

Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie

Numéro 35 (2003)

Varia

Michèle CHABANON

Le Plan d'une Université : une ouverture à demi-mot

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Michèle CHABANON, « Le Plan d'une Université : une ouverture à demi-mot », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie* [En ligne], 35 | 2003, document 3, mis en ligne le 16 février 2011. URL : <http://rde.revues.org/index165.html>

DOI : en cours d'attribution

Éditeur : Société Diderot

<http://rde.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rde.revues.org/index165.html>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Tous droits réservés

Michèle CHABANON

Le Plan d'une Université : une ouverture à demi-mot

La place particulière qu'occupe le *Plan d'une Université pour le Gouvernement de Russie*, dans l'ensemble de l'œuvre de Diderot, comme à l'intérieur des écrits russes adressés à Catherine II, tient tout autant à son ambition qu'à sa filiation. Fidèles à l'esprit des Lumières et de l'*Encyclopédie* pour le rôle réformateur du savoir, les propositions éducatives que le *Plan* présente, se veulent résolument pratiques, concrètes, réduites même, pour les rendre « applicables » à la Russie, emblème des nations animées du projet de se civiliser. Et le principe d'utilité, que Diderot inscrit au fondement de cette université, témoigne de ce souci de concevoir une instruction généralisée, progressive, accessible et ouverte à tous, dont les savoirs rénovés et proportionnés à l'usage professionnel qui en sera fait, permettront de former des « hommes éclairés et vertueux » (*Plan*, Ed. Lewinter, XI, p. 756). Œuvre de commande rédigée en 1775, le *Plan* peut être aussi considéré comme la suite des *Mémoires pour Catherine II* et des *Observations sur le Nakaz*, où abondent des suggestions d'ordre pédagogique. Il prolonge en tout cas le rôle de « consultant » pour les établissements de formation créés par Catherine II, que Diderot remplit lors de son voyage en Russie.

Mais, au delà de la transparence de l'objet déclaré du texte – l'organisation de l'université russe – la diversité des registres pédagogiques, anthropologiques, philosophiques, politiques que le *Plan* traverse, accentue l'ambiguïté des réponses qu'il donne à des questions largement débattues ailleurs. Où situer en effet, le sens exact de cette œuvre, fût-elle pratique, entre l'espoir de civiliser par le savoir un peuple « barbare » et l'attachement du régime despotique russe au servage, entre les principes simples et invariables élaborés par un philosophe et l'extrême diversité, la « résistance »¹ même de la réalité russe, entre la vertu libératrice des connaissances et la mécanique d'obéissance induite par un système éducatif étatique et fortement centralisé ?

1. Voir sur ce point J. Proust, « Diderot et l'expérience russe : un exemple de pratique théorique au XVIII^e siècle », *SVEC* n° 154, 1978.

Diderot lui-même, dans une lettre à Grimm du 13 décembre 1776² demande d'entendre son texte à « demi-mot », proposant même à Catherine II de « l'étendre » de le « raccourcir », d'y « suppléer », de le « rectifier ». « Mon médiocre labeur deviendra merveilleux entre ses mains », annonce-t-il. Certes, l'impatience suscitée par les péripéties de livraison du *Plan* se mêle ici à « l'affaiblissement volontaire », un des procédés rhétoriques caractéristiques des écrits russes, destinés, comme le souligne G. Dulac³ à rendre acceptable un contenu plus dérangeant qu'il n'y paraît... Se trouve aussi réactivée ici, l'idée déjà présente dans l'*Éloge de Richardson*, que toute lecture peut transformer, en la renouvelant, une écriture originaire, réfléchie en quelque sorte dans l'espace de la représentation du lecteur. Mais Diderot était-il dupe à ce point du devenir de son *Plan* pour accepter ce qui pouvait plus s'apparenter « dans les mains » de Catherine II à une censure qu'à une régénération de son texte⁴ ?

À moins que la pluralité des sens possibles du texte contenue implicitement dans la recommandation de la lettre à Grimm n'approche plus le *Plan* de cet « art » – savant mélange de discours d'obéissance, voire d'allégeance et recherche, affirmation des vrais principes – que l'*Essai sur Sénèque* évoque pour décrire la conduite du stoïcien⁵.

Dans cette perspective, la réticence contenue dans la formule « J'obéis donc », dès le début du *Plan*, en venant rassembler en elle toutes les raisons qui pour Diderot la motivent, a de quoi surprendre. Elle indique aussi l'intérêt, voire la nécessité de relire les deux premières pages qui introduisent le *Plan* (cf. Annexe) et qui pourraient poser les conditions de lecture de la réponse faite à Catherine II. C'est l'accès à cette « ambiguïté annoncée » que nous voudrions à présent explorer, au sein d'une vraie légende, difficilement assimilable dès lors, à un pré-texte ourlant un acte pur d'obéissance...

De la réflexion anthropologique au projet politique

Le texte du *Plan* s'ouvre, en s'autorisant ostensiblement de l'approbation de Catherine II, sur un espace de « vérités », centré sur la

2. Lew, XI, p. 1183.

3. « Le discours politique de Pétersbourg », *RDE* n° 1, 1986, p. 39-40.

4. « Il est difficile d'apprécier ce que Catherine II retint de ses propositions. Mais elle jugea utile, quelques années plus tard, de passer commande d'un autre plan pour l'établissement d'un système scolaire dans l'empire : elle le demanda à Aepinus, approuva son projet et chargea trois commissaires, dont il était, d'en prévoir l'application ». G. Dulac, « Diderot et deux Académiciens de Pétersbourg », *Revue Europe*, n° 661, 1984, p. 92.

5. Lew, XII, p. 624.

constitution par le savoir d'une science des mœurs, point d'aboutissement du processus à la fois naturel et programmatique qui conduit les peuples sauvages à l'état policé : « J'oserais assurer que la pureté de la morale a suivi les progrès des vêtements depuis la peau de bête jusqu'à l'étoffe de soie. Combien de vertus délicates que l'esclave et le sauvage ignorent ! » (Lew, XI, p. 746).

Dans un style martelé par les antonymes, Diderot affirme que conformément à cet ordre d'évolution des sociétés, la transition de l'état sauvage – où l'ignorance domine – à la civilisation, s'impose de toute nécessité. Et c'est l'instruction qui doit être le vecteur essentiel de cette trajectoire jusqu'à tenir lieu de « politique ». « L'instruction donne à l'homme de la dignité. Le sauvage perd cette férocité des forêts qui ne reconnaît point de maître et prend à sa place une docilité réfléchie qui le soumet et l'attache à des lois faites pour son bonheur » (p. 745-746).

Logée au cœur même du mouvement alternatif qui entre apogée et déclin tisse le devenir de toutes les nations humaines⁶, l'instruction apparaît comme l'élément activateur du progrès social et moral, tout autant que la force qui, en les repoussant, déjoue les pouvoirs de la stupidité et de la superstition. Si la moralité naît et se nourrit des connaissances transmises, il ne fait pas de doute alors que l'ignorance est tenue responsable de l'état d'indigence dans lequel sont plongés « le barbare », « l'esclave » ou le « sauvage ».

Ainsi, à la question « si longuement débattue entre les philosophes » sur « les avantages de l'état de nature et de l'état policé »⁷, la préface du *Plan* vient apporter une réponse définitivement tranchée, s'appuyant sur la médiation de la connaissance pour « libérer la nature et l'acheminer vers la culture »⁸. Mais en objectivant en quelque sorte l'instruction dans le cours de l'histoire universelle des hommes et de leurs sociétés – « ce qui concerne l'éducation publique n'a rien de variable, rien qui dépende essentiellement des circonstances. Le but en sera toujours le même dans tous les siècles : faire des hommes vertueux et éclairés (*Plan*, Lew XI, p. 756) – elle puise aussi dans la morale du sage, exclusivement adossée au savoir, le modèle d'ordonnement de tout acte pédagogique.

Est-il besoin de rappeler, dans un temps où l'enseignement assuré par des religieux était destiné à des groupes limités, le bouleversement que pouvait susciter, au sein du traditionnel héritage des humanités gréco-latines, le pari sur ce lieu de formation et de transformation de l'homme qu'est l'« Université », cette « école ouverte indistinctement à tous les

6. « L'Italie fut barbare ; elle s'instruisit et devint florissante. Lorsque les sciences et les arts s'en éloignèrent, que devint-elle ? Barbare... telle sera la destinée des empires dans toutes les contrées de la terre et dans tous les siècles à venir » Lew, XI, p. 745.

7. *Histoire philosophique et politique des établissements et du Commerce des Européens dans les deux Indes*, Amsterdam, 1773, Livre XVII, chap. 4, p. 284, désormais *HDI*.

8. J. Chouillet, *Diderot, poète de l'énergie*, PUF, 1984, p. 120.

enfants d'une nation, et où les maîtres stipendiés par l'état les initient à la connaissance élémentaire de toutes les sciences » (Lew XI, p. 749).

Des deux pages d'introduction du *Plan*, on n'a d'ailleurs, le plus souvent, retenu que le bel éloge de la dynamique historique du savoir — « Instruire une nation, c'est la civiliser. Y éteindre les connaissances, c'est la ramener à l'état primitif de la barbarie » (p. 745) — qui emblématise en quelque sorte la démarche d'éclaircissement de l'ensemble de la philosophie du XVIII^e siècle. Des exemples de cette liaison forte entre l'élaboration, la divulgation du savoir et l'accès à une existence maîtrisée et heureuse, fourmillent en particulier dans l'œuvre de Diderot depuis *L'Encyclopédie*, « dictionnaire raisonné, destiné à l'instruction générale des hommes », et dont le but final est bien « de changer la façon commune de penser », jusqu'à la reconnaissance du philosophe Sénèque ayant su, au péril de sa vie parfois s'exercer sans cesse « à la recherche de la vérité et à la pratique de la vertu »⁹.

La parfaite linéarité de cette préface pourrait se refermer sur cet hymne à la valeur civilisatrice de l'instruction si la généralité des principes qui la portent et en radicalisent l'impact ne venait buter sur l'objectif pratique que Diderot assigne à son *Plan* et qu'il prend bien soin de délimiter¹⁰.

Il peut paraître en effet surprenant, pour un texte qui fait de l'appel au concret et à l'utile un de ses thèmes essentiels, que la présentation d'un programme d'études dans le cadre du fonctionnement d'une institution d'état s'engage presque exclusivement sur le terrain théorique de l'anthropologie philosophique. Et une des questions que soulèvent les contours du plan conçu par Diderot concerne précisément le sens et la valeur du détour théorique qu'il ménage en commençant.

Doit-on déceler dans cette position, le signe de l'incapacité du philosophe — si souvent dénoncée jusques et y compris par Diderot lui-même — à traiter par des « vues particulières »¹¹ la complexité d'une situation réelle ? Un tel obstacle conduirait inévitablement à marginaliser dans l'utopie du rêveur, « la tête sur son oreiller »¹², tout ou partie des propositions avancées dans le texte, ou à laisser subsister à l'état d'échafaudage une construction en réalité jamais achevée ? Ou bien doit-on voir dans ce préalable l'expression d'une nécessité théorique, d'ailleurs tout à fait indispensable à l'inscription de la Russie dans l'histoire des Lumières, celle de penser les conditions de possibilité et de mise en pratique d'une éducation généralisée, c'est-à-dire

9. *Essai sur les règnes de Claude et de Néron*, Lew, XIII. p. 464.

10. « La distribution ou l'ordre des études dans une école n'est pas du tout celui qui conviendrait dans un ouvrage scientifique », *Plan*, p. 764.

11. *Mémoires pour Catherine II*, Lew, X, p. 642, « Je ne me sens pas la force de former un plan. Il faut que je m'en tienne à des vues générales, moi qui sais que les vues générales sont le produit des hommes ordinaires, et qui ne fais cas que des vues particulières, les seules qui touchent à la chose et au fond de la chose ».

12. *Ibid.*, p. 560.

dès lors de transformer l'idée de civilisation inhérente au processus naturel du développement des sociétés humaines, en un « projet » politique et moral, programmé et contrôlable en chacune de ses étapes ?

Cette démarche analytique, venant en contrepoint éclairer l'énigmatique « donc » de l'acte fondateur d'obéissance du *Plan*, ne déplacerait-elle pas alors l'axe de la réflexion de Diderot, faisant ainsi glisser la fonction même de l'acte éducatif d'un simple moyen dans le passage de la nature à la culture, à celle, plus symbolique, de « marqueur » individuel dans le processus de socialisation ?

Certes, on pourrait remarquer que pour Diderot, la problématique qui est censée traiter de l'éducation – prise presque toujours dans le sens d'une instruction, c'est-à-dire d'une culture complète, « encyclopédique » – ne saurait être indépendante d'une réflexion plus approfondie sur la nature de l'homme, son organisation physiologique et psychologique, ses capacités d'apprentissage ou sur le comportement individuel et social.

De ces rapports entre philosophie et éducation et singulièrement de leur articulation à l'intérieur d'un espace de cohérence théorique, la *Réfutation* du livre d'Helvétius *De l'homme* en donne une illustration décisive. Prenant en compte, en lecteur matérialiste de Buffon, la différence d'organisation qui sépare l'homme de l'animal, mais aussi les hommes entre eux, Diderot montre en particulier que les dispositions naturelles que chacun porte en lui par sa constitution propre produisent la diversité des talents et des goûts, la variété des esprits, leur inégalité même, que l'observation la plus élémentaire de l'espèce humaine permet d'inventorier.

Dans de telles conditions, s'exerçant sur des êtres organisés, l'éducation s'appuie sur cette matière initiale afin d'améliorer les dons, de faire éclore les talents dont l'humanité a besoin¹³. La mission relayée par l'instruction généralisée devrait consister à découvrir les aptitudes individuelles et en palliant les inconvénients de la fortune, à donner à chacun sa chance pour son plein épanouissement personnel. Et c'est sans doute à cette conception d'une éducation formatrice dans les limites imposées par la nature de chaque individu, que se réfère la proposition avancée dans le *Plan* d'instituer une école publique « parce qu'il serait aussi cruel qu'absurde de condamner à l'ignorance les conditions subalternes de la société. Dans toutes, il est des connaissances dont on ne saurait être privé sans conséquence. Le nombre de chaumières et des autres édifices particuliers étant à celui des palais dans le rapport de 10 000 à 1, il y a 10 000 à parier contre une que le génie, les talents et la vertu sortiront plutôt d'une chaumière que d'un palais » (Lew, XI, p. 749-750).

13. « Ce n'est pas du tout de faire du premier enfant communément bien organisé ce qu'il plaît à ses parents d'en faire, mais de l'appliquer constamment à la chose à laquelle il est propre ... et que le premier chapitre d'un bon traité d'éducation doit être de la manière de connaître les dispositions naturelles de l'enfant ». *Réfutation d'Helvétius*, Lew, XI, p. 567.

On le constate donc aisément, si l'instruction apparaît si utile pour promouvoir une nouvelle façon d'être, c'est qu'elle n'est pas seulement le prolongement concret de quelques idées à la mode depuis l'expulsion des Jésuites des établissements d'enseignement. Elle se réfère aussi à tout un raisonnement anthropologique sur l'être naturel et social de l'homme qui unit au fond dans un même discours la formation de l'individu sentant et pensant et le devenir de l'espèce humaine, l'histoire de l'homme et celle des sociétés qu'il forme avec ses congénères.

L'éducation, dans sa définition même de lieu de passage et de transformation implique par conséquent cette communauté de sens et de temps, si caractéristique au XVIII^e siècle, qu'elle établit entre l'enfant, renvoyant à la réalité biologique de l'être humain et le sauvage, touchant aux origines de l'espèce humaine et à ses premières expériences de socialisation. *L'Histoire des Deux Indes* parle même « d'une sorte d'enfance dans les peuples de l'Amérique » (Livre XVII, édition citée p. 271). Alimentée un moment encore par l'image de la nature brute et sauvage de « l'homme primitif du nouveau monde » – dont il faut se « hâter », comme le recommande Diderot, « de rassembler les traits à demi effacés », la comparaison de « l'état des sauvages et de l'enfant »¹⁴ a largement déterminé les différentes formes prises par la naissante « science générale de l'homme », en « décidant » en particulier la question de l'évolution des sociétés humaines vers l'état de civilisation. Mais elle a aussi contribué à façonner les moyens, y compris politiques, de ce développement : « La politique ressemble pour le but et l'objet, à l'éducation de la jeunesse. L'une et l'autre tendent à former des hommes. Elles doivent, à bien des égards, se ressembler par les moyens. Les peuples sauvages, quand ils se sont réunis en société, veulent ainsi que les enfants, être menés par la douceur et réprimés par la force... le gouvernement doit être éclairé pour eux, et les conduire par l'autorité jusqu'à l'âge des Lumières » (*HDI*, Livre XVIII, p. 547).

Dans cette perspective, et même si elle a été en désaccord avec la politique menée par la Compagnie de Jésus, la philosophie du XVIII^e siècle – de Buffon à Raynal et à Diderot, du moins dans les deux premières éditions de *l'HDI* – a pointé dans l'expérience d'un missionarisme civilisateur et éclairé, auprès des peuples d'Amérique la confirmation « in-vivo » de cette foi dans les pouvoirs de l'éducation d'amener par la douceur et la persuasion des peuples sauvages à l'état policé.

« Les Jésuites qui n'avaient point d'armée, se sont bornés à la persuasion. Ils ont été dans les forêts pour chercher les sauvages et ils les ont déterminé à renoncer à leurs habitudes, à leurs préjugés, pour embrasser une

14. « Comparer l'état des sauvages à celui des enfants, n'est-ce pas décider la question si fortement débattue entre les philosophes, sur les avantages de l'état de nature et de l'état social ». *HDI*. Livre XVII, éd. citée, p. 284.

religion à laquelle ces peuples n'entendaient rien et pour goûter les douceurs de la société qu'ils ne connaissaient pas... S'ils y ont transporté des abus, il faut convenir que c'est avec des avantages si supérieurs qu'il est peut-être impossible de faire nulle part autant de bien aux hommes avec si peu de mal » (*HDI*, Livre VIII, édition citée, p. 353). N'est-ce pas d'ailleurs ce même modèle éducatif – dont on perçoit à la fois le rôle réparateur face à la brutalité de la conquête espagnole et le signe extrême de « l'illusion pédagogique des Lumières » – qui conduit Diderot, dans les conseils qu'il prodigue à Catherine II pour l'aider dans sa tâche civilisatrice, à proposer l'installation, au sein des nations sauvages, d'une « colonie d'hommes libres, très libres », afin que ce « levain précieux » change toute la masse : « son esprit deviendrait l'esprit général » (*Mémoires pour Catherine II*, Lew, X, p. 722).

Au fond, la préface du *Plan* qui envisage l'instruction comme une entreprise d'État capable de rassembler, de « fixer » les sauvages pour les faire accéder à l'état civil et à ses lois, s'inscrit bien dans cette communauté de principes anthropologiques, qui dans les écrits russes comme dans les contributions de Diderot à l'*HDI*, règlent à la fois l'histoire et l'originalité des sociétés humaines. L'effet stratégique le plus immédiat, pourrait-on ajouter, de cette transversalité est de replacer, d'intégrer la Russie dans l'histoire générale des Lumières et de leurs progrès, à un moment où dans cette nation, « le goût de la vraie science règne »¹⁵. Ceci étant, il est incontestable aussi que l'image forte de l'expansion des Lumières, qui dans le *Plan* relègue à la périphérie du monde policé l'ignorance « du sauvage, du barbare, de l'esclave », gomme en quelque sorte les variations qu'a pu connaître dans l'œuvre de Diderot, jusque dans les années 1770 en particulier, la conception même de l'état de nature et de son avenir, contraint ou nécessaire, vers la civilisation.

Ici, en effet, la séparation nette et tranchée qui, dès les premières lignes du *Plan*, oppose l'ignorant à l'homme instruit, suit exactement le tracé de la frontière, tout aussi étanche, entre l'état sauvage et l'état policé (« L'ignorance est le partage de l'esclave et du sauvage. L'instruction donne à l'homme de la dignité », Lew, XI, p. 745). De ce double réseau d'entités abstraites, statiques, qui s'excluent mutuellement – la « docilité réfléchie » vient prendre la place de la « férocité des forêts » – on chercherait en vain le point de passage, cette « respiration entre le même et l'autre » selon la belle formule de Hartog, qui affaiblirait le déchirement ainsi établi entre l'homme naturel et l'homme moral.

On comprend dès lors que cette configuration, issue de la comparaison univoque et normative de la civilisation à des états primitifs, ait pu choquer le

15. *Plan*, Lew, XI, p. 759 : « Point de vieilles institutions qui s'opposent à ses vues. Elle a devant elle un champ vaste, un espace libre de tout obstacle sur lequel elle peut édifier à son gré ».

lecteur moderne, en ce qu'elle semble périmer, à quelques années d'intervalle, « l'heureuse médiocrité » tahitienne du *Supplément* ou l'apport essentiel des nations sauvages au progrès de la pensée européenne, rappelé dans les trois éditions de *l'HDI* (« C'est donc, pour ainsi dire, l'ignorance des sauvages qui a éclairé les peuples policés », Livre XV, éd. citée, p. 61). B. Didier, dans *RDE*, n° 18-19, souligne même que du système d'instruction conçu par Diderot, « tout autant que le sauvage, est exclu le marginal : le Neveu de Rameau n'aurait pas sa place dans la société que prévoit le *Plan* »¹⁶.

Suffit-il d'instruire pour civiliser ?

Il ne s'agit pas, bien sûr, dans le cadre de cet article, de retracer dans une perspective d'évolution supposée ou recomposée, les représentations successives des rapports qu'entretiennent dans l'œuvre de Diderot, de façon harmonieuse ou conflictuelle, l'histoire de l'homme naturel et l'histoire des sociétés. La complexité du problème posé par cet entrecroisement, renouvelé en quelque sorte par la rencontre vécue des civilisations européennes et indigènes, a souvent suscité pour Diderot des solutions provisoires¹⁷, taraudées par le souci de comprendre les sociétés primitives de l'intérieur (la sexualité par exemple chez les Tahitiens du *Supplément*) et la conscience de représenter par le discours lui-même à la fois le pouvoir « mortifère »¹⁸ et créateur de la civilisation. Et même lorsque Diderot imagine d'immobiliser pour un temps la loi d'évolution des sociétés, la recherche de ce point d'équilibre, « diablement idéal », laisse subsister encore et toujours l'interrogation, voire le doute sur la possibilité du bonheur humain :

Dans tous les siècles à venir, l'homme sauvage s'avancera pas à pas vers l'homme civilisé. L'homme civilisé reviendra vers son état primitif, d'où le philosophe conclura qu'il existe dans l'intervalle qui les sépare un point où réside la félicité de l'espèce. Mais qui est-ce qui fixera ce point ? Et s'il était fixé, quelle serait l'autorité capable d'y diriger, d'y arrêter l'homme ? (Lew XV, p. 486)

Prise entièrement dans cette conception cyclique de l'histoire, la fascination pour le sentiment d'indépendance du sauvage – « celui qui joint à la

16. « Quand Diderot faisait le plan d'une Université », *RDE*, n° 18-19, 1995, p. 82.

17. « L'état sauvage est-il préférable à l'état policé ? Ce ne sont pas là des problèmes d'enfants, et vous croyez que tout homme a reçu de la nature l'aptitude à les résoudre ? Sans sottise modeste, je vous supplie de m'en excepter. Le président Montesquieu y aurait mis toutes ses forces et une bonne partie de sa vie ». *Réfutation d'Helvétius*, Lew XI, p. 537.

18. Expression de P. Hartmann in « Les adieux du vieillard », comme anamorphose littéraire », *RDE*, n° 16, p. 70.

jouissance de ce droit primitif la sûreté morale d'une subsistance suffisante » (*HDI*, livre XVII, p. 284) – n'appelle pas, même dans sa valeur de mythe philosophique, l'anéantissement de la loi civile. Elle nourrit, au contraire, l'idée que les progrès des lumières pourraient donner naissance à un corps social différent où le sauvage, destiné à se policer sous peine de disparaître, pourrait « goûter les douceurs de la société » et à la longue, le « raffinement de la morale », en se libérant des contraintes qu'amène une condition de vie précaire¹⁹. Et c'est même cet espoir de pouvoir civiliser des nations comme la Russie, pas trop éloignée de l'état naturel et encore étrangère à la dégénérescence des états européens, qui posé comme principe dès 1772, dans un fragment de la *Correspondance littéraire* (Lew, XV), soutient *in fine* toute l'entreprise pédagogique du *Plan*.

Dès lors, l'hypothèse d'une « dissonance » du *Plan* qu'il faudrait mesurer à l'aune d'une thématique rarement définitive, paraît d'autant plus difficile à poser que l'extrême « modélisation » du couple sauvage/civilisé éloigne l'économie du texte du classique débat d'idées sur « les avantages de l'état naturel et de l'état policé », auquel Diderot a par ailleurs pris une large part. À la manière de l'Abbé Raynal dans *l'HDI*, qui souvent étend à l'ensemble des Amérindiens des observations relatées à propos des Canadiens ou des Iroquois²⁰, la réflexion anthropologique de Diderot semble se développer ici dans l'indifférenciation d'une typologie du sauvage ou du barbare, qui efface plus ou moins les spécificités ou les particularismes locaux comme si « d'un peuple à l'autre, il n'y avait qu'une condition sauvage, radicalement opposée à celle des civilisés »²¹. Cette généralisation montre peut-être que ce qui est en jeu dans la préface du *Plan*, ce n'est pas tant l'issue de ce processus naturel qui de façon presque inéluctable fait sortir un peuple ou une nation de sa barbarie native. Plus urgente paraît en effet, la résolution du problème pratique posé par la mise en mouvement, en Russie précisément, de cet ordre de développement, c'est-à-dire la transformation effective, mesurable dans le temps humain, du « sauvage ou de l'esclave » en sujet instruit, par conséquent socialisé et ouvert à la moralité. En transformant ainsi, selon l'expression d'E. de Fontenay, un « trope » en « topos », « un moyen métaphorique en cela même dont on tente de parler »²², Diderot ne s'engage-t-il pas alors à éprouver la cohérence du

19. « Et l'on ne me persuadera jamais que la barbarie est l'état le plus heureux d'une nation ni qu'un peuple s'achemine vers le malheur à mesure qu'il s'éclaire ou se civilise ou que les droits de la propriété lui sont plus sacrés. La propriété des biens et de la personne ou la liberté civile supposent de bonnes lois et amènent avec le temps la culture des terres, la population, les industries de toute espèce, des arts, des sciences, le beau siècle d'une nation ». *Plan*, Lew XI, p. 840.

20. Voir sur ce point P. Berthiaume « Raynal : rhétorique sauvage, l'Amérindien de l'HDI », *SVEC* n° 333, 1995.

21. M. Duchet, *Diderot et l'histoire des 2 Indes ou l'écriture fragmentaire*, Paris, Nizet, Paris, 1978, p. 180.

22. *Le silence des bêtes*, Paris, Fayard, 1998, p. 709.

« projet » politique de Catherine II de civiliser son pays, terre dominée par le servage, qui « n'était, il y a soixante quatre ans, comme l'écrit Falconet en 1767, que forêts et déserts marécageux »²³ ?

S'il était encore nécessaire de relier le *Plan*, non seulement aux autres écrits russes, mais de façon plus large à l'ensemble de l'œuvre de Diderot, c'est sans doute dans cette possibilité donnée à la Russie réputée barbare de se transformer « intérieurement » en une nation prospère et éclairée, que l'on trouverait un des points de passages obligés entre eux. Certes, les études diderotiennes ont toutes montré combien cette représentation d'une nation saine et jeune, ouverte à tous les possibles – au sens politique que ces termes acquièrent au xviii^e siècle par comparaison à la vieillesse décadente des corps politiques européens – avait nourri et conditionné l'espoir partagé entre philosophes et législateurs de pouvoir construire sur des bases solides un empire assurant à ses peuples « cent siècles d'un bonheur continu et durable ». La perspective du « Nakaz », ouverte en 1766 par Catherine II pour faire fonctionner une commission chargée de promulguer un code de lois, pouvait alors être présentée comme « une chance historique »²⁴, pour un pays à peine sorti de la barbarie.

L'idée de « civiliser » la Russie figure d'ailleurs déjà en 1770, dans la première édition de *l'Histoire des Deux Indes* (Livre V, éd. citée, p. 294-295), donc bien avant le voyage de Diderot à St Pétersbourg, dans une sorte de prologue aux fragments politiques écrits au cours de l'année 1772²⁵. Dans ce court passage, Diderot s'oppose au panégyrique que Voltaire dresse du règne de Pierre le Grand – « l'enthousiasme qu'on a conçu, qu'on a dû concevoir pour Pierre le Grand a accoutumé l'Europe à se former de son empire une opinion exagérée » (*HDI*, p. 294) – en voyant dans l'aliénation du pays à des modèles de développement occidental – « Les Russes qu'on a voulu rendre précipitamment Allemands, Anglais, Français... » (*Ibid.*, p. 296) – un des obstacles majeurs à l'établissement « d'une police, des mœurs, d'un gouvernement dans ces déserts » (*Ibid.*, p. 295-295).

Au contraire, c'est en encourageant la « naturalisation »²⁶ dans le pays des arts et des sciences par exemple, limitant ainsi les dérives d'un expansionnisme jugé menaçant pour l'Europe, qu'un plan de développement

23. Lettre de Falconet du 26 février 1767. *Correspondance*, publiée par G. Roth, Paris, Éd. de Minuit, VII, p. 34.

24. D. Papin, « Sens et fonction de l'utopie tahitienne dans l'œuvre politique de Diderot », *SVEC*, n° 251, 1988, p. 24.

25. Sur l'histoire de ces fragments, voir G. Goggi, « Diderot et le concept de civilisation », *DHS*, n° 29, 1997, p. 354.

26. Le même argument avait été utilisé avec force par N. Baudeau dans une série d'articles écrits en 1766 dans les « Ephémérides du citoyen » et dont les propositions sont devenues un des points de départ de la réflexion de Diderot. Cf G. Goggi, « Diderot et l'Abbé Baudeau, les colonies de Karatov et la civilisation de la Russie », *RDE*, n° 14, 1993.

économique et social fondé sur la fin de l'esclavage et la création d'un tiers-état, pourra amener la Russie à la prospérité « C'est de là qu'un souverain sage pourra travailler à lier entre elles les parties trop détachées de l'empire. Il abandonnera les provinces qui ne font que l'affaiblir pour fortifier celles qui peuvent lui donner une vraie puissance. Il rompra les fers des esclaves de la couronne et invitera, forcera, s'il le faut, la noblesse à suivre cet exemple. On verra sortir de cet arrangement un tiers-état sans lequel il n'y eut jamais chez aucun peuple, ni arts, ni lumières, ni liberté » (*Ibid.*, p. 296).

« Commencer par le commencement », tel est le titre donné à un des fragments de 1772, publié dans la *Correspondance littéraire*, et l'emblème de cette démarche politique avancée par Diderot, qui consiste à « mettre en vigueur les arts mécaniques et les conditions basses » (Lew, XV, p. 461), afin d'assurer dans la nation russe non pas sa puissance extérieure, mais un bonheur intérieur généralisé.

Ainsi l'axe de l'argumentation de Diderot repose, comme nous le montre l'analyse de G. Goggi²⁷, sur une conception dynamique de la civilisation, qui, rompant, en quelque sorte, avec l'idée d'un processus naturel et organique menant à la civilisation, fait de la construction d'une nouvelle formation politique en Russie, l'action centrale à lancer et à réaliser grâce à un programme de mesures contrôlables dans le temps. Que l'instruction fasse partie intégrante de cet « arrangement » et obtienne une place de choix dans ce plan de réformes économiques et sociales, cela ne fait aucun doute au vu des initiatives prises par Catherine II dans ce domaine, auxquelles répond d'ailleurs le *Plan d'une Université*, conçu par Diderot quelques années plus tard, à son retour de Russie.

Comment entendre autrement que dans la temporalité d'un « projet » politique à mettre en œuvre, ce qui fait l'essentiel de la préface de ce texte précisément, c'est-à-dire l'inventaire méthodique des étapes par lesquelles s'échelonne en quelque sorte l'efficacité de l'instruction, au sortir de l'état sauvage jusqu'à « la naissance du bon goût dans toute les choses de la vie » (*Plan*, p. 746).

L'arrachement à la brutalité massive des sauvages, la conquête de la dignité d'homme libre et docile « sous le joug facile des lois », ajoute l'*HDI*, l'accès à la moralité individuelle et sociale, autant d'effets produits par l'action éducative, que vient décomposer en paliers successifs la métaphore de l'adoucissement et de l'éclairement « Après les besoins du corps qui ont rassemblé les hommes pour lutter contre la nature, leur mère commune et leur infatigable ennemie, rien ne les rapproche davantage et ne les serre plus étroitement que les besoins de l'âme. L'instruction adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs, subtilise les vices, les étouffe ou les voile, inspire l'amour de l'ordre, de la justice et des vertus » (*Ibid.*, p. 746).

27. Article cité p. 370.

Ainsi l'accent mis sur la genèse d'une politique éducative qui à la fois crée et fait fructifier le lien social, met en jeu non seulement la question de l'introduction de cet ordre de développement – également soulevée par les *Observations sur le Nakaz* (Lew, XI, p. 233-234), mais surtout aussi les conditions de possibilité de sa mise en œuvre et de son efficacité. Ici, dans le *Plan*, Diderot prend bien soin, dès le second paragraphe, de sa préface, de lier les effets les plus visibles et les plus séduisants pour un monarque (la « patience » et la « soumission » des sujets) à la législation du corps social dont il émane. Une des missions les plus importantes de l'instruction est bien de permettre l'appropriation « réfléchie » des lois en faisant connaître, comme le précise l'article HUMAINE ESPÈCE²⁸ de l'*Encyclopédie*, les raisons de leur autorité et la nécessité de s'y conformer. La dignité, la liberté, et la docilité, qui constituent entre autres, ce que Diderot appelle les « mœurs » apparaissent bien alors comme une « conséquence des lois » (*Observations sur le Nakaz*, Lew, XI, p. 234), qu'une société se donne pour guider l'énergie de ses membres vers la vertu.

En particulier, la possibilité même, pour l'homme instruit, de devenir ou de redevenir, en quelque sorte, propriétaire de sa volonté et de sa liberté, par conséquent de « sentir », de prendre conscience « qu'il n'est pas né pour l'esclavage » (*Plan*, p. 746) est bien l'expression d'un droit naturel²⁹, le plus fondamental de tous, garanti par la loi qui fait de « l'affranchissement des serfs, de l'anéantissement de tous les esclavages », l'acte fondateur de l'engagement d'une nation vers la civilisation.

La troisième édition de l'*HDI* en 1780 nous a montré sur ce point, même si l'espoir de faire abdiquer le despotisme était déjà perdu, l'attachement de Diderot à ce principe qui, dans son énoncé même à la fois anthropologique et politique, fait de l'équivalence synonymique de l'affranchissement et de la civilisation³⁰ une des conditions essentielles de l'essor et de la prospérité de la Russie. Et même si l'éducation peut apparaître comme une propédeutique à l'exercice de la liberté, donc possible même avant la suppression totale du servage³¹, il ne s'ensuit pas pour Diderot qu'un système national d'instruction puisse se désolidariser de l'acte politique, et donc de l'appareil législatif qui

28. *DPV*, Livre VII, p. 463.

29. « Sans la liberté ou la propriété de son corps et la jouissance de son esprit, on n'est ni époux, ni père, ni parent, ni ami. On n'a ni patrie, ni concitoyen, ni Dieu. Celui qui abdique lâchement sa liberté se voue au remords et à la plus grande misère qu'un être pensant et sensible puisse éprouver ». Lew, XV, p. 501.

30. « L'affranchissement ou ce qui est le même, sous un autre nom, la civilisation d'un empire, est un ouvrage long et difficile ». Lew, XV, p. 551.

31. « ... lorsque les vertus sociales auront jeté de profondes racines dans leur cœur, lorsqu'on y aura gravé que l'honneur est la plus noble récompense d'une âme honnête, que la honte est le plus redoutable châtement, ces élèves, nés dans l'esclavage, n'auront plus de maître et seront citoyens, dans toute l'étendue du terme », Lew, XV, p. 459.

fait entrer une nation barbare dans ce nouvel ordre de développement fondé sur la justice, l'extinction des esclaves et la création d'un tiers-état.

Dès lors, et s'il fallait lire en effet le *Plan*, « à demi-mot », il y a là peut-être une des vérités essentielles dont le lecteur – et en premier lieu, bien sûr Catherine II – devrait se convaincre pour accepter pleinement les propositions contenues dans ce projet. Au fond, la question que pose en filigrane la préface du *Plan* ce n'est pas tant de savoir comment agencer utilement un programme d'études que de se demander si, *in fine*, il suffit d'instruire pour civiliser...

Processus normatif et construction identitaire

L'hypothèse serait d'autant plus probable qu'elle rapprocherait cette introduction des réserves faites ailleurs, en particulier dans les *Observations sur le Nakaz*, sur la toute puissance que l'on accorde à l'éducation, censée suppléer une législation solide, voire même la remplacer. « Il faut éclairer et instruire, mais ne se pas trop promettre de ce moyen » (Lew, XI, p. 221).

À cette restriction institutionnelle, fait écho, sur le plan des principes philosophiques, mais aussi politiques, la sévère critique, déjà évoquée au début de notre article, que Diderot adresse à Helvétius et à sa conception égalitaire des aptitudes individuelles³². Même si « l'éducation fait beaucoup » (Lew, XI, p. 548), elle ne peut modifier les capacités naturelles et héréditaires que chaque individu, par son « organisation », porte en lui-même, et *a fortiori* nier les différences ontogénétiques qui distinguent en quelque sorte les hommes « heureusement ou malheureusement nés » (*Ibid.*, p. 468).

Le succès relatif que peut par conséquent obtenir l'éducation vient précisément du respect de la variété de talents et des facultés – « l'éducation ne nous donnera pas ce que la nature nous aura refusé » (*Ibid.*, p. 509) –, de cette inégalité naturelle, reconnue socialement en quelque sorte.

On remarquera d'ailleurs que dans la préface du *Plan*, le vocabulaire employé pour qualifier les bénéfices de la transmission du savoir – longue énumération sur un registre esthétique, de verbes tous métaphoriques – désigne, dans l'éducation, moins un acte de production sociale qu'une valeur d'harmonisation (elle « éclaire », elle « adoucit »), d'arrangement (elle « subtilise », elle « voile », elle « étouffe »), d'ordonnement (elle « inspire l'amour de l'ordre ») des différences individuelles entre elles, et avec les lois civiles et morales.

32. G. Stenger, *Nature et liberté chez Diderot après l'Encyclopédie*, Paris, Universitas, 1994, p. 289 : « Aux yeux de Diderot, Helvétius est donc doublement coupable : d'avoir méconnu l'homme et d'avoir flatté les despotes, en s'en remettant finalement à leur esprit éclairé pour concevoir un plan d'éducation conforme à l'égalité naturelle de tous les hommes ».

De cette double argumentation, issue d'une intertextualité étendue jusqu'au *Plan* lui-même, il ressort au fond qu'une subtile dialectique s'établit ici entre l'idée d'une instruction qui ne vaut qu'intégrée à un ensemble d'institutions politiques, et la reconnaissance d'une part d'inéducable en l'homme, qui échappe par conséquent, à toute loi, à toute forme de commandement³³. Au-delà du caractère problématisé que revêt la socialité humaine, il nous semble que c'est à l'intérieur précisément de ces limites, que se déplace dans le second paragraphe de la préface du *Plan*, l'investigation de Diderot sur l'instruction : de la désignation d'un lieu de passage, fût-il idéalisé, dans le processus de civilisation d'une nation à l'examen de la fonction philosophique d'un accomplissement qui répond d'abord aux « besoins de l'âme » (*Plan*, p. 746). Une fois circonscrites la place, l'efficacité, la dynamique du savoir dans l'histoire de la civilisation, il s'agit d'interroger les modes d'apprentissage par lesquels se règlent au fond les liens étroits entre morale et politique.

Si en effet, l'instruction peut apparaître comme ce ressort anthropologique sur lequel joue une nation pour susciter l'adhésion de ses sujets, c'est qu'elle ne peut être limitée à ce rôle d'instrument au service d'un pouvoir ou d'une autorité. La socialité évoquée dans le premier paragraphe de la préface du *Plan* n'est pas l'équivalent ou le résultat d'un dressage passif, dans la mesure où, nous l'avons vu précédemment, elle constitue un élément de ce bien moral, issu du respect de la liberté et de la propriété générale, que partagent entre eux les membres d'une société civilisée. Autrement dit, il s'agit de savoir ici comment un dispositif moral – nous dirions en langage moderne un système « symbolique » – parvient à instituer entre des êtres humains naturellement différenciés, un mode d'être ensemble qui permette à leurs actes, leurs sentiments, leurs comportements, de renforcer, de fortifier la communauté sociale qu'ils forment ensemble.

L'une des idées force que Diderot développe dans le *Plan* pour mieux appréhender le fondement anthropologique de cet arrangement, c'est que l'instruction permet, favorise, institue, dans une société humaine, l'accès au langage ; « Les sauvages font des voyages immenses sans se parler parce que les sauvages sont ignorants. Les hommes instruits se cherchent, ils aiment à s'entretenir » (Lew, XI, p. 746).

L'opposition qui sépare ici l'errance de la proximité ne menace pas, bien sûr la possession de la parole, distribuée à tous les individus d'une même espèce, comme le « bien propre » de leur organisation (cf. Article ANIMAL

33. Tout à fait à la fin de sa vie, Diderot rappelle la force et l'actualité de ce thème continûment réaffirmé en rapportant les faits héroïques d'un sauvage de Cayenne : « Voilà donc un homme sans éducation, sans principes, réduit par son état à la condition de la brute qui s'abat un poignet plutôt que de s'avilir... Qu'est-ce qui a placé un sentiment héroïque dans l'âme de celui-là Est-ce l'étude ? Est-ce la réflexion ? Est-ce la connaissance approfondie des devoirs ? Nullement. » *Essai sur les règnes de Claude et de Néron*, Lew, XIII, p. 549.

de l'*Encyclopédie*). Elle indique cependant que ce possédant doit être cultivé, développé par une activité spécifique. En passant d'une pure oralité à un langage qui s'adjoint sa représentation graphique, la transmission des connaissances marque en effet l'appartenance de chacun à la communauté de ceux qui savent parler une langue unique, qui est toujours en même temps la langue de l'autre. Les échanges constants qui constituent l'instruction favorisent donc non seulement le rapprochement physique entre les hommes, mais induit aussi l'idée même d'obligation réciproque. C'est en cela précisément qu'ils coïncident avec la constitution de la société³⁴, au-delà du simple rassemblement nécessaire à la satisfaction des besoins vitaux (« les besoins du corps qui ont rassemblé les hommes pour lutter contre la nature, leur mère commune et leur infatigable ennemie ». *Plan*, Lew, XI, p. 746).

Certes, ce thème de la parole comme marque distinctive et signe de reconnaissance du civilisé a été amplement développé dans d'autres œuvres, en particulier dans l'*HDI* où le modèle linguistique du monde policé vient renforcer encore une conception anthropologique de l'histoire du monde. À propos des Haïtiens, Diderot/Raynal montrent en 1770, que « des insulaires séparés des autres peuples ne devaient avoir que peu de lumières. Les sociétés isolées s'éclairent lentement et difficilement : elles ne s'enrichissent d'aucune des découvertes que le temps et l'expérience font faire aux autres peuples. Le nombre de hasards qui mènent à l'instruction est plus borné pour elles » (*HDI*, Livre VI, éd. citée, p. 7). La perméabilité de l'instruction n'est possible qu'à partir du moment où aux danses, aux gestes, aux expressions parfois vives des sentiments, se substituent des signes plus allégoriques, plus raffinés, où la pensée devient elle-même plus abstraite –et donc plus éloignée du seul contact avec la nature. Mais surtout, dans les « langues primitives », on ne remarque point de termes abstraits parce que l'esprit enfant des sauvages ne s'écoute guère loin des objets et des temps présents, et qu'avec peu d'idées, on a rarement besoin de les généraliser et d'en représenter plusieurs dans un seul signe » (*Ibid.*, Livre XV p. 22). L'apprentissage de l'échange et du commerce mutuel introduit *ipso facto* de la pluralité dans les avis et les pensées, à l'image en quelque sorte de la diversité naturelle des hommes entre eux. Et l'exercice de la raison qu'il suppose rend la parole humaine « publique », c'est-à-dire

34. *Discours préliminaire de l'Encyclopédie*, Paris, Médiations, Denoël, 1984, p. 24. « La communication des idées est le principe et le soutien de cette union et demande nécessairement l'invention des signes : telle est l'origine de la formation des sociétés avec laquelle les langues ont dû naître. Ce commerce que tant de motifs puissants nous engagent à former avec les autres hommes augmente bientôt l'étendue de nos idées et nous en fait naître de nouvelles pour nous [...] Pour me renfermer dans mon sujet, je remarquerai seulement que l'agrément et l'avantage que nous trouvons dans un pareil commerce doit nous porter à resserrer de plus en plus les liens de la société commencée ».

ouverte à la confrontation et au débat, mais aussi consciente de ses propres limites. S'appuyant sur l'analyse développée sur ce registre dans le *Salon de 1767*, E. Martin Haag souligne en effet que « dans le dialogue, les hommes sont d'abord civilisés puisque la violence dogmatique est obligée de s'exposer à toutes les formes de la réfutation. L'homme peut alors être moralisé, puisque la contradiction lui fait simultanément prendre conscience de son génie et des limites de ce génie »³⁵.

Si l'instruction renforce l'effet socialisant contenu dans l'acte naturel de parole, c'est qu'en rassemblant, en rapprochant, en fixant les hommes, elle donne du sens à leur humanité. Elle apprend à des êtres séparés, épars sur la terre, indifférents les uns aux autres, leur essentielle sociabilité, due à l'uniformité de leur organisation et leur commune aspiration au bonheur. Elle rend aussi possible la naissance, la culture des vertus et de la justice. L'accent mis sur l'inscription, par le langage, de l'individu dans l'espèce entière, qui reçoit de ses pères des connaissances déjà transmises par ses aïeux, révèle en filigrane – même si ce thème n'est pas explicitement repris dans le *Plan* – l'une des plus hautes fonctions civilisatrices de l'instruction : perpétuer la continuité de l'histoire généalogique de l'humanité.

À la manière des savoirs réunis dans l'*Encyclopédie*, « ce sanctuaire où les connaissances des hommes sont à l'abri des temps et des révolutions » (*Discours préliminaire*, éd. citée, p. 137), ce sont ces repères généalogiques, fournis et transmis par les données de la génération, qui guident l'existence sociale et politique de l'homme. En lui donnant accès à ses filiations, toutes empreintes de moralité, l'instruction permet alors à l'individu, sous le regard des autres, de se constituer en sujet, de se reconnaître une identité particulière, de faire toute sa place à ses inclinations naturelles.

Cette complicité, qui, dans le processus de formation s'établit entre normes morales institutionnelles et recherche identitaire, indique que l'homme instruit n'a pas seulement appris à se conformer aux obligations sociales du groupe dans lequel il évolue. Il a acquis aussi une sorte de « maniement » du système de sociabilité à travers lequel il manifeste son individualité : « On veut être désigné du doigt et faire dire de soi : le voilà, c'est lui » (préface du *Plan*, Lew, XI, p. 746). Et le discours lui-même dans lequel s'exprime ce « désir de considération », cette volonté de distinction, indique bien que c'est l'approbation d'autrui, l'estime des hommes qui autorisent cette quête « d'honneur et de gloire... , deux sentiments qui élèvent l'âme et l'agrandissent [et] répandent en même temps une teinte de délicatesse sur les mœurs, les procédés, les discours » (*Ibid.*).

Dès lors qu'elle relie les hommes entre eux en polissant, au sens moral du terme, leurs échanges, l'instruction n'a pas pour ambition, comme le

35. « Médecine et politique dans la philosophie » de Diderot, *Nouvelles Sciences*, Champ Vallon, 1998, p. 119.

pensait Helvétius, de changer radicalement la distribution naturelle des aptitudes individuelles. Elle confirme au contraire la diversité, la cartographie, en quelque sorte, des talents et des identités singulières. Et c'est précisément grâce à ce respect, qu'elle permet de révéler l'originalité individuelle et la « différence spécifique » « Est-ce qu'on élève le génie ? », demande le *Plan*, « il suffit qu'on ne l'étouffe pas » (Lew, XI, p. 751).

La recherche de reconnaissance individuelle et sociale comme moteur du travail pédagogique, tel pourrait être le point d'orgue auquel parvient la préface du *Plan d'une université*, inscrivant par là, au cœur même de la définition de l'instruction, le principe de l'immersion dans un champ communautaire normatif, qui est simultanément poursuite de la distinction individuelle.

« J'obéis donc »

Au terme de cette étude, force est de constater la distance qui sépare le caractère lapidaire de la formule inaugurale du *Plan* – « Instruire une nation, c'est la civiliser » – de la subtilité du « jeu », par lequel l'instruction devient *in fine* le marqueur symbolique de la moralité individuelle et collective. D'une étape à l'autre, cet enrichissement est bien le résultat d'un processus éducatif dont le déroulement, gradué, est à mettre en œuvre en Russie, confirmant par là la possibilité pour ce pays de se civiliser. Ainsi l'accès à la connaissance est conçu par Diderot non seulement comme un puissant moyen de socialisation, mais aussi comme une « valeur ajoutée », un embellissement des relations des hommes entre eux.

Tirant en effet sa force et sa légitimité d'un projet politique fondé sur la liberté et la justice, l'institution éducative proprement dite ne peut alors être tenue pour une condition indispensable au passage d'une nation arriérée comme la Russie, à l'état de société policée que parce quelle est en même temps un espace de construction identitaire, source de progrès moral.

Remarquons d'ailleurs que cette idée d'instruction comme lieu de transaction où s'échangent en permanence soumission aux normes sociales et désir de considération individuelle ne laisse pas encore aujourd'hui de nous interroger. Ce que nous appellerions « l'ambiguïté » radicale de l'acte éducatif, épousant souvent celle de notre organisation sociale, nous impose de repenser sans cesse cette articulation entre l'accès de tous à la formation et la réussite de chacun (fût-elle nécessairement différenciée...). Mais au fond, la modernité des idées de Diderot sur l'éducation, par ailleurs si souvent célébrée au nom d'un universalisme anthropologique – le même auquel la philosophie des Lumières aurait par tentation « cédé » – n'est peut-être pas le seul bénéfice d'inventaire à tirer de la préface du *Plan*. Il nous semble en effet que le pari engagé par Diderot dans ce texte est bien de répondre à la demande de Catherine II sur un double registre, à la fois

politique et philosophique pour montrer les limites d'une instruction rendue à la seule obligation de résultats (et pour prévenir en même temps, celles d'une lecture purement « technique » des mesures présentées dans le *Plan*). La qualité d'un système d'instruction généralisé tient à la nature du gouvernement qui l'organise et en assure l'efficacité (de ce point de vue, les difficultés, voire l'échec des tentatives de Catherine II pour répandre les lumières en Russie confirment la pertinence de ce principe³⁶). Seule la position seconde de l'instance éducative, comme la suite naturelle d'une bonne législation, permet alors de faire retour ce qui est à la fois inhérent et essentiel à la transmission des connaissances, sa fonction morale.

Au-delà de la cohérence que l'on peut établir entre ces « vérités » et les réserves faites ailleurs sur les pouvoirs illusoires placés dans l'instruction nous reconnaissons bien, à « demi-mot », effectivement, que la démarche d'obéissance de Diderot dans le *Plan* commence par un acte critique, qui a en quelque sorte valeur de mise en garde. Dès lors, la chose la plus urgente et la plus importante à entreprendre en Russie, n'est-elle pas, comme le suggèrent les *Observations sur le Nakaz*³⁷, d'éduquer le prince lui-même ?

Dans le « J'obéis donc » de la préface du *Plan d'une Université* s'insinue peut-être, en même temps qu'un espoir déçu, toute la nostalgie du philosophe apprenant « au souverain quelle est l'origine et la limite de son autorité » (Lew, XIII, p. 492).

Michèle CHABANON
Aix-en-Provence

36. *Mémoires pour Catherine II*, Lew, X, p. 733 : « C'est donc la population qu'il faut encourager et la population, comment s'encourage-t-elle ? Par l'aisance, par la liberté, par tous les moyens dont un souverain [dispose] pour rendre ses sujets heureux ».

37. « Au reste, l'éducation la plus importante à faire, c'est celle des successeurs de l'empire ; ce n'est pas l'affaire de son père ou de sa mère, c'est celle de la nation ». Lew, XI, p. 288.

ANNEXE

Plan d'une Université pour le gouvernement de Russie
De l'instruction

Instruire une nation, c'est la civiliser ; y éteindre les connaissances, c'est la ramener à l'état primitif de barbarie. La Grèce fut barbare ; elle s'instruisit et devint florissante. Qu'est-elle aujourd'hui ? Ignorante et barbare. L'Italie fut barbare ; elle s'instruisit et devint florissante : lorsque les arts et les sciences s'en éloignèrent, que devint-elle ? Barbare. Tel fut aussi le sort de l'Afrique et de l'Égypte, et telle sera la destinée des empires dans toutes les contrées de la terre et dans tous les siècles à venir.

L'ignorance est le partage de l'esclave et du sauvage. L'instruction donne à l'homme de la dignité, et l'esclave ne tarde pas à sentir qu'il n'est pas né pour la servitude. Le sauvage perd cette férocité des forêts qui ne reconnaît point de maître, et prend à sa place une docilité réfléchie qui le soumet et l'attache à des lois faites pour son bonheur. Sous un bon souverain c'est le meilleur des sujets ; c'est le plus patient sous un souverain insensé.

Après les besoins du corps qui ont rassemblé les hommes pour lutter contre la nature, leur mère commune et leur infatigable ennemie, rien ne les rapproche davantage et ne les serre plus étroitement que les besoins de l'âme. L'instruction adoucit les caractères, éclaire sur les devoirs, subtilise les vices, les étouffe ou les voile, inspire l'amour de l'ordre, de la justice et des vertus, et accélère la naissance du bon goût dans toutes les choses de la vie. Les sauvages font des voyages immenses sans se parler, parce que les sauvages sont ignorants. Les hommes instruits se cherchent ; ils aiment à se voir et à s'entretenir. La science éveille le désir de la considération. On veut être désigné du doigt, et faire dire de soi « Le voilà, c'est lui ». De ce désir naissent des idées d'honneur et de gloire, et ces deux sentiments qui élèvent l'âme et l'agrandissent, répandent en même temps une teinte de délicatesse sur les mœurs, les procédés et les discours. J'oserais assurer que la pureté de la morale a suivi les progrès des vêtements depuis la peau de bête jusqu'à l'étoffe de soie.

Combien de vertus délicates que l'esclave et le sauvage ignorent Si l'on croyait que ces vertus, fruits du temps et des lumières, sont de convention, l'on se tromperait ; elles tiennent à la science des mœurs comme la feuille tient à l'arbre qu'elle embellit.

Convaincue de ces vérités, Sa Majesté demande le plan d'une université ou d'une école publique de toutes les sciences. L'objet est de la plus grande importance, la tâche d'une étendue peut être au-dessus de mes forces ; mais le zèle, qui quelquefois supplée au talent, a toujours excusé les défauts de l'ouvrage.

J'obéis donc.