tour la connaissance et contribue à l'épanouissement de la société désormais libérée. En quoi consiste cette nouvelle connaissance dont la manifestation est la doctrine de la bienveillance chère à Godwin? Elle ne se borne plus aux limites académiques d'un *curriculum*, mais se caractérise par la recherche et la diffusion constante de la vérité :

And, when in consequence of the perennial influx of knowledge, the human species or the great societies of man have past their infancies, we shall cease to admire and applaud these things in one another, and they will render familiar to every mind the criterion of virtue, or in other words the terrible doctrine of universal philanthropy.⁴⁷

Paradoxe : une réforme du genre humain entre sphère publique et privée.

Cependant la réforme godwinienne du genre humain comporte un paradoxe car elle hésite entre sphère publique et sphère privée. Si le philosophe rejette le gouvernement qui s'apparente en toute logique à la sphère publique dans le vocabulaire des réformistes qui souhaitent voir l'Etat intervenir dans l'éducation, Godwin n'en demeure pas moins attaché à cette même sphère par l'intérêt qu'il porte aux individus qui la composent. En effet, ce paradoxe pourrait donner à penser que Godwin ne réprouve pas totalement un progrès qui serait extérieur à l'individu. De fait, il ne le rejette pas : en témoignent les paradoxes de sa philosophie de l'éducation axée sur la diffusion de la connaissance par la discussion en petits groupes qui atteste du crédit accordé au domaine public et aux *frères d'humanité*⁴⁸ ; en témoigne aussi le rôle de l'agent extérieur représenté par l'éducateur dans l'éveil de l'enfant. Cependant, la révolution intérieure qui se fonde chez Godwin sur l'éducation, la connaissance de soi et la vertu doit précéder la révolution qui affecte le genre humain car c'est la condition au progrès général. Ainsi, la raison et les passions ou affections privées puisées dans l'environnement se cultivent intérieurement chez l'élève et sont les terrains fertiles de cette

⁴⁶ Notons que cette forme d'association est la seule que Godwin tolère car elle sert la révolution sociale. En effet, il se méfie de tout mouvement de groupe, susceptible d'anéantir la pensée individuelle.

⁴⁷ William, Godwin, *Thoughts occasioned by the Perusal of Dr Parr's Spital Sermon*, *op. cit.*, p. 190.

⁴⁸ Godwin désigne par «frères d'humanité» l'ensemble des individus qui forment un tout cohérent, capables, dans un élan de bonté et de bienveillance universelle, d'atteindre pour eux-mêmes et la société un certain bonheur.

révolution qui se nourrit tout autant de l'intérieur que de l'extérieur. Les connaissances acquises et transmises aux confins des sphères publique et privée participent ainsi de l'identification d'une nouvelle source de progrès jusqu'alors insoupçonnée, voire ignorée, des réformistes en matière d'éducation, l'individu.⁴⁹ Ce mouvement constant entre sphère publique et privée- qui mériterait d'être analysé au même titre que le rapport entre Etat et éducation qui fait l'objet du présent travail- est précisément illustré par le caractère universel que revêt chez Godwin l'action même d'éduquer :

We shall be astonished to see in how many instances interests, supposed incompatible, perfectly coincide, shall find that what is good for you is advantageous to me, that while I educate my child judiciously for himself, I am rendering him a valuable acquisition to society, and that by contributing to the improvement of my countrymen, I am preparing for my child a society in which it will be desirable for him to live.⁵⁰

On trouve dans une certaine mesure cette réflexion chez Bentham qui, en plus d'insister sur le rapport éducation/politique en nommant le gouvernement «the art of education»⁵¹, inscrit l'éducation au centre du progrès social. A la différence de Godwin, chez Bentham, c'est l'Etat qui impulse le progrès futur et non véritablement l'individu : «The only active plan of education the state ought to encourage is that which tends no otherwise to increase the happiness of the individual than by increasing at the same time the happiness of the community»⁵². Godwin et Bentham, s'ils sont en désaccord sur la question de l'Etat, évoquent bien tous les deux une éducation du genre humain au service du bonheur collectif, caractéristique de la doctrine utilitariste.⁵³

⁴⁹ A ce titre, il est intéressant de noter que le regain d'intérêt des réformistes pour l'éducation à la fin du XVIII^e siècle qui se manifeste par la publication de nombreux traités d'éducation et par la diffusion d'une littérature pour enfant répondant à ces nouvelles considérations éducatives, se caractérise paradoxalement par un déni de l'individu. L'éducation des pauvres, par exemple, s'inscrit dans un certain conformisme. Plus précisément, c'est une éducation religieuse conventionnelle au service du contrôle social qui illustre la tendance éducative conformiste de la fin du XVIII^e siècle : l'individu en la personne de l'enfant pauvre s'efface au profit de la collectivité et de ses besoins. On peut se reporter à l'analyse de Margaret Kinnell qui établit un parallèle entre l'éducation des pauvres et l'éducation des dissidents en cela qu'elles contribuent toutes deux au marché de l'éducation de plus en plus généralisant et aliénant pour l'individu à la fin du XVIII^e siècle. Kinnell, Margaret, «Sceptreless, Free, Uncircumscribed ? Radicalism, Dissent, and Early Children's Books». London: *British Journal of Educational Studies*, Vol.36, no 1, 1988, pp. 49-71. p 51.

⁵⁰ William, William, *Thoughts occasioned by the Perusal of Dr Parr's Spital Sermon*, *op. cit.*, p. 190.

⁵¹ «the art of government, in as far as it concerns the direction of the actions of persons in a non adult state, may be termed the art of education». Bentham, Jeremy, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, (1789) «Of the Limits of Penal Branch of Jurisprudence», chapter XVIII, Section I, p.209. Dans ce passage Bentham tente aussi de définir l'éducation publique et l'éducation privée.

⁵² Jeremy, Bentham, *Memoirs of Jeremy Bentham, Principles of Education, Works*, vol X, John Bowring (éd.) Edinburgh: William Tait, 1843. Bien que l'individu apparaisse chez Bentham comme une indéniable source de progrès en ce sens que le changement définitif ne peut être impulsé que par la volonté individuelle, les instances extérieures telles que l'Etat chez Bentham ou l'Autre, frère d'humanité, chez Godwin, priment à mon sens car elles sont les acteurs véritables d'une réforme morale à plus grande échelle. Le Panoptique, institution entièrement vouée à la réforme morale des plus pauvres au nom du tout sécuritaire montre les limites de la confiance portée à l'individu, dont le corps comme l'esprit sont contrôlés par l'institution. Il faut aussi noter que Bentham voit dans l'intervention de l'Etat, et plus généralement de la communauté, un moyen de résoudre les problèmes de pauvreté et de délinquance. Ce souci utilitaire et sécuritaire du collectif se retrouve aussi dans son ouvrage, *Chrestomathia*, dans lequel il expose sa foi en une éducation «chrétopathique», à la fois orientée en fonction des besoins de la société et capable d'assurer le bonheur des individus. (Jeremy Bentham, *Chrestomathia* (1816), London : Clarendon Press, 1983, 451p.)

⁵³ Au sujet de Godwin et de l'utilitarisme, se reporter à Halévy, Elie, *Histoire du radicalisme philosophique* (1789-1815), Paris : P.U.F, 1996, vol.2, p. 50-65.

De fait, pour Godwin, l'éducation des individus aboutira à une société sans gouvernement. Le gouvernement ne mourra pas de sa belle mort, il sera *euthanasié*⁵⁴, anéanti par un agent extérieur : le pouvoir que l'éducation aura rendu à l'enfant. C'est *l'euthanasie du gouvernement*, formulée en ces termes par Alain Thévenet qui s'impose donc, en ce sens, comme la solution originale au débat sur l'intervention de l'Etat dans le système éducatif.

Conclusion

On voit bien la complexité du débat sur l'intervention de l'Etat dans l'éducation. L'idée d'intervention implique non seulement une intervention financière, la fin du *Laissez Faire* et des subsides privés, mais aussi l'application d'une nouvelle approche éducative qui prend en compte l'influence d'une éducation en groupe sur l'enfant. Le débat sur l'éducation qui était jusqu'alors restreint aux cercles littéraires formés par quelques penseurs éclairés où il était de bon ton de parler de nature humaine, d'éducation et de réforme sociale, s'inscrit dès les années 1830 dans le débat politique public : le *National Educationnal Act* de 1833 marque non seulement l'intervention financière de l'Etat mais, en prônant l'éducation universelle *-universal education of the people-* la loi inscrit l'égalité des chances comme principe fondamental de tout gouvernement.⁵⁵

A travers ce pouvoir rendu à l'individu, Godwin participe des spéculations de la société des Lumières sur les besoins de l'enfant et sur sa place dans la société. La solution innovante qu'il propose sous la forme d'une révolution individuelle affectant le genre humain, si elle s'apparente tout à fait aux valeurs des Lumières (raison, recherche constante de la vérité, rejet de l'obscurantisme), témoigne également de la transition qu'opère Godwin dans sa propre philosophie : il a en effet en commun avec les partisans de l'intervention du corps politique le même goût de la réforme et du progrès humain, en revanche sa position radicale de rejet de toute domination des actions individuelles par l'Etat fait qu'il diffère sur les moyens d'atteindre cette même fin. Si le point de vue de Godwin, à cet égard, peut s'apparenter au libéralisme, c'est un libéralisme qui recouvre une définition profondément positive puisque les valeurs purement individualistes souvent synonymes de compétition et de bataille pour le bonheur laissent place à celles de partage et de bienveillance universelle. En ce sens, la position de Godwin semble bien être à mi-chemin entre un libéralisme qu'on pourrait davantage qualifier d'interventionnisme de l'individu et un interventionnisme d'Etat. Godwin est donc davantage le partisan d'un libéralisme dont l'individu œuvre pour le bien-être général, ce qui constitue la clé de la cité heureuse de l'avenir.

Godwin, en jetant les bases de ce qui s'apparenterait plus sur le plan politique à l'anarchisme, anticipe en fait les critiques faites au système d'éducation publique dans la deuxième moitié du XIX^e

⁵⁴ Se reporter aux ouvrages d'Alain Thévenet, le premier : *William Godwin et l'Euthanasie du gouvernement*, Lyon : A.C.L., 1993, 151p., et le second : *William Godwin : des Lumières à l'anarchisme*, Lyon : A.C.L., 2002, 226p qui décrivent le discrédit jeté par la philosophie de Godwin sur le gouvernement par l'expression «euthanasie du gouvernement».

⁵⁵ Au-delà de la prise en compte de l'éducation comme un devoir d'Etat de haute importance («The education of the people (...) so perniciously neglected is a matter of national concern.»), la loi sur l'éducation de 1833 contient une explication possible du manque d'intérêt des gouvernants pour la question éducative. Selon Roebuck, il est dû au fait que les bienfaits de l'éducation sont difficilement visibles à court terme puisqu'ils requièrent du temps et de la patience («Time, patience and Industry») et qu'ils sont dans tous les cas peu quantifiables et mesurables. De ce fait, la loi préfigure la négligence de l'Etat au sein de son propre système d'éducation nationale. Par ailleurs, on peut considérer que la loi de 1833 qui justifie dans un cadre législatif le *Laissez Faire* passé en matière d'éducation explique en grande partie le recours aux institutions purement privées bien après la création en Angleterre de l'éducation nationale, c'est-à-dire tout au long du XIX^e siècle.

siècle qui est, dès lors, accusé sur la place publique de manquer d'efficacité et de ne pas oeuvrer suffisamment pour le bonheur futur de l'enfant. Ce que soulignent les dissensions illustrées par ce débat, c'est, certes, la difficulté d'abandonner un système ancien synonyme de domination des instances privées représentées par la famille, la figure du précepteur, et dans une plus large mesure, les ecclésiastiques et les philanthropes, mais c'est surtout la réticence d'abandonner des valeurs appartenant à la sphère privée, rassurantes et gage de progrès individuel au profit de celles diffusées par la sphère publique, plus inquiétante car toujours plus menaçante, unificatrice, et synonyme de perte de l'individualité. Cette réflexion sur l'universalisme et la tradition individualiste dans l'éducation a été soulignée par William Owen Lester Smith, auteur de nombreux livres sur le lien entre éducation et société, lorsqu'il évoque la place prépondérante de la tradition libérale dans l'éducation en Angleterre: « Inherited individualism was reinforced by various blast doctrines, and laissez faire for that reason has proved more tenacious in education than in some other spheres of our national life.»⁵⁶

Les mêmes enjeux trouvent encore aujourd'hui un écho dans le système éducatif, en Angleterre et dans bien d'autres pays occidentaux, au travers de l'engouement grandissant pour les institutions éducatives privées. En effet, si l'UNESCO estime à un vingtième du PIB planétaire le montant annuel des dépenses éducatives dans le monde, elle constate aussi que le secteur privé capte à lui seul un cinquième de ce qu'il considère comme « le marché de l'éducation ». Certes plus centré sur l'individu, ce dernier pâtit néanmoins des conséquences progressives de la mondialisation et tend à effacer les valeurs essentielles de laïcité et d'enseignement de l'éducation civique qui le constituait pourtant, faisant de fait, renaître un paradoxe que le système godwinien, bien que radical, résolvait à bien des égards grâce à une solution capable d'éliminer les tensions suscitées par la dualité « Avec ou sans l'Etat », en rendant sa juste position à l'individu dans la communauté sociale.

⁵⁶ Lester Smith, William Owen, *The Impact of Education on Society*, Oxford, 1949, cité par Ian Cuning, *Helvetius, His Life and Place in the History of Educational Thought*, London: Routledge (and Kegan Paul), 1955, p 166.

Bibliographie sélective

Ecrits de William Godwin cités

Godwin, William, *An Account of the Seminary that will be Opened on Monday the Fourth Day of August at Epsom in Surrey, for the instruction of Twelve Pupils in the Greek, Latin, French, and English Languages*, Londres: T.Cadell, (1783), Mark Philp et Pamela Clemit (éds.), *Educational and Literary Writings*, Londres: William Pickering, 1993, 51p.

- , *An Enquiry Concerning Political Justice, and its Influence on General Virtue and Happiness*, Londres: G.G et J.Robinson, (1793), Mark Philp et Austin Gee (éds.), *Political and Philosophical Writings*, Londres: William Pickering, 1993, 894p.

- , *The Enquirer, Reflections on Education, Manners, and Literature*, Londres: G.G et J. Robinson, (1797), Mark Philp et Pamela Clemit (éds.), *Educational and Literary Writings*, Londres: William Pickering, 1993, 476p.

- , *Thoughts occasioned by the Perusal of Dr Parr's Spital Sermon; being a Reply to the Attacks of Dr Parr, Mr Mackintosh, the Author of an Essay on Population and Others*, Londres: G.G et J. Robinson, (1800), Mark Philp et Austin Gee (éds.), *Political and Philosophical Writings*, Londres: William Pickering, 1993, 80p.

- , *Thoughts on Man, His Nature, Productions and Discoveries*, (1831), Londres, Effingham Wilson, Mark Philp et Austin Gee (éds.), *Political and Philosophical Writings*, Londres: William Pickering, 468p.

Autres documents (sources primaires)

Bentham, Jeremy, *An Introduction to the Principles of Morals and Legislation*, (1789), Oxford: Clarendon Press, 1907.

- , *Chrestomathia*, (1816), Londres: Clarendon Press, 1983, 451p.

- , *Principles of Education, Works, Memoirs of Jeremy Bentham*, vol X, John Bowring (éd.), Edinburgh: William Tait, 1843.

- , *Principles of Penal Laws, Works*, vol 1, John Bowring (éd.), Edinburgh: William Tait, 1843.

Helvétius, Claude-Adrien, *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*, Londres : Société Typographique, 1773, 2 vols.

Locke, John, *An Essay Concerning Human Understanding*, (1690), Londres: Penguin Classics, 1997, 816p.

- , *Some Thoughts Concerning Education*, (1693), Cambridge, Hackett Publishing Company, 227p.

(De) Mandeville, Bernard, *The Fable of the Bees, or Private Vices, Public Benefits*, (1714), Oxford: Clarendon Press, 1924, 288p.

More, Hannah, *Village Politics, being an Address to all Mechanics, Journeymen and Day Labourers of Great Britain*, Londres, 1792, 23p.

- , *Considerations on Religion and Public Education with Remarks on the Speech of Mr Duppont delivered in the National Convention*, Boston, 1794.

Paine, Thomas, *Rights of Man*, (1792), Oxford: O.U.P, 1991, 320p.

Priestley, Joseph, *Essay on the First Principles of Government, and on the Nature of Political, Cultural and Religious Liberty, including Remarks on Dr Brown's Code of Education*, Londres, 1771, 317p.

Smith, Adam, *The Wealth of Nations*, (1776), New York: Bantam Books, 2003, 1231p.

Trimmer, Sarah, *The Economy of Charity*, Dublin, 1787, 194p.

Wollstonecraft, Mary, *A Vindication of the Rights of Woman*, (1792), Oxford: World's Classics, 1982, 350p.

Sources secondaires

Ariès, Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, (1960), Paris : Seuil, 1990, 316p.

Brian, Simon, *The Radical Tradition in Education in Britain: A Compilation of Writings by William Godwin, Thomas Paine, Robert Owen, Richard Carlyle*, Londres: Lawrence et Wishart, 1972, 300p.

Burton, Ralph Pollin, *Education and Enlightenment in the Works of William Godwin*, New York: Las America Publishing Company, 1962, 293p.

Butler, Marilyn, *Burke, Paine, Godwin, and The Revolution Controversy*, Cambridge: C.U.P, 1998, 260p.

Cunningham, Hugh, *The Children of the Poor: Representation of Childhood since the Seventeenth Century*, Londres: Blackwell, 1991, 283p.

Halévy Elie, *La Formation du radicalisme philosophique 1789-1815*, Paris : P.U.F, 1996, 328p.

Kinnell, Margaret, "Sceptreless, Free, Uncircumscribed ? Radicalism, Dissent, and Early Children's Books", Londres, *British Journal of Educational Studies*, vol.36, numéro 1, 1988.

Cunning, Ian, *Helvetius, His Life, and Place in the History of Educational Thought*, Londres: Routledge (Kegan Paul), 1955.

Kramnick, Isaac, "Religion and Radicalism: English Political Theory in the Age of Revolution", dans *Political Theory*, vol 5, numéro 4, 1977, p. 505-534.

Manfredonia, Gaetano, *Les Anarchistes et la révolution française*, Paris : éditions Monde Libertaire, la bibliothèque anarchiste, 1990, 34p.

- , *Anarchisme et changement social*, Lyon : Atelier de Création Libertaire, 2007, 347p.

Marshall, Peter, *William Godwin*, Londres: New Haven Press, 1984, 497p.

Philp, Mark, *Godwin's Political Justice*, Londres: Duckworth Press, 1986, 278p.

Thévenet, Alain, *William Godwin : Des Lumières à l'anarchisme*, Lyon: Atelier de Création Libertaire, 2002, 226p.

- , *Enquête sur la justice politique et son influence sur la morale et le bonheur d'aujourd'hui*, traduction de Denise Berthaud et Alain Thévenet, Lyon : Atelier de Création Libertaire, 2005, 619p.