Document généré le 14 juil. 2025 22:49

Philosophical Inquiry in Education

(Ir)rationalité et éducation chez Aristote

Mathilde Cambron-Goulet

Volume 24, numéro 2, 2017

Éducation et rationalité: perspectives antiques, modernes et contemporaines

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1070600ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1070600ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Canadian Philosophy of Education Society

ISSN

2369-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Cambron-Goulet, M. (2017). (Ir)rationalité et éducation chez Aristote. *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(2), 123–133. https://doi.org/10.7202/1070600ar

Résumé de l'article

L'enfant est-il un être rationnel? Les comparaisons qu'Aristote établit entre le petit enfant d'une part, et les bêtes sauvages et les esclaves d'autre part, donnent à penser que ce n'est pas le cas. Toutefois, un examen attentif du contexte doctrinal dans lequel prennent place ces comparaisons indique qu'il ne s'agit pas là de jugements dont la portée s'inscrit sur le plan axiologique. En outre, une étude des facultés de l'âme visées par l'éthique montre que le rôle de l'éducateur, lequel doit inculquer à l'enfant les habitudes qui le mèneront, adulte, à l'exercice de la vertu au sens fort, ne consiste pas à s'adresser à l'enfant comme être rationnel, mais bien comme être raisonnable, ce qui relève d'une tout autre faculté de l'âme. Cette conception de la vertu et des moyens qui doivent être mis en œuvre pour acquérir cet état stable explique l'importance qu'accorde Aristote à l'obéissance dans l'éducation des enfants.

Copyright © Mathilde Cambron-Goulet, 2017

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

***Philosophical Inquiry in Education*, Volume 24 (2017), No. 2, pp. 123-133**

(Ir)rationalité et éducation chez Aristote

MATHILDE CAMBRON-GOULET
Université du Québec à Montréal

L'enfant est-il un être rationnel? Les comparaisons qu'Aristote établit entre le petit enfant d'une part, et les bêtes sauvages et les esclaves d'autre part, donnent à penser que ce n'est pas le cas. Toutefois, un examen attentif du contexte doctrinal dans lequel prennent place ces comparaisons indique qu'il ne s'agit pas là de jugements dont la portée s'inscrit sur le plan axiologique. En outre, une étude des facultés de l'âme visées par l'éthique montre que le rôle de l'éducateur, lequel doit inculquer à l'enfant les habitudes qui le mèneront, adulte, à l'exercice de la vertu au sens fort, ne consiste pas à s'adresser à l'enfant comme être rationnel, mais bien comme être raisonnable, ce qui relève d'une tout autre faculté de l'âme. Cette conception de la vertu et des moyens qui doivent être mis en œuvre pour acquérir cet état stable explique l'importance qu'accorde Aristote à l'obéissance dans l'éducation des enfants.

L'idée que l'enfant n'est pas suffisamment humain ou qu'il tient trop de l'animal pour pouvoir prendre ses propres décisions, de sorte que l'éducateur exerce sur celui-ci une autorité légitime, est, comme le souligne Houssaye, tout à fait répandue dans la pensée éducative dans la mesure où elle permet de régler le vivre-ensemble dans les milieux scolaires (Houssaye, 1996, p. 141-143). Ce parallèle entre le petit humain et l'animal, établi dès l'Antiquité chez Aristote (*Histoire des animaux* VIII 1 588a-b4, *Éthique à Nicomaque* III 15, 1117b23-1119b16) et chez Platon (*Politique* 272b) et doublé d'un rapprochement entre l'esclave et l'animal dans la langue courante, l'esclave étant appelé ἀνδράποδον (Vilatte, 1995, p. 42) signifierait-il que l'enfant est un agent irrationnel, et dès lors, incapable d'agir par lui-même ? La question a été somme toute peu étudiée. De fait les études sur l'enfant comme agent ou sur l'expérience de l'enfance dans l'Antiquité sont très rares ; les travaux récents de Vuolanto montrent plutôt des enfants essentiellement passifs, la capacité à agir et la responsabilité de la socialisation étant plutôt dévolue aux professionnels de l'enseignement (Vuolanto, 2013, p. 51). En revanche, la définition de l'animal pour le moins particulière que propose Aristote dans ses œuvres biologiques, ainsi que la conception de l'âme qui y est liée et la manière dont elle s'articule à la conception de l'âme développée dans les œuvres éthiques, dont les nuances nous sont beaucoup mieux connues notamment grâce aux travaux de Bodéüs (1997), Jeanmart (2007), Woerther (2005) et Wolff (1997), nous permettent de remettre en perspective cette similitude entre l'enfant et l'animal et par conséquent, cette irrationalité de l'enfant.

Cet article vise d'abord à questionner la nature irrationnelle de l'enfant dans les textes biologiques et éthiques du Stagirite et ensuite à examiner le rôle de l'éducateur comme agent rationnel permettant à l'enfant de devenir un sujet éthique dans la pensée d'Aristote. En effet, alors qu'il ne possède pas encore une âme rationnelle (*Politiques* VII 15, 1334b20-25), comment l'enfant pourrait-il remplir les trois critères de l'action vertueuse, soit poser en toute connaissance de cause une action qu'il a choisie pour elle-même, dans une disposition d'esprit ferme et inébranlable (*Éthique à Nicomaque* II 6, 1105a30-35), lors même que la possibilité d'accéder au bonheur ne lui est pas reconnue (*Éthique à Eudème* II 1, 1219b4-5; *Éthique à Nicomaque* I 10, 1100a2-3) ? Sur quelle faculté de l'âme peut-il alors s'appuyer ? Parallèlement, Aristote développe une argumentation dans laquelle l'action vertueuse réside dans un rapport adéquat de plaisir ou de peine relativement à l'action, de sorte que la morale relève d'une autre faculté de l'âme que de la rationalité.

À partir des textes fondamentaux que constituent le *Traité de l'âme*, l'*Éthique à Nicomaque*, l'*Éthique à Eudème* et les *Politiques*, nous souhaitons examiner ici la nature de l'âme de l'enfant ainsi que les finalités et modalités de l'éducation dans l'œuvre aristotélicienne. En mettant en parallèle ces deux aspects de la pensée du Stagirite, nous souhaitons mettre en lumière les facultés de l'âme qui sont visées par l'éducation et réfléchir au rôle dévolu à l'éducateur dans la pensée d'Aristote.

L'enfant est-il un être irrationnel?

Afin de rendre compte de la manière dont l'enfant agit, Aristote compare l'âme de celui-ci à l'âme des bêtes et à l'âme des esclaves. Ces deux comparaisons doivent être remises en contexte afin d'éclairer le rapport que l'enfant entretient avec la rationalité dans la pensée aristotélicienne. D'une part, le parallèle entre le petit enfant et la bête doit être compris dans la perspective plus large de la psychologie aristotélicienne et de sa conception du vivant comme continuum qui va des êtres inanimés aux dieux immortels, et dans lequel aucun critère de distinction absolu ne permet d'établir une ligne de démarcation entre deux classes (Wolff, 1997, p. 161-162). Dans la mesure où, comme le souligne Wolff, « l'ontogenèse (ou du moins l'embryogenèse) de l'animé passe successivement et insensiblement par tous les degrés hiérarchisés des formes de vie : âme nutritive, puis âme sensitive par exemple, ou animé puis cheval ou homme, puis tel cheval ou tel homme », de sorte que l'être passe non d'une classe à l'autre, « mais, au mieux, une série d'échelons consécutifs, ordonnés et subordonnés les uns aux autres » (Wolff, 1997, p. 161), l'analyse que fait Aristote de la nature de l'âme l'enfant ne porte pas non plus spécifiquement sur une classe d'âge donnée, par exemple la petite enfance ou la période qui va de sept ans à la puberté : l'âme de l'enfant, comme toute âme d'ailleurs, se conforme au « principe de continuité de toutes les formes de vie » (Wolff, 1997, p. 162). La similitude entre l'enfant et la bête est ainsi appelée à se modifier au fil du temps : par exemple le nouveau-né, incapable de se mouvoir, s'apparente davantage à un être immobile qu'à un être mobile, ce qui n'est pas le cas du petit enfant, dont les mouvements sont encore mal assurés mais qui est déjà capable de se déplacer. D'autre part, le parallèle entre l'enfant et l'esclave doit à la fois être replacé dans une conception de l'*oikos* au sein duquel l'enfant se trouve, relativement à ses parents, en position de subordonné, et tenir compte autant des définitions de l'homme libre et du citoyen que de la définition aristotélicienne de l'esclave que l'on trouve au livre I, 3-7 des *Politiques*.

Les facultés de l'âme

Il faut d'abord considérer ce que l'on entend par « rationalité » chez Aristote. Celui-ci considère en effet que l'âme possède plusieurs facultés distinctes, dont le nombre n'est pas fixe dans ses ouvrages. Il ne faut pas voir dans ces facultés de l'âme des parties distinctes au sens d'un tout morcelable—chacune d'entre elles étant indissociable des fonctions du corps—à l'exception de l'intellect, qui est séparé et dont l'étude, par conséquent, ne relève pas de la physique (*De l'âme* II 2 413b14-29). Par exemple, dans les œuvres éthiques, l'âme est tripartite, se composant du *logos* rationnel, d'une partie végétative, et de l'*epithumia* qui participe des deux natures (*Éthique à Nicomaque* I, 1102a27-1103a3; Jeanmart, 2007, p. 67). L'*epithumia* est le siège des vertus morales, parce qu'elle est à la fois irrationnelle car non dotée de raison, et raisonnable, au sens où son action peut être dirigée par la raison. Comme le souligne Aristote,

> Que l'irrationnel obéisse d'une certaine façon à la raison, c'est d'ailleurs ce que suggèrent encore l'admonestation et toutes formes de réprimandes ou d'encouragement. – Mais s'il faut soutenir que cette partie de l'âme est, elle aussi, rationnelle, il y aura dès lors deux parties rationnelles : l'une, au sens fort, qui possède la raison en elle-même, et l'autre qui est susceptible de l'écouter d'une certaine façon, comme on écoute son père. (*Éthique à Nicomaque* I 13, 1102b33-1103a3, trad. Bodéüs)

La division correspond sur le plan formel à celle qu'établit Platon dans la *République* IV (434d1 *sq.*), où l'âme se compose d'un *logos* rationnel, d'un *thumos* raisonnable, et d'une *epithumia* irrationnelle et désirante. Toutefois, on observe chez Aristote une transformation de la partie désirante, qui constitue pour lui non une bête féroce que l'on doit juguler, mais plutôt le lieu des vertus morales, puisqu'être vertueux consiste pour lui non seulement à accomplir l'acte vertueux, mais à l'accomplir librement en le désirant pour lui-même (*Éthique à Nicomaque* II 2, 1105a30-35). La vertu exigeant non seulement de faire le bien mais encore de le désirer, toute action vertueuse prend sa racine dans l'*epithumia*, qui n'est sans doute pas vraiment rationnelle, mais qui peut néanmoins être raisonnée.

Bien sûr, dans d'autres traités consacrés particulièrement à la question de l'âme ou des facultés de l'âme, la division des facultés de l'âme est appelée à se raffiner, ainsi le traité *De l'âme* en distingue cinq, à savoir « ce qui permet la nutrition, l'appétit, la sensation, le mouvement local, la réflexion » (II 3, 414a31-32, trad. Bodéüs).

Ces facultés de l'âme ne sont pas propres à l'humain, mais certaines d'entre elles sont partagées avec les animaux, et d'autres, avec les plantes et les animaux. Cette conception des facultés de l'âme, parmi lesquelles certaines n'appartiennent qu'à certains êtres vivants—la réalisation de l'immortalité, par exemple, relève de la faculté de l'âme la plus élevée, et c'est que l'humain doit viser même si cette faculté ne représente chez lui qu'une petite partie de son être (*Métaphysique* Λ 3, 1070a25, *Éthique à Nicomaque* X 7, 1177b25-a8)—et d'autres sont partagées par beaucoup d'êtres—ainsi la faculté nutritive qui est commune à tous les vivants, dont les plantes (*De l'âme* II 2 413b1-3)—permet d'éclairer la question de la rationalité de l'enfant en la plaçant sur une échelle qui tolère le plus et le moins, plutôt que de l'inscrire dans une dichotomie entre ce que l'enfant possède et ce qu'il ne possède pas.

L'âme de l'enfant et l'âme des bêtes

Pour Aristote en effet, l'enfant n'est pas encore pourvu d'une âme rationnelle, c'est pour cette raison qu'il doit obéir à l'adulte, qui fait office de rationalité de substitution, afin que la partie désirante de son âme prenne des décisions conformes à la raison, et non simplement conformes aux désirs (*Éthique à Nicomaque* III 15, 1119 b5-14; Jeanmart, 2003). Aristote compare ainsi les enfants avec les animaux, puisque selon lui, « les petits enfants et les bêtes poursuivent les plaisirs » (*Éthique à Nicomaque* VII 12, 1152b19-20 trad. Bodéüs).

On trouve une remarque similaire un peu plus loin, en 1153a29-30, de sorte que la comparaison semble très importante dans l'argumentation de l'*Éthique à Nicomaque*. Ainsi, parce que le plaisir constitue le principal moteur de leurs actions, les enfants entretiennent une certaine proximité avec les bêtes sauvages (θηρία). Toutefois, si l'on considère la thèse de la répartition des différentes facultés de l'âme dans les espèces, ce parallèle entre les petits enfants et les bêtes apparaît beaucoup moins péjoratif.

Il l'est d'autant moins si l'on tient compte du principe de continuité du vivant, qui traverse toute l'œuvre biologique du Stagirite. Il faut comprendre que pour Aristote, l'homme est certes un animal, ζῷον (*Politiques* I 2, 1253a2-3), au sens où il est un être vivant animé. Toutefois, les êtres vivants animés (ζῷα) sont classés hiérarchiquement sur une échelle qui s'étend du dieu jusqu'aux formes les plus ambiguës du vivant animé (les éponges par exemple) :

> Ainsi la nature passe petit à petit des êtres inanimés aux animaux, de sorte que, du fait de cette continuité, on n'aperçoit pas la frontière entre eux ni auquel des deux groupes la forme moyenne appartient. Car à la suite de la famille des êtres inanimés vient d'abord celle des plantes, et parmi celles-ci l'une diffère de l'autre en semblant participer davantage à la vie, mais cette famille prise comme un tout, comparée aux autres corps apparaît en quelque sorte comme animée, et comme inanimée comparée aux animaux. (*Histoire des animaux* VIII 1 588b4-10, trad. Pellegrin)

En raison de leurs natures distinctes, les hommes occupent ainsi un rang supérieur, tandis que les animaux occupent un rang inférieur (Bodéüs, 1997, p. 247), sans qu'il s'agisse là toutefois de classes de

vivants radicalement distinctes. La variation des facultés de l'âme explique le rang que chacun des êtres occupe dans l'échelle des êtres. Les plantes ont ainsi en commun avec les animés la possession d'une faculté nutritive et générative (qui leur permet de se nourrir et de se reproduire), tandis que l'animé est doté d'une faculté sensitive (qui lui permet de percevoir); l'animé situé un peu plus haut dans l'échelle des êtres sera également doté des facultés motrice (qui lui permet de se mouvoir), appétitive (désirer), plus haut, il sera également doté de l'imagination (capacité de penser); toutefois, seule l'âme de l'humain adulte est dotée d'une faculté intellective (Wolff, 1997, p. 161).

La doctrine aristotélicienne de l'âme, qui distingue différentes facultés de l'âme, ne reconnaît ainsi au tout petit enfant que les facultés nutritives et sensitives, les autres s'ajoutant au fil du temps. Par exemple, les *Politiques* précisent que l'avortement ne devrait être autorisé que jusqu'à ce que le fœtus soit doté de la sensation (αἴσθησις) et par conséquent de la vie (ζωή) (*Politiques* VII 16, 1335b25; Étienne, 1973, p. 22). Ainsi,

> Chez les enfants il est possible de voir comme des traces et des semences des états à venir ultérieurement, mais leur âme ne diffère pour ainsi dire en rien de l'âme des bêtes durant cette période, de sorte qu'il n'y a rien d'illogique à ce que certains traits soient les mêmes chez les autres animaux, que d'autres soient voisins et que d'autres soient analogues. (*Histoire des animaux* VIII 1 588a-b4, trad. Pellegrin)

En raison du caractère continu de l'échelle des êtres — aucun critère de distinction absolu ne permettant de classer les êtres dans l'une ou l'autre catégorie (Wolff, 1997, p. 163) — la classification de l'enfant en-deçà de l'adulte dans la hiérarchie des êtres n'a rien de définitif ou d'incontestable. La supériorité d'un être dans la hiérarchie ne signifie pas qu'il soit supérieur en tous domaines. L'homme est ainsi inférieur aux animaux à certains égards, par exemple en ce qui concerne les facultés sensitives (Wolff, 1997, p. 164), sans compter que tel homme peut être supérieur ou inférieur à tel autre en ce qui concerne telle ou telle faculté (il peut être myope, mais courir plus vite, etc.). Il faut enfin souligner que l'enfant possède ces facultés supérieures de l'âme en puissance, même s'il ne les possède pas encore en acte. La comparaison avec l'animal sauvage, si l'on tient compte de cette échelle des êtres, ne fait pas de l'enfant, à ce point de vue, un être complètement irrationnel ou radicalement distinct de l'humain adulte, bien qu'il ne possède pas encore de manière manifeste la faculté intellective, mais un être qui se situe à un échelon différent de l'humain adulte, tout en appartenant au même continuum.

L'âme de l'enfant et celle de l'esclave

Aristote compare également l'enfant à un esclave, dans la mesure où il se trouve par rapport à son père dans un rapport de subordination. Les enfants, en effet, obéissent au père (*Politiques* 1 1259a38-39). Comme le remarque Mactoux, la comparaison de l'enfant avec l'esclave se produit surtout lorsque le mot servitude (δουλεία) est employé par opposition à commandement (ἀρχικωτάτη), parce que les enfants sont soumis au commandement de leur parents et ne sont pas appelés à diriger l'*oikos* en tant qu'enfants (Mactoux, 1980, p. 187; c'est aussi ce qu'on observe dans le schéma de l'*Éthique à Nicomaque* VIII 12, 1160b24-30 et dans le passage qui le suit VIII 13, 1161a11-22). Aristote explique ce rapport qu'il qualifie de « proportionnel » du fait que les enfants sont dans une situation naturelle de dépendance par rapport au père (*Politiques* I 13, 1260a9-10; VII 1325b4-5; *Poétique* 1454a19; Mactoux, 1980, p. 196). Toutefois, les enfants ne sont pas des esclaves (δοῦλοι) lorsqu'on oppose ce terme à celui d'hommes libres (ἐλεύθεροι) (*Politiques* I 3, 1253b4-10; on peut également évoquer, bien qu'elle soit désormais jugée apocryphe, la *Grande Morale* II 1211a9; Mactoux, 1980, p. 198).

Or cette distinction est capitale dans la société athénienne de l'époque classique, car si l'enfant est reconnu par son père comme faisant partie des hommes libres, il a le droit d'être nourri et éduqué (Gherchanoc, 1998, p. 329). Gherchanoc montre aussi que les rituels de sociabilité liés à la naissance servent à souder ensemble le groupe familial et plus généralement les citoyens, puisque l'enfant est alors

reconnu comme faisant partie du groupe (Paradiso, 1988, p. 212)[1]. La nourriture et l'éducation sont ainsi les deux composantes principales du droit de l'enfant reconnu comme homme libre, plutôt que comme esclave. Dans la mesure où Demont (1978) montre que « nourrir » (τρέφειν) signifie plutôt dire « rendre solide, faire prendre, former » (le sens original du terme étant celui de cailler, comme le fromage), il faut dire que les deux responsabilités vont de pair. En effet, si l'enfant possède, par exemple, une musculature imparfaite — comme celle du tout petit enfant qui commence à ramper — qu'il convient de rendre plus solide par la nourriture[2], parallèlement sa faculté de délibérer deviendra elle aussi plus solide notamment grâce à l'éducation (παιδεία).

Pour Aristote, il existe par ailleurs une telle chose que des esclaves naturels, qui sont à ce titre dépourvus de rationalité autonome (*Politiques* I 5, 1254b20-23, Muller, 1997, p. 52, n.4), et c'est même, à son avis, un trait répandu dans l'humanité. Heath (2008) montre que ces individus sont, dans les faits, surtout dépourvus de rationalité pratique autonome, en raison d'un excès ou d'une déficience de *thumos* (entendu à la fois au sens de courage et de la faculté de l'âme de laquelle relève cette vertu) les rendant incapables d'accéder au bonheur (*Politiques* VII 7, 1327b18-31). Or, ces déficiences ou excès de *thumos* sont liées dans les *Politiques* à l'environnement dans lequel vivent les humains, et sur lequel ils n'exercent aucun contrôle. On ne saurait par conséquent leur tenir rigueur de cette irrationalité.

L'enfant, en revanche, ne possède que de manière imparfaite la faculté de délibérer, mais néanmoins il la possède (*Politiques* I, 1260a12), ce en quoi la femme et lui s'opposent à l'esclave qui en est totalement dépourvu (Mactoux, 1980, p. 200). Aussi, on aurait tort de figurer chez Aristote l'enfant complètement dépourvu de toute forme de rationalité, aussi bien dans les traités éthiques et politiques que dans les traités de science naturelle. D'ailleurs, les esclaves, en tant qu'esclaves, ne peuvent être amis, car ils sont en quelque sorte des outils animés (1161b1-5), incapables de faire le choix rationnel que constitue l'amitié. Les enfants en revanche peuvent être amis de leurs parents de manière proportionnelle (*Éthique à Eudème* VII 3 1238b18; 10, 1242a32-35), pour peu qu'ils leur rendent leurs bienfaits dans la mesure de leurs moyens (*Éthique à Nicomaque* VIII 16 1163b15-18; IX 1, 1164b3-10; 2, 1165a24-25; *Éthique à Eudème* VII 10, 1143b11-12; voir Bodéüs, 1975, p. 25-26). Cette amitié entre parents et enfants est, d'après Aristote, tout à fait naturelle, et commune aux humains et aux animaux.

> C'est pourquoi, même chez les animaux, il existe une impulsion à l'endroit des petits et pour les mettre au monde et pour les protéger. De fait, les pères (et les mères plus que les pères) aiment leurs enfants davantage qu'ils n'en sont aimés (*Éthique à Eudème* VII 8, 1241b2-9, trad. Décarie)

Il est entendu qu'un enfant ne saurait jamais rendre à ses parents tous les bienfaits qu'il leur doit[3]. Toutefois, le caractère inégalitaire de l'amitié entre les parents et les enfants ne sape pas la possibilité pour eux d'entretenir une amitié au sens premier du terme, c'est-à-dire qui soit absolument bonne et absolument plaisante (*Éthique à Eudème* VII 2, 1236b27-33), ce qui correspond chez Aristote à l'amitié selon la vertu.

Il serait ainsi inexact de dire que pour Aristote, enfant et esclave, c'est bonnet blanc et blanc bonnet. Les enfants possèdent en commun avec les esclaves des traits liés à leur incapacité de commander et au rapport de subordination dans lequel ils se trouvent par rapport aux adultes. Ce rapport de subordination est appelé à varier — même si, d'une certaine manière, l'enfant ne sera jamais en mesure de rendre à ses parents la vie qu'il leur doit, il peut être appelé à prendre la tête de la maison lorsque ceux-

---

[1] À propos des critères de citoyenneté qui permettent à l'enfant d'être nourri et éduqué, voir Leduc 1994.

[2] Valette-Cagnac (2003) remarque qu'à Rome, l'éducation vise ainsi à modeler et à endurcir le corps de l'enfant, à le cuire, en quelque sorte, comme le fromage qui est considéré comme un aliment « cuit » et par conséquent, plus civilisé. Sur le lait et le fromage à Rome, et le rôle que ceux-ci jouent dans l'éducation et la civilisation, nous renvoyons le lecteur à Dupont (2002, particulièrement p. 121-122), qui remarque que le lait de la mère, exclu de la civilisation, est considéré par les Romains comme un aliment davantage animal qu'humain.

[3] À propos de ces échanges de bienfaits et de reconnaissance, on consultera avec profit l'ouvrage d'Azoulay sur la *charis* (2004).

ci auront atteint le seuil de la vieillesse — et par conséquent, il faut y voir, comme dans le cas des êtres animés, une sorte d'échelle de rapports entre inégaux.

Le rôle de l'éducateur

Si l'enfant n'est pas tout à fait un être rationnel, mais qu'il est appelé par nature à le devenir, quel rôle joue l'éducateur auprès de l'enfant? De quelles facultés de l'âme l'éducateur est-il en charge? Les œuvres éthiques et politiques présentent quelques pistes de réflexion qui permettent d'éclairer ces questions, et qui méritent d'être considérées en tenant compte à la fois de la psychologie aristotélicienne des êtres animés et du rapport de subordination dans lequel le philosophe situe l'enfant au sein du domaine familial.

Développement de l'êthos

Les œuvres éthiques indiquent en effet que l'éducateur aristotélicien est en charge du développement de l'*êthos* (ἦθος) de l'enfant, de son caractère, dans la mesure où pour Aristote, les vertus morales ne naissent pas naturellement (*Éthique à Nicomaque* II 4, 1106a6-10), et ne sont pas non plus le résultat de la seule connaissance (*Éthique à Eudème* I 6, 1216b20-25), qui ne joue dans la possession de la vertu qu'un rôle minime (*Éthique à Nicomaque* II 3, 1105b1-5). Les vertus morales sont plutôt, de son point de vue, des vertus ou des qualités propres du caractère, qui est quant à lui formé par l'habitude (ἔθος).

Mais l'*êthos*, dans les œuvres éthiques, est défini de manière très stricte : « C'est pourquoi le caractère doit être une qualité de la partie irrationnelle de l'âme capable, toutefois selon la raison impérative, de suivre la raison » (*Éthique à Eudème* II 2, 1220b5-7, trad. Décarie).

L'excellence de l'*êthos*, du caractère, est le résultat de l'habitude, *éthos*, autrement dit l'exercice de la vertu précède dans le temps son acquisition, de la même manière qu'il faut d'abord pratiquer un instrument avant que de pouvoir se dire musicien (*Éthique à Nicomaque* II 3, 1105b9-19, Woerther, 2005, p. 90). En outre, l'exercice de la vertu est bien loin d'être incompatible avec les passions de plaisir et de peine, puisqu'il implique précisément le plaisir que ressent l'individu lorsqu'il agit de manière vertueuse.

> Par ailleurs, on doit tenir pour indices des états vertueux, le plaisir ou le chagrin qui s'ajoutent aux œuvres entreprises. Qui se garde, en effet, des plaisirs corporels et trouve à cela même de la joie, est tempérant, tandis que celui qu'indispose cette réserve est intempérant. De même, qui affronte les périls redoutables et s'en réjouit, ou, du moins, ne s'en trouve pas chagriné, est courageux, tandis que s'il s'en trouve chagriné, c'est un lâche. Plaisirs et chagrin sont en effet en jeu lorsqu'il s'agit de la vertu morale, car c'est le plaisir qui nous fait commettre les mauvaises actions et c'est la peine qu'elles nous causent qui nous fait nous abstenir des belles. (*Éthique à Nicomaque* II 2, 1104b3-11, trad. Bodéüs)

L'éducation consisterait ainsi à rendre agréables les actes vertueux, qui pourront subséquemment être choisis pour eux-mêmes, délibérément, et accomplis dans une disposition de l'esprit ferme et inébranlable, ce qui correspond à la définition de l'acte moral de l'*Éthique à Nicomaque* (II 6, 1106b36-1107a2, Woerther, 2005, p. 92). Elle suppose également d'habituer l'enfant à agir de manière vertueuse, puisque c'est par la répétition d'actes vertueux que l'enfant deviendra vertueux, et non, rappelons-le, par la connaissance de ce qu'est la vertu, la connaissance ne jouant qu'un rôle mineur dans la conception aristotélicienne de la vertu (*Éthique à Nicomaque* II 3, 1105b1-5). L'enfant, lorsqu'il accomplit des actes vertueux, ne saurait être qualifié de vertueux au sens propre, bien que l'action posée soit la même, simplement parce que son agir ne fait pas intervenir sa raison, au même titre que tout individu qui accomplit une bonne action sans le savoir ou sans l'avoir délibérément choisie avec plaisir ne peut être considéré vertueux — par exemple, celui qui oublierait son portefeuille plein d'argent sur un banc de parc, et permettrait de ce fait à l'itinérant qui en fait la trouvaille de se payer un logement, ne saurait être

qualifié de généreux.

Obéissance de l'enfant

En dépit de la priorité ontologique de la faculté rationnelle de l'âme sur les autres facultés de l'âme, l'éducateur ne peut donc faire autrement que de former l'enfant dans l'ordre chronologique, en s'attachant d'abord à la formation du corps des nouveau-nés dès leur naissance (*Politiques* VII 1336a3-22), puis à celle de l'âme irrationnelle (par exemple, en suscitant la mobilité des tout-petits jusque vers cinq ans, *Politiques* VII 1336a22-39, ou en occupant les petits enfants encore dépourvus de parole avec une crécelle, *Politiques* VII 1340b29-30), avant de former la raison (Jeanmart, 2003). La disposition à la vertu étant de toute manière attachée à la partie irrationnelle de l'âme, si l'éducateur doit former l'enfant à la vertu, c'est cette partie de l'âme qu'il doit viser, et non la partie rationnelle dont le rôle dans l'exercice de la vertu est loin d'être central. Afin de développer chez l'enfant le désir de ce qui est bon, il faut ainsi le soumettre à l'autorité et développer sa docilité, et plus spécifiquement, la docilité de la partie irrationnelle de l'âme.

> Or telle est principalement la nature de l'appétit et de l'enfant, car la vie des petits enfants aussi est une vie appétitive et c'est surtout chez eux que se révèle l'aspiration à l'agréable. Si donc elle n'est pas docile et soumise à l'autorité, cette tendance va prendre beaucoup d'ampleur. Car insatiable est l'aspiration à l'agréable, sollicitée comme elle l'est de tous côtés chez celui qui est privé d'intelligence. De plus, l'activité de l'appétit risque d'accroître l'inclination donnée à la naissance, et s'ils sont grands et forts, les appétits menacent même de bouter dehors le raisonnement. Aussi doivent-ils être mesurés, en petit nombre et ne contrarier en rien la raison. Voilà d'ailleurs ce que nous appelons être docile et tempéré. Tout comme l'enfant doit vivre aux ordres de son instructeur, exactement de la même façon, l'appétitif doit en effet respecter la raison. (*Éthique à Nicomaque* III 15, 1119b4-16, trad. Bodéüs)

C'est ainsi non seulement chez l'enfant, mais également chez l'adulte, qu'il convient de rendre docile la partie irrationnelle de l'âme. La docilité n'est donc pas propre aux enfants, ni aux esclaves qui sont bien sûr appelés à obéir. Autrement dit, la raison ne peut s'exercer correctement si l'âme n'est pas habituée, par la contrainte, à l'obéissance, parce que dans les faits, la partie irrationnelle de l'âme doit être subordonnée à la raison ; et cette remarque est aussi vraie pour les enfants que pour les adultes, qui sont tout à fait capables de glisser vers un échelon légèrement inférieur de la hiérarchie des êtres.

Liberté de l'enfant

Il ne faudrait toutefois pas voir dans l'argumentation aristotélicienne sur l'obéissance et la docilité la défense d'un régime de vie particulièrement sévère, ou d'une éducation répressive et abrutissante. Aristote dénonce en effet le dressage disciplinaire qu'imposent aux enfants les Spartiates, qui, sous prétexte d'en faire des loups — animal représentant le courage — ne parviennent qu'à en faire des barbares, c'est-à-dire des hommes dénaturés : leur double méprise réside dans deux croyances ineptes, à savoir d'abord la possibilité de faire de l'homme un loup, et ensuite l'illusion que l'homme ainsi formé sera courageux (Bodéüs, 1997, p. 255). Alors que le courage consiste, comme toute autre vertu, à choisir un acte courageux pour lui-même et à agir délibérément dans une disposition ferme d'esprit, l'abrutissement qu'entraîne ce type d'éducation annihile toute possibilité d'action délibérée (c'est-à-dire réfléchie), car l'humain qui s'assimile à l'animal se prive de raison, ce qui constitue une disposition du caractère qui doit être évitée, et que l'on nomme métaphoriquement la bestialité (Bodéüs, 1997, p. 255; Woerther, 2005, p. 91). L'abrutissement des enfants ne peut ainsi se solder par l'acquisition de vertu.

En effet, l'obéissance de l'enfant vise spécifiquement à lui permettre d'atteindre une capacité de décision fondée non sur le désir, mais sur la raison : elle est le seul moyen pour l'enfant d'être tempérant lors même qu'il est précisément dépourvu de la faculté de l'âme qui lui permet de l'être. En ce sens, la docilité de l'enfant est la voie nécessaire qui conduit à la liberté (Jeanmart, 2003), car si elle est exercée

correctement, elle garantit que l'enfant ne deviendra pas un esclave naturel. La relation entre le père (ou l'éducateur) et l'enfant doit ainsi être de la même nature qu'une monarchie, au sens où elle correspond au gouvernement d'un seul en vue de l'intérêt de tous; or l'intérêt de l'enfant, c'est de devenir un adulte doté d'une âme rationnelle à laquelle l'âme irrationnelle est subordonnée. Aussi non seulement la finalité mais encore les moyens de l'éducation sont politiques (Jeanmart 2003).

L'habituation de l'enfant au bon usage des plaisirs et des peines est ainsi assurée notamment par l'éducation musicale, puisque l'on reconnaît aux différents rythmes et harmonies une valeur éthique. Il suffit alors d'amener les enfants à ressentir du plaisir à l'écoute de musiques correspondant à des *êthê* vertueux, afin qu'il cherche à les imiter (Woerther, 2005, p. 92-93). Comme le souligne Woerther, « l'anthropologie aristotélicienne exposée dans les *Éthiques* impose sa cohérence à l'ensemble de la pensée politique du philosophe » (2005, p. 93). Cette cohérence de l'œuvre éthique et de l'œuvre politique du Stagirite permet d'éclairer sa conception du rôle de l'éducateur dans l'exercice de la vertu, dans la mesure où celui-ci considère l'éducation comme le principal problème du législateur, et aussi dans la mesure où toute cité vise « le bien suprême entre tous » (*Politiques* I 1, 1252a1-6), et que le bien suprême entre tous, le bonheur, est également l'objet de l'éthique (*Éthique à Nicomaque* I 6, 1097b22-24). La science politique, à titre de science architectonique qui fixe les fins que chacun doit poursuivre, joue un rôle central dans la quête du bonheur ; la préoccupation première du véritable politique devrait en effet être de procurer ce bien suprême à tous les citoyens (*Éthique à Nicomaque* I 1, 1094a26-b7).

Conclusion

Comme on le voit, la question du rapport de l'enfant à la rationalité dans l'œuvre d'Aristote est une chose complexe. L'absence de faculté rationnelle (*logos*) chez l'enfant doit être replacée dans un contexte beaucoup plus large, à la fois en ce qui concerne les facultés de l'âme que possèdent les différents êtres animés, et en ce qui concerne le rôle éthique dévolu à des éléments qui relèvent non pas de la partie rationnelle de l'âme, mais bien de l'*epithumia*, la partie raisonnable : il s'agit des habitudes, de la capacité à obéir, ainsi que des sensations de plaisir et de peine associées à des actions données. En replaçant dans leur contexte les parallèles qu'Aristote établit entre le petit enfant et la bête, ou entre l'enfant et l'esclave, il apparaît que ces comparaisons ne constituent ni des jugements axiologiques négatifs sur l'enfant, ni des remarques péjoratives à son endroit, que ce soit sur le plan biologique ou sur le plan moral.

Il convient de se pencher sur une dernière question qui permettra, dans la mesure où l'œuvre de l'éducateur appartient pour Aristote aux domaines de l'éthique et du politique, de reconsidérer l'importance que nous accordons aux facultés rationnelles de l'enfant dans une perspective éducative. En effet, il est loin d'être certain que pour Aristote, la *phronêsis*, la faculté de procéder à un choix moral, corresponde tout à fait au *logos*, l'intellect qui permet à l'humain de réfléchir, ni même qu'il soit tout à fait nécessaire de la posséder soi-même pour pouvoir agir vertueusement.

Quel rapport Aristote établit-il entre la vertu et la raison correcte ?

Comme le souligne Narcy, Aristote, au contraire de Platon, distingue la sagacité (φρόνησις) de la science (ἐπιστήμη), et c'est pour cette raison que le terme est souvent traduit par prudence (2011, p. 175). La sagacité (φρόνησις), grâce à laquelle l'agent vertueux exerce la vertu de manière délibérée, est doublée d'un pendant faible qu'Aristote nomme l'habileté (δεινότης), tout comme la vertu au sens fort se double de la vertu naturelle.

> Par conséquent, tout comme il y a deux formes de dispositions pour la partie opinative de l'âme, l'habileté et la sagacité, de la même façon il y en a deux aussi pour la partie morale : la vertu naturelle d'un côté, la vertu au sens fort de l'autre. Et parmi elles, la vertu au sens fort ne peut

> naître sans sagacité. C'est précisément pourquoi certains prétendent que toutes les vertus sont des formes de sagacité. Et Socrate, en un certain sens, menait correctement ses enquêtes, mais en un autre sens, il était dans l'erreur, car en croyant que toutes les vertus sont des formes de sagacité, il était dans l'erreur, mais en disant qu'elles ne vont pas sans sagacité, il avait bien raison. Et ce qui l'indique, c'est qu'aujourd'hui, chaque fois qu'il s'agit de définir la vertu, tout le monde précise son état et ce à quoi il se rapporte en ajoutant que cet état est conforme à la raison correcte. Or la raison est correcte quand elle exprime la sagacité. Il semble donc bien que tout le monde devine d'une certaine façon que le genre d'état en quoi consiste la vertu est celui qui traduit la sagacité. On doit cependant changer un peu la formule. En effet, ce n'est pas seulement l'état conforme à la raison correcte qui est vertu. Quant à la raison correcte, en l'occurrence, c'est la sagacité. Ainsi donc Socrate croyait que toutes les vertus sont des expressions de la raison, puisqu'il les prenait toutes pour des sciences, alors que, de notre côté, nous pensons qu'elles s'accompagnent de raison. (*Éthique à Nicomaque* VI 13, 1144b14-30, trad. Bodéüs)

Ainsi Aristote ne voit pas dans les vertus des sciences, mais considère plutôt « qu'elles s'accompagnent de raison (μετὰ λόγου) » (Éthique à Nicomaque VI 13, 1144b30, trad. Bodéüs). Dans la mesure où la vertu-science platonicienne mise en cause dans ce passage n'est accessible à l'humain que par la grâce divine (c'est l'argument du *Ménon*), il est possible de voir dans ce passage un rejet à la fois de la définition de la vertu comme science, mais aussi un refus de faire de la vertu une disposition purement irrationnelle (Narcy, 2011, p. 181).

L'enfant est certes dépourvu de la vertu au sens fort, parce qu'il est privé de la sagacité (φρόνησις), entendue comme un état stable et toujours bon, mais la vertu naturelle lui est accessible car il est pourvu de l'habileté (δεινότης), entendue comme une capacité naturelle à agir bien ou mal. Or les capacités naturelles à agir sont également susceptibles de devenir des états, par l'habitude (*Éthique à Nicomaque* II 1, 1103b24-25) ; et pour que l'action qui résulte de cet état soit vertueuse, il faut qu'elle réponde à deux critères. Elle « doit (1) s'accompagner d'une *raison* (l'agent rationnel doit pouvoir en rendre compte au besoin par une formule justificative) et surtout (2) la raison invoquée doit être *correcte* (la formule doit être dictée par sa propre rectitude) » (Bodéüs, 2004, p. 103. n. 1). Ces deux critères ne signifient pas que l'agent doive avoir perçu la raison invoquée de sa propre faculté intellective, et c'est en ce sens que l'éducateur peut pallier le manque de sagacité de l'enfant.

En outre, la définition de l'action rationnelle, chez Aristote, repose non sur le mode de réflexion qui induit chez l'agent le choix de cette action, mais sur la nature de la fin visée, qui doit être un bien — que les commentateurs ne s'entendent pas sur la nature exacte de ce bien, à savoir s'il doit s'agir de l'*eudaimonia*, du bien suprême, ou du plus grand bien ou du moindre mal qui puisse être atteint dans les circonstances (Heinaman 1993), importe peu au vu des considérations qui nous occupent.

Comment l'éducateur doit-il agir avec un enfant (ir)rationnel?

Le but de l'éducateur est ainsi d'amener l'enfant à la maîtrise de soi, laquelle habileté peut être exercée de manière correcte par l'obéissance.

> Mais ce n'est même pas l'appétit qui décide souverainement de ce mouvement, car les gens maîtres d'eux-mêmes, malgré leur appétit et leur désir, n'accomplissent pas les actions dont ils ont l'appétit, mais obéissent à l'intelligence! (*De l'âme* 433a6-8, trad. Bodéüs)

L'éducateur ne s'adresse pas à la faculté intellective chez l'enfant, quoique celle-ci soit indispensable à l'acquisition de la vertu au sens fort. En effet,

> la même intelligence qui convertit la vertu naturelle en véritable vertu convertit aussi l'habileté en sagacité, parce qu'elle donne à voir le bien ultime que manifestent de bonnes habitudes et parce qu'elle fixe invariablement sur ce bien comme sur l'unique but à poursuivre, l'habileté intellectuelle en question (Bodéüs, 2004, 340, n.1)

Si l'enfant était pourvu de cette intelligence, il n'aurait pas besoin de l'éducateur : il serait autarcique. Toutefois, tant qu'il ne sera pas parvenu à convertir son habileté en sagacité, il aura besoin d'un éducateur intelligent, chez qui l'habileté intellectuelle a été convertie en sagacité, un état vertueux au sens fort, qui pourra lui inculquer à la fois l'habitude d'agir vertueusement et les raisons correctes qui justifient ces actions vertueuses, et dont le champ d'action principal sera non la partie rationnelle de l'âme au sens fort, mais la partie raisonnable de l'âme, puisqu'il cherchera à agir sur les désirs de l'enfant (Jeanmart, 2007, p. 67).

Cette nécessité de l'intelligence et de la sagacité chez l'éducateur signifie en outre que ce rôle ne peut être exercé par le premier venu. Le caractère proprement civique de l'éducation, qui inclut certes la formation de l'enfant dans un certain nombre de *technai* (l'écriture, la musique, etc.) mais aussi et surtout la formation du caractère (Mara, 1998, p. 323), implique non seulement la capacité à porter secours à un enfant particulier, mais à progresser vers l'universel. Aussi, quoiqu'Aristote se préoccupe davantage dans les *Éthiques* de l'excellence humaine que de l'excellence civique, l'une et l'autre demeurent les finalités visées par l'éducation, et dont la responsabilité incombe d'abord et avant tout au législateur. Les vertus civiques, le courage par exemple, dont l'exercice repose souvent sur la coercition, sont ainsi définies par rapport à la vertu véritable et désintéressée dont elles sont une expression moindre dans l'absolu, car les motifs pour lesquels l'individu les exerce sont de nature plutôt égoïste (Mara, 1998, p. 308-309). Cela dit, l'exercice d'une vertu dans le cadre politique permet d'en prendre l'habitude, et donc de devenir vertueux de manière stable. Ainsi, parce que le grand nombre est plus sensible à la contrainte qu'à l'attrait du bien, Aristote estime que la prise en charge de l'éducation par le politique est appropriée, d'autant que la loi est une raison (λόγος) dictée par la sagacité (φρόνησις) et par l'intelligence (νόος) (*Éthique à Nicomaque* X 10, 1180a21-22), qui joue par conséquent le même rôle auprès du grand nombre que celui que joue l'éducateur auprès de l'enfant, à savoir pallier son manque de sagacité. Aux yeux d'Aristote, il n'y a donc pas que l'enfant qui soit dépourvu de l'intelligence nécessaire à la conversion de la vertu naturelle en véritable vertu : le grand nombre est l'objet de la même analyse. Le grand nombre ne pose pas des actes vertueux de lui-même. La vertu ne deviendra de l'ordre d'un état stable acquis et l'individu ne posera des actes vertueux de lui-même que lorsqu'il en aura l'habitude, et cette habitude doit être entretenue tout au long de la vie. Cela ne signifie pas que la vertu véritable est inaccessible à la majorité, mais bien qu'inculquer des belles dispositions à un individu quel qu'il soit n'est pas à la portée de tous, mais du seul savant, en raison de l'attention et de la sagacité dont il fait preuve (*Éthique à Nicomaque* X 10, 1180b25-28).

Ainsi, l'irrationalité de l'enfant n'est pas un enjeu éducatif pour Aristote, d'abord parce qu'elle est par nature un état transitoire, ensuite parce que l'éducation ne vise pas la faculté intellective de l'âme, qui seule est véritablement rationnelle, mais la partie appétitive de l'âme, qui n'est que raisonnable. L'éducateur n'a pas à développer la rationalité de l'enfant, mais seulement à tenir compte du fait que celui-ci est appelé à devenir un être rationnel, ce qui est bien différent. D'abord parce que l'éducation ne vise pas l'acquisition des sciences théorétiques mais bien de la morale, ensuite parce que la connaissance du bien ne suffit pas à faire le bien mais que c'est plutôt l'habitude, qui relève de la partie irrationnelle de l'âme, qui détermine la capacité à faire le bien, au fond, il importe peu à l'éducateur que l'enfant soit un être rationnel ou non.

Références

Azoulay, V. (2004). *Xénophon et les grâces du pouvoir*. Paris: Publications de la Sorbonne.

Bodéüs, R. (1975). En marge de la « théologie » aristotélicienne. *Revue Philosophique de Louvain*, *73*(17), 5-33. http://doi.org/10.3406/phlou.1975.5825

Bodéüs, R. (1997). Les considérations aristotéliciennes sur la bestialité : traditions et perspectives nouvelles. Dans Cassin, B., Labarrière, J.-L., & Dherbey, G. R. (dir.), *L'animal dans l'Antiquité* (p.

247-258). Paris: Vrin.
Bodéüs, R. (2004). *Aristote*, Éthique à Nicomaque. Paris: GF Flammarion.
Demont, P. (1978). Remarques sur le sens de τρέφω. *Revue des Études Grecques*, *91*(434), 358-384. http://doi.org/10.3406/reg.1978.4200
Dupont, F. 2002. Le lait du père romain. Dans Moreau, Ph. (dir.), *Corps romains* (p. 115-138). Grenoble: Jérôme Millon.
Étienne, R. (1973). La conscience médicale antique et la vie des enfants. *Annales de démographie historique*, *1973*(1), 15-61. http://doi.org/10.3406/adh.1973.1169
Gherchanoc, F. (1998). Le lien filial dans l'Athènes classique : Pratiques et acteurs de sa reconnaissance. *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, *13*(1), 313-344. http://doi.org/10.3406/metis.1998.1087
Heath, M. (2008). Aristotle on Natural Slavery. *Phronesis*, *53*(3), 243-270.
Heinaman, R. (1993). Rationality, Eudaimonia and Kakodaimonia in Aristotle. *Phronesis*, *38*(1), 31-56.
Houssaye, J. (1996). *Autorité ou éducation ? Entre savoir et socialisation : le sens de l'éducation*. Paris: ESF.
Jeanmart, G. (2003). Le rôle de l'obéissance dans l'éducation antique et médiévale. *Philosophique*, (6), 61-98. http://doi.org/10.4000/philosophique.186
Jeanmart, G. (2007). *Généalogie de la docilité dans l'Antiquité et le Haut Moyen Âge*. Paris: Vrin.
Leduc, C. (1994). Citoyenneté et parenté dans la cité des Athéniens: De Solon à Périclès. *Mètis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, *9*(1), 51-68. http://doi.org/10.3406/metis.1994.1011
Mactoux, M.-M. (1980). *Douleia. Esclavage et pratiques discursives dans l'Athènes classique*. Paris: Les Belles Lettres. http://doi.org/10.3406/ista.1980.1021
Mara, G. M. (1998). Interrogating the Identities of Excellence: Liberal Education and Democratic Culture in Aristotle's Nicomachean Ethics. *Polity*, *31*(2), 301-329. http://doi.org/10.2307/3235230
Muller, R. (1997). *La doctrine platonicienne de la liberté*. Paris: Vrin.
Narcy, M. (2011). La *phronèsis* entre Platon et Aristote. Dans Hourcade, A., et Lefebvre, R. (dir.), *Aristote : rationalités* (p. 173-185). Mont-Saint-Aignan: Publications des universités de Rouen et du Havre.
Paradiso, A. (1988). L'agrégation du nouveau-né au foyer familial : les Amphidromies. *Dialogues d'histoire ancienne*, *14*(1), 203-218. http://doi.org/10.3406/dha.1988.1791
Valette-Cagnac, E. (2003). Être enfant à Rome. *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, (40), 49-64. http://doi.org/10.4000/terrain.1534
Vilatte, S. (1995). *Espace et temps. La cité aristotélicienne de la* Politique. Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté. http://doi.org/10.3406/ista.1995.2591
Vuolanto, V. (2013). Family Relations and the Socialisation of Children in the Autobiographical Narratives of Late Antiquity. Dans Brubaker, L. et Tougher, S. (dir.), *Approaches to Byzantine Family* (p. 47-74). Farnham: Ashgate. Repéré à http://tampub.uta.fi/handle/10024/95873
Woerther, F. (2005). Aux origines de la notion rhétorique d'èthos. *Revue des Études Grecques*, *118*(1), 79-116. http://doi.org/10.3406/reg.2005.4607
Wolff, F. (1997). L'animal et le dieu : deux modèles pour l'homme. Remarques pouvant servir à comprendre l'invention de l'animal. Dans Cassin, B., Labarrière, J.-L., et Dherbey, G. R. (dir.), *L'animal dans l'Antiquité* (p. 157-180). Paris: Vrin.

À propos de l'auteure

Mathilde Cambron-Goulet est professeure en fondements historiques et philosophiques de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal depuis 2013. Elle est détentrice d'un doctorat en philosophie de l'Université de Montréal, réalisé sous la direction de Louis-André Dorion. Ses travaux en histoire de la philosophie ancienne portent sur les pratiques de transmission de savoir dans les milieux intellectuels antiques et plus particulièrement sur les représentations de l'oralité et de l'écriture, sur les rapports entre enseignement et sociabilité, et sur la diversité des genres littéraires didactiques dans les textes philosophiques grecs, de l'époque classique à l'Antiquité tardive.