Document generated on 07/12/2025 4:45 a.m.

Philosophical Inquiry in Education

Portrait fragmenté de l'enfant dans la tradition philosophique rationaliste

Arianne Robichaud and Maxime Gauthier-Lacasse

Volume 24, Number 2, 2017

Éducation et rationalité: perspectives antiques, modernes et contemporaines

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1070601ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1070601ar

See table of contents

Publisher(s)

Canadian Philosophy of Education Society

ISSN

2369-8659 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Robichaud, A. & Gauthier-Lacasse, M. (2017). Portrait fragmenté de l'enfant dans la tradition philosophique rationaliste. *Philosophical Inquiry in Education*, *24*(2), 134–147. https://doi.org/10.7202/1070601ar

Article abstract

La rationalité de l'enfant constitue sans aucun doute l'un des thèmes les plus fondamentaux en philosophie de l'éducation : des multiples conceptions qui en ont été proposées au fil de l'histoire, elle s'articule tantôt à une activité éducative qui vise la manifestation, par l'élève, d'une attitude précise au regard d'une réalité elle-même rationnelle, tantôt à une forme idéale de faculté psychique à faire surgir (ou ressurgir) par l'éducation. Toutefois, peu importe l'acception privilégiée par les rationalistes antiques, modernes ou contemporains, il apparaît que l'enfant demeure toujours, au sein de cette tradition philosophique, un être inachevé, incomplet, déficient : dès lors, comment penser le problème que semble représenter l'enfance chez les plus importants penseurs de la raison? Et, ultimement, la tradition rationaliste se présente-t-elle comme une tradition de l'oubli et de la négation infantiles? Telles sont les questions auxquelles tente de répondre le présent texte.

Copyright © Arianne Robichaud and Maxime Gauthier-Lacasse, 2017

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

***Philosophical Inquiry in Education*, Volume 24 (2017), No. 2, pp. 134-147**

Portrait fragmenté de l'enfant dans la tradition philosophique rationaliste

ARIANNE ROBICHAUD
Université du Québec à Montréal

MAXIME GAUTHIER-LACASSE
Université de Montréal

La rationalité de l'enfant constitue sans aucun doute l'un des thèmes les plus fondamentaux en philosophie de l'éducation : des multiples conceptions qui en ont été proposées au fil de l'histoire, elle s'articule tantôt à une activité éducative qui vise la manifestation, par l'élève, d'une attitude précise au regard d'une réalité elle-même rationnelle, tantôt à une forme idéale de faculté psychique à faire surgir (ou ressurgir) par l'éducation. Toutefois, peu importe l'acception privilégiée par les rationalistes antiques, modernes ou contemporains, il apparaît que l'enfant demeure toujours, au sein de cette tradition philosophique, un être inachevé, incomplet, déficient : dès lors, comment penser le problème que semble représenter l'enfance chez les plus importants penseurs de la raison? Et, ultimement, la tradition rationaliste se présente-t-elle comme une tradition de l'oubli et de la négation infantiles? Telles sont les questions auxquelles tente de répondre le présent texte.

Introduction

« La femme est une impasse pour les philosophes », pourrions-nous affirmer suivant Kofman au regard d'une histoire de la philosophie qui, depuis la pensée féministe, ne cesse de se dévoiler comme un strict récit masculin. Si nous ne sommes pas les premiers à l'affirmer, nous irons toutefois plus loin : l'impasse des philosophes, ce n'est pas seulement la femme mais aussi *l'enfant*, et c'est sur la statut de ce dernier dans la tradition philosophique rationaliste que porte spécifiquement ce texte. En effet, si la féminité, d'un point de vue historique, est successivement synonyme de question sans issue chez Platon, de puissance fondamentalement charnelle et non réflexive chez Rousseau ou encore de complexe d'Œdipe difficilement transcendé chez Freud (Kofman, 1992), le vocabulaire philosophique lié à l'enfance s'avère tout aussi réducteur : ainsi, l'enfant platonicien est un être dont la conduite est analogue à celle de l'homme ivre, l'enfant cartésien souffre d'une défaillance mémorielle qui le prive d'une raison innée mais oubliée et, jusqu'à aujourd'hui chez certains des plus importants philosophes rationalistes, il est cet être trop immature, notamment chez Habermas, pour être proprement considéré comme doté de moralité. Il en relève sans aucun doute, à plusieurs égards et pour certaines périodes de l'Histoire, de l'influence des structures sociales patriarcales et des mœurs qu'elles favorisent, de cette anthropologie patriarcale qui, aux fondements de l'*ethos* social des antiques et de certains modernes, participe à figer le statut inférieur des femmes et des enfants dans la pensée de certains des philosophes explorés dans cet article (Nye, 2004; Songe-Møller, 2003). Mais les propos suivants s'articulent plutôt au fil conducteur d'une philosophie rationaliste de l'enfance intrinsèquement liée à un portrait réducteur de la rationalité infantile qui, même lorsqu'elle est différenciée entre raison innée ou raison expérientielle, gêne, dérange et représente ultimement l'Autre et l'Irrationnel. Ainsi, quel statut est accordé à l'esprit

infantile dans la tradition philosophique rationaliste, et comment ses caractéristiques posent-elles problème pour quelques-uns des plus importants représentants de la raison dans l'histoire de la philosophie? Trouvons-nous, parmi ces derniers, l'espoir d'une quelconque forme de dignité rendue à l'enfant au regard de la question de la rationalité?

Face à la question de l'enfance, l'histoire de la philosophie et celle de l'éducation sont, naturellement, intimement liées; plus encore, l'histoire de l'éducation et de la pédagogie est largement dépendante de celle du concept de raison. Dans sa plus simple expression, le mouvement d'éducation s'appuie fondamentalement sur le pari de l'éducabilité de l'enfant (Meirieu, 2008), sans lequel toute tentative éducative est vaine, désespérée, voire illogique: et dans la tradition rationaliste, cette éducabilité suppose que l'enfant soit actuellement ou potentiellement rationnel, de façon innée et/ou expérientielle, sans quoi les facultés mêmes de l'esprit humain ne sont jamais mobilisées. Si, au fil des siècles, les définitions données au concept de rationalité se sont transformées au sein des différentes thèses philosophiques, l'inscription du pari d'éducabilité de l'enfance dans ces multiples rationalités a subsisté au temps passé, et ce, jusqu'au cœur de leurs réinterprétations psychologiques : de Platon à Piaget et aux cognitivistes, en passant par Rousseau et Kant, l'éducation de l'enfant participe toujours d'un lien fondamental à la raison, qu'elle soit conçue comme un idéal à *poursuivre et achever*, une forme innée de l'esprit à *actualiser* ou le produit d'une *construction cognitive*. Dès lors, pour quelles raisons ce pari d'éducabilité rationnelle paraît toujours, chez la majorité des philosophes rationalistes ici étudiés, accompagné d'une négation de la valeur de l'enfance? Au contraire, le potentiel de rationalité qui lui est attribué ne devrait-il pas faire de lui l'objet d'une certaine reconnaissance de dignité chez ces penseurs?

Pour répondre à ces questions, le présent article s'articule en quatre temps : 1) une présentation des thèses de Platon et Aristote sur l'enfance, 2) de la nature de l'enfant dans le cadre du rationalisme moderne représenté par Descartes, Leibniz et Kant puis, finalement, 3) des perspectives déployées au sein des théorisations de Jürgen Habermas et Noam Chomsky sur l'esprit infantile. Évidemment, un tel exercice ne prétend pas offrir une lecture exhaustive de l'entièreté des penseurs rationalistes ayant réfléchi aux questions éducatives au cours de l'histoire de la philosophie (et est pleinement conscient du portrait seulement partiel qu'il rend de la pensée de chacun des auteurs évoqués), mais souhaite plutôt poser les jalons d'une *ligne directrice*, à l'aide des idées de ses principaux représentants, des rapports entretenus entre la tradition rationaliste et l'enfant : comment ce dernier s'est-il avéré une impasse dans l'édification de leurs systèmes de pensée respectifs? Et quelles voies s'offrent, ultimement, à un effort de réhabilitation de l'enfance au sein de cette tradition philosophique? Telles sont les questions spécifiques aux fondements des considérations exposées dans ce texte.

L'enfant de la rationalité antique : entre idéalisme et mimétisme

Platon et l'enfant comme être de passions et de démesure

En termes philosophiques, le premier temps d'une enfance écartée du concept de raison est particulièrement bien représenté chez Platon et Aristote. L'enfant platonicien est d'abord un être de désir, de passion, de rébellion et de démesure; un être faible qui, sans la gouvernance et la protection de l'adulte, s'éparpille au gré des plaisirs, de l'impossible et de l'irrationnel. En ce sens, peu de distinction entre, d'une part, l'enfant frivole et sauvage et, d'autre part, l'adulte mal avisé des ruses du monde sensible chez Platon : l'éducation physique et celle de l'âme participeront toutes deux à l'enseignement de la raison, l'atteinte de la vertu et, ultimement, du bonheur. Dès lors, l'enfance représente non seulement un moment d'impureté de l'âme, mais le rappel d'une régression qui guette l'homme mature, et plus spécialement le buveur (Laurent, 2002, p. 14) :

> Ne disions-nous pas, note l'Athénien, qu'en l'occurrence l'âme des buveurs, comme un morceau de fer, prend dans l'incandescence une souplesse et une jeunesse nouvelles, au point

> de devenir ductile aux mains de ce qui peut et sait la former et la façonner, comme au temps qu'elle était jeune? » (Platon, *Lois*, II, 671b-c)

Plus encore, l'enfant de Platon est déprécié puisqu'il est *animal*, et non homme rationnel : « *de tous les animaux, c'est l'enfant qui est le plus difficile à manier; par l'excellence même de cette source de raison qui est en lui, non encore disciplinée, c'est une bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes* » (Platon, *Lois*, VII, 808d). Ainsi, l'animalité infantile couvre une source de raison non-maîtrisée, que l'éducation devrait idéalement réguler : comment s'accomplit alors l'acte d'éducation en lui-même? Quel devient le propre de l'activité éducative entre le maître et l'élève, dans cet effort d'élévation de l'âme à l'Un-Bien et de formation d'hommes vertueux pour la protection de la Cité? Pour Platon, toute éducation s'inscrit dans un rapport contrasté entre *paideia* et *technè*, soit entre savoir désintéressé et savoir-faire :

> Loin de résulter simplement de la formation, le savoir lui-même est formateur. La *paideia* suppose en ce sens une *technè* réduite, qui se résume à la mise en contact de l'élève avec le savoir, ce qui rend presque inutile la pédagogie au sens où nous l'entendons aujourd'hui : le savoir exerce par lui-même une fonction éducative qui dépasse de beaucoup son contenu intellectuel ou pratique, de sorte que le but de l'enseignement n'est pas de faciliter ou de multiplier les acquisitions mais de leur permettre d'apporter les profits qu'on en attend non pas tant en termes d'avoir qu'en termes d'être, c'est-à-dire d'édification de la personne. (Lombard, 2006, p. 8)

C'est notamment en ce sens, comme le souligne Charlot, que « *l'éducation platonicienne n'est pas une théorie de l'enfance, mais une théorie du devenir de l'âme* » et que « *la pédagogie de Platon n'est qu'un prolongement de sa réflexion sur l'itinéraire* » de celle-ci (Charlot, 1977, p. 233) : nulle trace, donc, de définition de la rationalité de l'enfant en tant qu'*être propre*, mais seules quelques indications de son caractère, de son inachèvement, de son imperfection, voire de la maladie qu'il représente (Laurent, 2002, p. 15) au regard de ce parcours de l'esprit. Peu surprenant, dès lors, de trouver dans les textes platoniciens une série de d'adjectifs foncièrement repoussants à l'endroit du jeune être, comme le souligne Laurent : parmi ceux-ci, *épiboulos*, *drimu* et *hubristotatos*, qui signifient respectivement démonique, âcre, virulent, vif, piquant et outrageux (Laurent, 2002, p. 16-17). Nous en revenons ainsi à la thèse annoncée en introduction, soit celle de l'enfant comme être faible et sans valeur, conception qui participe notamment à la légitimation de l'infanticide chez le philosophe:

> Pour les enfants de sujets inférieurs, et même ceux des autres qui auront quelque difformité, ils les cacheront en un lieu interdit et secret, comme il convient si l'on veut conserver la pureté de la race des gardiens. (…) Nous leur accorderons cette liberté après leur avoir recommandé de prendre toutes les précautions possibles pour que nul enfant, fruit de ces unions, ne voie le jour, et, s'il en est un qui se fraie de force sa route vers la lumière, de disposer de lui en tenant compte que la cité ne se charge pas de le nourrir. (Platon, *République*, V, 460a-461c)

Un tel être ne peut, évidemment, se voir considéré comme pleinement rationnel, et Platon se voit obligé de moduler, devant lui, ses prémisses innéistes et idéalistes au regard de la raison comme faculté transcendantale : en est-il de même chez Aristote, ou un définition expérientielle de la rationalité, telle qu'offerte par le philosophe, le garde d'une impasse à l'image de celle constatée chez son prédécesseur?

Aristote et le mimétisme comme éducation

Tout comme celle de son maître, l'éducation aristotélicienne est affaire de cité idéale : elle se conjugue principalement aux impératifs législatifs de la Grèce de l'époque, sans égard à la dignité de l'enfant et, plus particulièrement encore, de l'enfance « irrégulière ». Mais comment éduquer, pour l'État idéal, les

enfants aptes ou dignes de recevoir des enseignements? Et quels rapports cette éducation entretient-elle avec la rationalité? Pour Aristote, tel qu'il l'expose dans le Livre VII de la *Politique*, la meilleure forme d'éducation s'acquiert de trois manières, soit par la nature, par la raison et par l'habitude :

> Il existe trois facteurs qui font devenir les hommes bons et pleinement vertueux et ces trois facteurs sont nature, habitude et raison. Tout d'abord, il faut, de naissance, avoir la nature d'un être humain, et non de quelque autre animal; ensuite, on doit avoir certaines dispositions de corps et d'âme. Mais il y a plusieurs qualités qu'il n'est nullement utile d'apporter en naissant, car les habitudes acquises les modifient, et il y a en fait certaines qualités qui, par nature, sont susceptibles de se tourner indifféremment, sous l'influence des habitudes contractées, vers le meilleur ou vers le pire. Or les animaux autres que les hommes sont, dans leur vie, guidés surtout par leurs habitudes. L'homme, au contraire, vit aussi par raison, car seul, de tous les animaux, il possède la raison; par conséquent, en lui doivent s'harmoniser l'un avec l'autre les trois facteurs dont nous parlons, car, en fait, les hommes, pour suivre leur raison, agissent en bien des cas contrairement à leurs habitudes et à leur nature, s'ils sont persuadés qu'il est meilleur de se comporter autrement. (Aristote, *Politique*, VII, 13, 1332a, 35)

En effet, chez Aristote, la raison n'est développée chez l'enfant qu'à un certain âge, considérant que « *l'enfant étant un être incomplet, il s'ensuit évidemment que la vertu ne lui appartient pas véritablement, mais qu'elle doit être rapportée à l'être accompli qui le dirige* » (Aristote, *Politique*, I, 1260b). Nous retrouvons donc, à l'instar de Platon, cette idée d'incomplétude et de progression qui fait de l'éducation une élévation de l'enfant vers la raison et la vertu, et non un être qui les possède de naissance. C'est notamment ce qui mène le philosophe à des adjectifs aussi sévères que ceux de son maître à l'endroit du jeune être, rapproché de l'esclave dans sa pensée politique : en effet, le terme grec *pais* (renvoyant littéralement, d'ailleurs, au fait de « puer »), signifie à la fois l'enfant et l'esclave, et « *les enfants sont bien le premier stade d'une évolution qui mène à la sagesse et dont la hiérarchie doit refléter les strates* » (Laurent, 2009, p. 45).

L'enfant comme être inachevé, malade ou esclave chez les deux philosophes entretient ainsi un rapport différencié à la rationalité comme stade ultime de sagesse : chez l'un, c'est la *connaissance* et le *logos* qui, à un certain âge de maturité, se révèlent comme manifestations pures de raison et d'intelligibilité, alors que chez l'autre, c'est l'*action* d'un être mature sur la nature et les prédispositions de l'enfant qui forme le futur homme rationnel (Lombard, 2006, p. 14). L'enfant aristotélicien est ainsi *mimétique*, tel l'esclave incapable de faire des choix autrement que par imitation (Laurent, 2009, p. 44) :

> Animal politique par excellence, l'homme est aussi animal mimétique par excellence : seul entre les vivants, il a – inscrite dans sa nature – cette aptitude à imiter qui est au fondement des premiers apprentissages et des premières connaissances. L'homme d'Aristote se trouve ainsi doublement caractérisé : la *Politique* fait de lui l'être doué de raison et de discours qui – à la différence des animaux et des dieux – accède à l'humain dans la Cité et où il peut réaliser une vie conforme à la nature. (Revault d'Allonnes, 1992, p. 97-98)

Que ce soit donc par conversion du regard chez Platon ou mimétisme chez Aristote, l'enfant est *potentiel* de rationalité et non *promesse*, comme nous l'indique le premier à propos des hommes matures qui s'adonnent toujours, l'âge avancé, aux plaisirs illusoires, à l'opinion et à la « mollesse » propres à l'enfance et la jeunesse. Cette caractérisation de la rationalité comme propriété de l'esprit mature et vertueux ne nous semble pas sans conséquence, ou du moins sans résonance pour la continuité de la tradition philosophique rationaliste au regard de l'enfant : rappelons ici que même Rousseau, figure moderne emblématique de la « restauration » du statut particulier de l'enfance, de sa nature propre et, à bien des égards, de sa dignité, n'attribue à l'enfant qu'un potentiel tout à fait limité de rationalité avant un certain âge. Et en effet, le rationalisme moderne, culminant chez Descartes et Leibniz, propose toujours une conception de la rationalité qui échappe à l'enfant, qui le place et le laisse dans une position d'attente, de manque et d'infériorité par rapport à l'adulte rationnel. Dans quelle mesure leurs conceptions respectives, à l'instar de celles de Platon et Aristote, n'offrent-elles donc aucune possibilité

de redéfinition ou de critique de l'irrationalité infantile? L'enfant demeure-t-il, dans les théories cartésiennes et leibniziennes, mais aussi kantiennes, cet être inachevé et troué que seuls le *logos* ou l'art d'un maître mature sont à même d'élever au rang d'être rationnel, ou y a-t-il le germe moderne d'une conception de l'éducation qui, peu à peu, tend à considérer l'enfance et lui rendre une quelconque dignité?

L'enfant de la rationalité moderne : déficience, préséance des besoins et limites

À première vue, l'enfant de la philosophie moderne ne semble guère avoir suscité plus d'intérêt, ou gagné quelque respect que ce soit chez les principaux penseurs rationalistes que ne l'ait fait celui de l'Antiquité grecque aux yeux de Platon et Aristote : son statut inférieur et sa nature déficiente ne sont point épurés chez Descartes et Leibniz qui, malgré leurs renouvellements respectifs des fondements philosophiques de la rationalité, n'ont pas jugé bon d'inclure positivement l'enfance au sein de leurs considérations métaphysiques ou épistémologiques. Krupp, dans son très instructif *Reason's Children : Childhood in Early Modern Philosophy* (2009), ose même pointer du doigt les principes fondamentaux du rationalisme, par opposition à ceux de l'empirisme, pour expliquer cet état de fait :

> After repeatedly encountering variations on the same Locke-and-Rousseau paragraph in histories of childhood, I reflected that it makes sense that both would have developed an explicit philosophy of childhood, since both were empiricists. If one holds that knowledge is gained and formed through experience (as Locke and Rousseau did), then one's epistemology must necessarily consider infants and children, since experience begins at the latest with birth. I further hypothesized that the rationalists could not have written coherently or convincingly about childhood, and that studying what little they did write would certainly point to blind spots in their systems. (Krupp, 2009, p. 15)

Mais cela ne signifie pas pour autant que cette dépréciation de l'enfance prenne la même couleur, chez Descartes, Leibniz et Kant qu'au sein des pensées platonicienne et aristotélicienne : comment le rapport entre enfant et raison se dessine-t-il donc chez les trois plus importants philosophes rationalistes modernes, et quelle est la nature de l'enfance dans leurs systèmes de pensée?

Descartes et les défaillances de la mémoire

Chez Descartes, l'enfance est synonyme de déficience et d'erreur cognitives : considérant la perspective scientifique cartésienne, il est peu surprenant de constater que la négativité de l'enfant relève davantage, chez le philosophe, d'un souci épistémologique et d'accès à la connaissance que d'un point de vue métaphysique. Ce n'est plus l'Un-Bien et le bonheur que la raison permet lors d'une douloureuse conversion du regard, et ce n'est plus pour la fondation d'une cité idéale que l'homme doit être éduqué à la rationalité : le but ultime est de se défaire des fausses croyances qui, si elles trouvent un certain équivalent dans la *doxa* platonicienne, naissent davantage d'une déficience cognitive que d'un leurre métaphysique. Mais comment se déploie, à un âge mature, la rationalité? Et comment faire cohabiter la thèse cartésienne des idées innées, de la substance pure et celle d'une raison visiblement trouée chez l'enfant? L'idée suivante, par laquelle Descartes suppose l'innéisme de la substance pensante dès la période fœtale de la gestation, n'est pas sans creuser le paradoxe : « *Je ne doute point que l'esprit, aussitôt qu'il est infus dans le corps d'un enfant, ne commence à penser, et que dès lors il ne cache qu'il pense, encore qu'il ne se ressouvienne pas par après de ce qu'il a pensé, par ce que les espèces de ses pensées ne demeurent pas empreintes dans sa mémoire* » (Descartes, 1724, p. 272). C'est là où la thèse dualiste « sauve » l'impasse cartésienne quant à la rationalité de l'enfant : le manque de rationalité ne provient pas de l'esprit infantile lui-même, mais d'une défaillance du jeune *corps*, de cette mémoire qui est physique et non immatérielle, soit un échec

mémoriel qui n'est pas sans rappeler la difficulté de la réminiscence platonicienne. Dès lors, l'éducation cartésienne à la rationalité s'articule à un profond exercice de remémoration qui, chez le philosophe, prend la forme d'une introspection, et la critique de l'éducation contenue dans le *Discours de la méthode* (1637) suggère notamment une relecture du concept de rationalité investi dans l'acte éducatif. Au contraire de Platon et Aristote qui, dans le savoir lui-même ou la connaissance du maître à imiter, voyaient le déploiement d'une raison à la fois mère et enfant du *logos*, Descartes considère l'acte éducatif comme la source d'une autorité altérant « l'usage entier de la raison dès l'enfance » :

> C'est pourquoi, sitôt que l'âge me permit de sortir de la sujétion de mes précepteurs, je quittai entièrement l'étude des lettres; et, me résolvant de ne chercher plus d'autre science que celle qui se pourrait trouver en moi-même. (…) Car il me semblait que je pourrais rencontrer beaucoup plus de vérité dans les raisonnements que chacun fait touchant les affaires qui lui importent, et dont l'événement le doit punir bientôt après s'il a mal jugé, que dans ceux que fait un homme de lettres dans son cabinet touchant des spéculations qui ne produisent aucun effet et qui ne lui sont d'autre conséquence, sinon que peut-être il en tirera d'autant plus de vanité qu'elles seront plus éloignées du sens commun, à cause qu'il aura dû employer d'autant plus d'esprit et d'artifice à tâcher de les rendre vraisemblables. (Descartes, 1637, p. 21)

Toutefois, si les *Méditations métaphysiques* et le parcours intellectuel personnel que retrace Descartes dans le *Discours* mènent à croire en une sensibilité du philosophe pour la rationalité inhérente à l'esprit infantile, la reconnaissance de la valeur de l'enfant ne fait pas le poids aux côtés de la force de l'argument innéiste : s'il est doté d'un esprit rationnel, ce n'est pas *lui* qui mérite une attention philosophique particulière, mais bien la substance pensante elle-même. Ainsi se prolonge, dans la pensée cartésienne, la dépréciation des facultés rationnelles de l'enfant propre à la tradition rationaliste :

> Avant même qu'il puisse être saisi au travers d'une genèse, l'enfant est mis en question par rapport à la Raison et le mouvement issu de la Renaissance le place d'emblée au niveau des figures de l'altérité, c'est-à-dire de la différence totale. Ainsi, pour Descartes, l'enfant se trouve exclu radicalement de l'univers de la Raison. Il représente l'imperfection : la raison est en lui assoupie, tout fonctionnement psychique se trouvant impossible du fait d'un développement physiologique non suffisant. Autre absolu, puisque totalement dépourvu de raison, l'enfant retrouve ici – déjà – le fou et le sauvage : tous ont en commun un non-usage de la raison. (Quentel, 1997, p. 27)

D'animal à esclave chez Platon et Aristote, l'enfant joint le sauvage et le fou cartésiens : et à ce sujet, Leibniz reprendra une terminologie étonnamment analogue à celle de Descartes.

Les besoins infantiles chez Leibniz

Selon les principaux commentateurs de la pensée leibnizienne appliquée aux questions éducatives (Macdonald Ross, 2010; Riley, 2005), les théories de l'éducation de Leibniz sont indissociables, que ce soit dans un rapport positif ou négatif, de la pensée platonicienne (Riley, 2005, p. 192) : toutefois, si Leibniz partage avec Platon une certaine conception de l'acte mémoriel au regard de l'accès aux connaissances pures, le philosophe allemand nie le procédé platonicien de réminiscence aux profits d'une définition encore plus « radicale » de l'innéisme, conçu comme capacité naturelle *indépendante* d'une connaissance antérieure. Ainsi, quelle est la nature propre du rationalisme innéiste leibnizien par rapport à l'éducation, et en quoi implique-t-il une conception de l'enfance différente (ou non) de celles de ses prédécesseurs?

Selon Leibniz, ce n'est pas la défaillance de la mémoire qui trouble l'accès de l'enfant aux contenus et connaissances que lui permet sa rationalité innée, mais la préséance, dans l'enfance, du *besoin* : « *l'aperception de ce qui est en nous dépend d'une certaine attention et d'un certain ordre; et il est naturel et convenable que les enfants aient plus d'attention aux données des sens, parce que l'attention est réglée par le besoin* » (Leibniz, 1886, p. 114). Ainsi, à quel moment et de quelle façon l'attention de l'enfant se tourne-t-elle finalement vers l'intérieur, vers les idées et vérités innées? Leibniz, prenant la voix de Théophile contre Philalèthe dans *Nouveaux essais sur l'entendement humain* (1765), précise de la manière suivante le cas de l'enfant face aux « vives lumières » des concepts innés et de la rationalité :

> *Philalèthe* : Si les maximes générales étaient innées, elles devraient paraître avec plus d'éclat dans l'esprit de certaines personnes où cependant nous n'en voyons aucune trace : je veux parler des enfants, des idiots et des sauvages; car de tous les hommes ce sont ceux qui ont l'esprit le moins altéré et corrompu par la coutume et par l'impression des opinions étrangères.
>
> *Théophile* : Je crois qu'il faut raisonner tout autrement ici. Les maximes innées ne paraissent que par l'attention qu'on leur donne; mais ces personnes n'en ont guère, ou l'ont pour toute autre chose. Ils ne pensent presque qu'aux besoins du corps : et il est raisonnable que les pensées pures et détachées soient le prix des soins plus nobles. Il est vrai que les enfants et les sauvages ont l'esprit moins altéré par les coutumes, mais ils l'ont aussi moins élevé par la doctrine [l'instruction], qui donne de l'attention. Ce serait quelque chose de bien peu juste, que les plus vives lumières dussent mieux briller dans les esprits qui les méritent moins et qui sont enveloppés des plus épais nuages. (Leibniz, 1886, p. 196)

L'enfant, l'idiot et le sauvage étant égaux en médiocrité, leur entendement pris dans d'épais nuages d'inattention et d'obscurité, ils méritent donc moins que les esprits nobles les lumières de la connaissance : nous en revenons, immanquablement, à la thèse persistante de *l'enfance trouble* du rationalisme occidental. Devant les obstacles théoriques que posent les thèses rationalistes au sujet du statut diminué de l'enfant (l'argument de Philatèthe, ci-haut mentionné, en est un bon exemple), c'est l'honneur de l'innéisme qu'il faut préserver à tout prix dans les systèmes platoniciens, cartésiens et leibniziens, aux dépens du jeune corps qui en est le réceptacle, et ce, en dénichant dans un *autre* mécanisme de l'esprit la source du mal qui empêche le déploiement de la rationalité : illusions et passions du corps, mémoire défaillante, attention limitée, l'enfant est à guérir et devient l'ennemi de la raison, voire ce qu'il faut *nier* ou *contourner* sans quoi la cohérence interne de d'un innéisme rationnel s'effondre. Peu surprenant, dans cette perspective, de constater les critères peu développés par lesquels Leibniz définit enfin l'« âge de l'éducation », moment de simultanéité où semblent s'accorder, soudainement, les capacités de l'enfant et les richesses du savoir et de l'enseignement au regard de la connaissance rationnelle:

> While "natural goodness" is the foundation of all successful education, Leibniz argues, a tutor must understand what is psychologically suitable for a young person: "a child must be neither intimidated nor chagrined, neither deceived nor rebutted – but one must also not accustom him to being opinionated by giving him everything he wants". The way to turn him away from a "not very reasonable" desire, Leibniz goes on, "consists in the variety of pleasures". One can divert him "through pleasant actions and spectacles, which will soon begin to become instructive". At the age of 4, he continues, one can begin real education, "but always under the appearance and pretext of games". Finally, however, fully adult study arrives, ushered in by a Platonic insistence on geometry reminiscent of the *Republic*, Book VII. (Riley, 2005, p. 202)

Le peu de détails que donne Leibniz sur la tâche de l'éducateur provient directement de sa conception de la connaissance : n'est-il pas futile de prétendre enseigner des notions innées qui se révèleront à l'esprit dès que ce dernier se sera débarrassé des brumes et de l'obscurité empêchant les vérités éternelles de clairement s'imposer? C'est en ce sens qu'il n'apparaît pas exagéré, comme le fait Krupp

(2009, p. 15), de soutenir l'idée que les rationalistes (du moins, ceux étudiés jusqu'ici), au contraire des empiristes, ont peu à dire sur l'expérience de l'enfance, sur l'éducation qui la forge. Mais de quelle façon Kant, en tentant de rétablir le statut de l'expérience et de réunir, dans une certaine mesure, les deux paradigmes, nous permet-il de jeter un regard nouveau sur le potentiel de rationalité de l'enfant? La pensée kantienne se démarque-t-elle enfin, au sujet de la raison infantile, de la valeur négative que porte l'enfance depuis Platon?

Kant et la rationalité limitée

C'est dans le *Traité de pédagogie* (1787) que nous trouvons, chez Kant, les liens les plus évidents entre éducation, enfance et rationalité : de quelle façon Kant conçoit-il, dans cet ouvrage, le propre des rouages de l'activité éducative au regard de la rationalité? Il est fascinant de voir comment le philosophe, pour articuler sa conception, se rapproche tour à tour d'Aristote, de Platon et de Descartes en exposant une proposition synthétique alliant certains des plus importants aspects de la pensée éducative respective de ses trois prédécesseurs :

> L'éducation est un art dont la pratique a besoin d'être perfectionnée par plusieurs générations. Chaque génération, munie des connaissances des précédentes, est toujours plus en mesure d'arriver à une éducation qui développe dans une juste proportion et conformément à leur but toutes nos dispositions naturelles, et qui conduise ainsi toute l'espèce humaine à sa destination. (…) L'homme doit d'abord développer ses dispositions pour le bien; la Providence ne les a pas mises en lui toutes formées; ce ne sont que de simples dispositions, et il n'y a pas encore là de distinction de moralité. (Kant, 1787, p. 46)

Comme art et comme pratique, l'éducation kantienne se fait *technè* aristotélicienne; comme perfectibilité de dispositions naturelles, elle renvoie à la *phusis* platonicienne alors qu'elle s'apparente aussi, dans l'idée d'une responsabilité individuelle et d'un devoir pour l'homme de s'éduquer, aux objectifs cartésiens d'autonomie, d'atteinte d'une pensée libre pour l'individu. Pour éduquer l'enfant à la liberté, Kant propose alors un ensemble de trois règles : 1) laisser l'enfant libre dès la première enfance à la condition qu'il ne fasse pas obstacle à la liberté d'autrui, 2) lui montrer qu'on ne peut arriver à ses fins sans laisser les autres arriver aussi aux leurs, et 3) lui prouver que la contrainte qu'on lui impose a pour but de lui apprendre à faire usage de sa propre liberté, afin qu'il puisse un jour se passer du secours de l'Autre (Kant, 1787, p. 57). Il nous semble donc voir poindre, pour une première fois dans la tradition rationaliste étudiée, une certaine forme de valeur attribuée à l'enfant qui lui permette d'être minimalement considéré au regard d'une quelconque forme de liberté : en effet, à contrôler chez Platon et Aristote et indigne des lumières de la raison chez Leibniz, l'enfance apparaît chez Kant sujet de considérations positives et émancipatoires. Mais n'y a-t-il pas tout de même un paradoxe, entre l'esprit général de ces trois règles et l'idée selon laquelle la discipline doit s'imposer face aux tendances excessives et aux caprices de la liberté? Kant n'est pas sans savoir les nuances et les difficultés d'une telle contradiction ou, du moins, du problème que pose un *apprentissage discipliné de la liberté*. C'est au cœur de cette problématique que le philosophe illustre les nuances de sa position :

> Il y a beaucoup de points sur lesquels il n'est pas nécessaire que les enfants exercent leur esprit. Ils ne doivent pas raisonner sur tout. Ils n'ont pas besoin de connaître les raisons de tout ce qui peut concourir à leur éducation; mais, dès qu'il s'agit du devoir, il faut leur en faire connaître les principes. Toutefois, on doit en général faire en sorte de tirer d'eux-mêmes les connaissances rationnelles, plutôt que de les introduire. La méthode socratique devrait servir de règle à la méthode catéchétique. (Kant, 1787, p. 89)

Ainsi, pour quels motifs, dans l'activité éducative, l'enfant ne doit-il pas nécessairement raisonner sur tout, mais impérativement sur ce qui relève de son devoir? Nous supposons ici que la raison kantienne

est, comme celle de ses prédécesseurs que nous exposons depuis le début de cet article, inaboutie chez l'enfant. Nous en arrivons à la même impasse que celle que Philatèthe observe, dans le dialogue leibnizien des *Nouveaux essais*, au sein de la pensée de Théophile : pourquoi devrions-nous avoir à tirer des enfants et leur faire prendre conscience, en tant qu'éducateur, des connaissances rationnelles de l'esprit si une telle transcendance suppose qu'elles soient déjà présentes en eux? La section suivante expose les arguments proposés par deux rationalistes contemporains, Habermas et Chomsky, à l'égard de cette question précise. Dès lors, les avancées permises par les progrès scientifiques du siècle dernier nous permettent-elles de passer d'une *négation* de l'enfance à son *affirmation positive* au sein des thèses philosophiques contemporaines préoccupées par la raison?

L'enfant de la rationalité contemporaine : entre raison morale et raison créatrice

Habermas et la raison comme construction

L'étude de la rationalité, dans la philosophie contemporaine, jouit non seulement de l'apport des thèses rationalistes exposées au fil des siècles précédents, mais aussi de nouvelles contributions issues de la philosophie sociale, de la psychologie, de la linguistique et des sciences cognitives développées à partir du XXe siècle. C'est justement ce à quoi procède Habermas dans son plus célèbre ouvrage, la *Théorie de l'agir communicationnel* (1981), alors qu'il pose les jalons d'une conception renouvelée de la rationalité qui résisterait à la fois au concept de raison instrumentale analysé par ses prédécesseurs de l'École de Francfort (Horkheimer et Adorno) et aux impasses d'une philosophie de la conscience (Dilthey, Sartre, Merleau-Ponty, Heidegger) pour une mise en situation de la Raison (Habermas, 1987, p. 11-14), et ce, notamment à l'aide de théories psychologiques et psychosociales contemporaines. Ainsi, la rationalité n'est plus conçue comme simple articulation de moyens au regard de fins précises et calculées, ni comme une faculté cognitive donnée de « nulle part », mais s'inscrit plutôt dans l'agir communicationnel des acteurs sociaux : au sein du monde vécu des individus (dans lequel les membres d'un groupe social renouvellent leurs traditions, leurs savoirs, forgent leur solidarité interpersonnelle ainsi que leurs identités personnelles) prennent place des *procès d'entente visant un consensus* au cours desquels tous les participants concernés par une situation donnée délibèrent de façon intercompréhensive sur la validité des énoncés émis par autrui. Ce type d'agir représente, pour le philosophe, la *rationalité communicationnelle*, forme de rationalité oubliée par, notamment, Horkheimer et Adorno lorsqu'ils analysent le règne de la raison instrumentale dans la Modernité. Mais quelle est la place précise de l'enfant dans cette conceptualisation?

Pour Habermas, les procès d'intercompréhension constituant le monde vécu des individus s'appuient essentiellement sur un regard critique, posé par chaque participant actif dans ces délibérations, au regard des normes, valeurs, faits ou principes justifiés dans l'intersubjectivité. Il s'agit donc d'un jeu communicationnel qui implique que chaque « joueur » soit en mesure de réfléchir de façon normative et principielle sur ses propres propositions (en les justifiant) et celles d'autrui, et ce, dans une perspective émancipatrice : la liberté de la critique individuelle permet ultimement un accord, un consensus qui, pour sa part, devient lui-même potentiel d'émancipation pour un groupe donné à l'égard des pressions du système étatique et économique. Toutefois, s'appuyant essentiellement sur la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg, le philosophe affirme que les enfants et adolescents de moins de 15 ans ne sont pas suffisamment matures, d'un point de vue moral-cognitif, pour déployer de telles réflexions et justifications critiques, les excluant ainsi des processus de délibération qui caractérisent spécifiquement la rationalité communicationnelle et, par prolongation, l'éthique habermassienne de la discussion : leur niveau de moralité étant d'abord guidé, en bas-âge, par l'autorité d'autrui et la poursuite d'intérêts, puis par l'interaction régie par des normes sociales admises à la pré-adolescence, seuls quelques adolescents et adultes parviennent en effet, ultimement, à un

niveau moral (appelé *postconventionnel*) permettant la discussion rationnelle portant sur des codes et principes sociaux soumis à l'examen de la justification normative (Habermas, 1986, p. 180-181). Dès lors, l'enfant habermassien est, une fois de plus, écarté du mouvement de rationalité animant les adultes (à l'image des conceptions de Platon, Aristote, Descartes, Leibniz et Kant), et est relégué à une forme d'intériorisation proche du mimétisme aristotélicien :

> Alors que les participants d'une interaction s'entendent ensemble sur leur situation, ils sont pris dans une tradition culturelle qu'à la fois ils utilisent et renouvellent; alors que les participants coordonnent leurs actions en passant par la reconnaissance intersubjective des prétentions à la validité critiquables, ils s'appuient sur des appartenances à des groupes sociaux et renforcent dans le même temps leur intégration à ces derniers; alors que les enfants qui grandissent prennent part à des interactions avec des personnes de référence agissant avec compétence, ils intériorisent l'orientation des valeurs de leurs groupes sociaux et en retirent des capacités générales d'agir. (Habermas, 1987a, p. 151)

Précédant cette intériorisation, la rationalité infantile est analogue à la rationalité instrumentale : l'enfant se comporte au regard de ses intérêts personnels, et calcule son agir au vu des récompenses et punitions possibles. Ce dernier représente ainsi l'impasse d'une théorie fondée sur l'agir communicationnel dans la mesure où Habermas, paradoxalement, caractérise la raison intercompréhensive comme le *telos* du langage humain : s'il en était ainsi, pour quelles raisons les enfants en seraient-ils privés? Si la *matrice* du langage, ses *fondements* et son *mode d'être originel* sont intrinsèquement marqués par une logique communicationnelle et discursive, pourquoi le langage (et, par prolongation, la moralité) infantile relève-t-il d'une logique instrumentale et non intercompréhensive?

À ce sujet, différentes expérimentations empiriques menées dans les vingt dernières années nous permettent de mettre en lumière deux impasses dans le modèle habermassien : 1- la compréhension et la reconnaissance de normes interpartagées (justice, équité) semblent apparaître beaucoup plus tôt que ne le prévoit Habermas au stade conventionnel (Cooley et Killen, 2015), et ce, 2- tout comme la capacité des enfants et adolescents à justifier rationnellement des normes et principes (stade postconventionnel) à l'aide d'arguments détachés de leur propre subjectivité et d'une poursuite personnelle d'intérêts (Cooley et Killen, 2015; Blumenfeld et coll., 1987). Autrement dit, dès 3½ ans, les enfants seraient non seulement en mesure de comprendre et de favoriser un principe moral donné (par exemple, de favoriser un principe moral de distribution égale de ressources entre différents groupes d'enfants plutôt qu'une distribution inégale qui les favoriserait personnellement), mais aussi de *justifier et d'argumenter un tel principe à l'aide d'arguments rationnels* comme l'équité, la justice ou l'égalité.

Il convient d'admettre, ainsi, que les limites imposées par Habermas à la rationalité infantile inscrivent sa perspective dans le prolongement des thèses antiques et modernes précédemment explorées; et pourtant, le potentiel de rationalité morale et argumentative contenu dans la cognition infantile semble, au regard d'études récentes (Hamann et coll., 2014; Schmidt et coll., 2012; Hastings et coll., 2005), beaucoup plus précoce et important que ne l'ont admis ces différents philosophes. En est-il de même chez Chomsky, dernier représentant du rationalisme dont nous avons choisi d'exposer la pensée dans le cadre de cet exercice? Une conception de l'enfance comme période proprement rationnelle et, par prolongation, digne d'intérêt pour les philosophes rationalistes doit-elle nécessairement passer par un innéisme radical, tel que défendu dans les thèses chomskyennes?

Chomsky et l'innéisme radical

À bien des égards, il n'est pas exagéré de voir en Chomsky un héritier direct du projet kantien, et ce, suivant plusieurs des similitudes liant leurs théories et épistémologies respectives. En effet,

> Like Chomsky, Kant's starting-point led him to conclude that the mind has a complex structure, and that there are certain things which in principle are beyond its reach. A further similarity lies in a shared concern for morality. Kant thought that science should guide our theoretical understanding of the world, but that our actions should be guided by moral law which in his view was every bit as securely based as scientific knowledge. The two sides of his work – his theory of knowledge and his ethical theory – were separate but related. Like Kant, Chomsky proposes that the capacity for moral judgment is part of our human nature and is innate. (Salkie, 2014, p. 8)

Suivant de la sorte l'esprit kantien, la conception chomskyenne de la nature humaine consiste en un ensemble régi et limité de capacités et de dispositions biologiques dont font partie les facultés langagières : le langage s'apparente à n'importe quel organe humain et se développe à l'image des autres structures organiques du corps. Cette idée de « langage-organe », par opposition à la linguistique structuraliste et béhavioriste, fait de l'usage du langage un acte créatif qui demande un constant renouvellement d'interprétations et de formes. Chomsky affirme ainsi que 1) connaître un langage, c'est avoir maîtrisé un système de règles et de principes, que 2) l'enfant acquiert ce savoir appuyé sur les fondements d'un riche système biologique qui détermine assez précisément les types de structures pouvant se développer dans la poussée du langage, et que 3) l'usage du langage est un comportement gouverné par des règles (Robichaud, 2013, p. 35). Au cœur du langage, et par extension des actions humaines et de la pensée, se trouve alors un système de représentations mentales et de traitement de l'information auquel sont liés le développement moteur et la perception, en un ensemble assez fixe et invariant permis par notre biologie (Chomsky, 2003). Mais comme le souligne Salkie dans la citation précédente, nous trouvons chez Chomsky comme chez Kant ce rapport étroit entre science et morale : cet innéisme biologique offre non seulement des indications scientifiques sur l'esprit humain, mais permet aussi certaines positions philosophiques sur la nature humaine et la moralité.

En effet, l'innéisme chomskyen suppose que dès la petite enfance, les impératifs du développement du langage impliquent l'innovation, la formation constante de nouvelles phrases, de nouvelles analyses syntaxiques et grammaticales. La rationalité de l'esprit humain est ainsi double : elle procède à la fois de cette capacité, inhérente à la cognition, d'organiser l'information et de structurer le langage, mais surtout *d'un potentiel inné de liberté et de créativité* sans lequel la création et la formation de phrases sont impossibles. Raison et liberté sont donc intimement liées, comme les deux faces d'une même médaille; plus encore, c'est la liberté qui est *à la base* de la raison et de la nature humaine. Cette perspective n'est évidemment pas sans conséquence pour une philosophie de l'éducation chomskyenne : « *Education, then, must provide the opportunities for selffulfillment; it can at best provide a rich and challenging environment for the individual to explore, in his own way. Even a language cannot, strictly speaking, be taught, but only "awakened in the mind": one can only provide the thread along which it will develop of itself* » (Chomsky, 1987, p. 149).

Cette conception de l'éducation est la raison précise pour laquelle nous croyons que la pensée chomskyenne offre un nouveau paradigme pour penser la place de l'enfant et la reconnaissance de sa rationalité au sein de la tradition rationaliste : si Kant a posé les premiers jalons d'une raison infantile qui n'est pas déficiente mais limitée, *par l'éducateur*, pour les besoins d'un apprentissage *adéquat* de la liberté, c'est Chomsky qui parvient le mieux à surpasser le problème que pose l'enfant pour le rationalisme, et ce, sans devoir retourner à une conception kantienne qui cadre, voire aliène la liberté infantile. Une telle perspective nous permet de repenser les fondements proprement éducatifs des thèses rationalistes exposées dans ce texte : jusqu'à quel point sommes-nous héritiers, encore aujourd'hui, d'une façon de concevoir l'enfance qui participe davantage de son *encadrement* que de son *déploiement*? Si l'éducation de l'enfant, de sa naissance à sa maturité, relève d'impératifs sociaux et culturels légitimes (organisation de la société, apprentissage des contenus de savoirs propres à son environnement social, adaptation du jeune être à la société dans laquelle il s'inscrit et grandira), comment pourrions-nous mieux conjuguer ces exigences socioculturelles à la façon dont la cognition de l'enfant lui permet, en termes chomskyens, d'être libre et créatif? Autrement dit, ces exigences

sociales et éducatives doivent-elles nécessairement s'appuyer sur une conception limitée de la rationalité infantile pour être dûment justifiées ou peuvent-elles, comme chez Arendt (2012) par exemple, demeurer légitimes sans soutirer à l'enfant son potentiel de réflexion, de rationalité et sa capacité à s'émanciper et créer du nouveau? En ce sens, une pensée rationaliste qui réhabiliterait la valeur rationnelle de l'enfant semble, à la lumière des arguments soulevés dans ce texte, devoir passer par d'autres critères que ceux qu'ont émis les différents penseurs étudiés : peut-être faudrait-il dès lors privilégier une conception de la raison non pas comme potentiel idéalisé de sagesse et de maîtrise de soi face à l'irrationnel, mais davantage comme *libre activité de création par rapport au réel.*

Conclusion

Ainsi, de Platon à Habermas, c'est la grande majorité des plus importants penseurs de la tradition rationaliste qui ont élaboré des systèmes théoriques qui, d'une façon ou d'une autre, évacuent la question de l'enfance : immaturité et frivolité chez Platon, nécessité du mimétisme chez Aristote, défaillance de la mémoire chez Descartes et de l'attention chez Leibniz, limites nécessaires à la liberté chez Kant et immaturité morale-cognitive chez Habermas, l'enfant « fait défaut », dérange et représente l'Autre de la raison. De toute évidence, l'enfance pose un problème majeur (sinon *le* problème majeur) pour le rationalisme et, en ce sens, il n'est pas surprenant de constater combien la majorité des philosophes ici étudiés ont dû user de stratagèmes théoriques qui, d'une certaine façon, viennent parfois contredire quelques-unes des prémisses de leurs systèmes philosophiques.

Au final, en considérant les limites inhérentes à notre exercice nous obligeant à réduire le nombre de philosophes ici étudiés, il semble ainsi que c'est dans une lignée kantienne radicalisée que peut se résoudre le problème de l'enfance dans la tradition philosophique rationaliste : dès lors, nous ne pouvons que souhaiter une prolongation de recherches dynamiques au regard des liens entre *rationalité libre et créatrice* et *éducation*, Chomsky n'étant point le seul représentant d'une telle perspective. Mais serions-nous prêts à laisser tomber, pour de bon, cette vision réductrice de l'enfance, directement héritée de la tradition rationaliste qui, en sanctionnant notre suprématie et notre autorité sur leur existence et leur liberté, facilite et simplifie nos relations aux enfants et élèves dans l'activité éducative? Nous craignons, malheureusement, que la réponse à ces questions soit négative : les enfants et les élèves représentent peut-être, au cœur de cette perte de sens et de liberté humaines si bien décrites chez Horkheimer et Adorno, tout ce qu'il nous reste de dominable et d'aliénable, tout ce qui nous rassure encore d'un sentiment de contrôle fondamentalement illusoire, mais combien apaisant. Et il s'avère évidemment plus aisé de les contrôler lorsque nous les concevons comme des animaux, des esclaves, des sauvages, ou des fous.

Références

Arendt, H. (2012). *L'Humaine condition*. Paris, France : Gallimard.

Aristote. (1874). *Politique* (3e édition). Paris, France: Librairie philosophique de Ladrange.

Blumenfeld, P.C, Pintrich, P.R. et Hamilton, V.L. (1987). Teacher talk and student's reasoning about morals, conventions, and achievement. *Child Development*, *58*(5), 1389-1401.

Charlot, B. (1977). L'idée d'enfance dans la philosophie de Platon. *Revue de Métaphysique et de Morale*, *82*(2), 232-245.

Chomsky, N. (2003). A really new way of looking at language. Dans C.P Otero (dir.), *Chomsky on Democracy and Education* (p. 65-72). Londres, UK: Routledge.

Chomsky, N. (1987). Language and Freedom. Dans J. Peck (dir.), *The Chomsky Reader* (p. 139-156). New York, NY: Pantheon Books.

Cooley, S. et Killen, M. (2015). Children's evaluation of resource allocation in the context of group norms. *Developmental Psychology*, *51*(4), 554-563.

Descartes, R. (1724). *Méditations métaphysiques*. Paris, France: Compagnie des Librairies.

Descartes, R. (1637). *Discours de la méthode, Les passions de l'âme, Lettres*. Paris, France : Éditions du Monde Moderne.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris, France : Fayard.

Habermas, J. (1986). *Morale et communication : Conscience morale et activité communicationnelle*. Paris, France : Éditions du Cerf.

Hamann, K., Bender, J. et Tomasello, M. (2014). Meritocratic sharing is based on collaboration in 3-year-olds. *Developmental Psychology*, *50*(1), 121-128.

Hastings, P.D., Zahn-Waxler, C. et McShane, K. (2005). We are, by nature, moral creatures: biological bases of concern for others. Dans M. Killen et J. Smetana (dir.), *Handbook of Moral Development* (p. 483-516). New York, NY: Psychology Press.

Kant, E. (1787). *Traité de pédagogie*, Paris, France : Félix Alcan.

Kofman, S. (1992). La question des femmes : une impasse pour les philosophes. *Les cahiers du GRIF : Provenances de la pensée femmes/philosophie*, *46*(1), 65-74.

Krupp, A. (2009). *Reason's Children: Childhood in Early Modern Philosophy*. Plainsboro, NJ: Associated University Press.

Laurent, J. (2002). *La mesure de l'humain selon Platon*. Paris, France : Vrin.

Laurent, R. (2009). *Métaphysique du temps chez Aristote*. Paris, France : Éditions Villegagnons-Plaisance.

Leibniz, W.G. (1886). *Nouveaux essais sur l'entendement humain*. Paris, France: Hachette.

Lombard, J. (2006). Aspects de la technè : l'art et le savoir dans l'éducation et dans le soin. *Le Portique*, *3*. Repéré à http://leportique.revues.org/876

Macdonald Ross, G. (2010). *The Implications of Leibniz's Philosophy for Education in a Technological World*. Repéré à http://aulre.org/heaprsarchive/sec1_articles/29.pdf

Nye, A. (2004). *Feminism and Modern Philosophy*. New York, NY: Psychology Press.

Platon. (2002). *La République*. Paris, France : Garnier-Flammarion

Platon. (2003). *Œuvres complètes. Tome XI, 2e partie : Les Lois, Livres III-VI*. Paris, France : Les Belles-Lettres.

Quentel, J.-C. (1997). *L'enfant : Problèmes de genèse et d'histoire*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Revault d'Allonnes, M. (1992). L'homme d'Aristote : animal mimétique, animal politique. *Les Cahiers du GRIF*, *46*(46), 97-102.

Riley, P. (2005). Leibniz as a theorist of education. Dans A. Rorty (dir.), *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*. Londres, UK: Routledge.

Robichaud, A. (2013). *Noam Chomsky, un représentant de la tradition humaniste et critique en éducation* (Mémoire de maîtrise, Université de Montréal). Repéré à https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/10230/Robichaud_Arianne_2013_memoire.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Salkie, R. (2014). *The Chomsky Update*. Londres, UK: Routledge.

Schmidt, M.F.H., Rakoczy, H. et Tomasello, M. (2012). Young children enforce social norms selectively depending on the violator's group affiliation. *Cognition*, *124*(3), 325-333.

Songe-Møller, V. (2003). *Philosophy Without Women: The birth of sexism in Western Thought*. Londres, UK: A & C Black.

À propos des auteurs

Arianne Robichaud est professeure en fondements de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses principaux intérêts de recherche concernent l'articulation de théories critiques (École de Francfort, Arendt, Russell, Chomsky) aux questions éducatives portant sur l'autorité, la rationalité et l'éthique en éducation. Elle a notamment effectué des séjours de recherche en philosophie à l'*Institut für Sozialforschung* (Frankfurt, Allemagne) et au MIT (Cambridge, É.-U.), collaboré à l'écriture d'articles dans le domaine de l'éducation avec Noam Chomsky et co-dirigé un ouvrage portant sur les liens entre sciences sociales et éducation (*Sciences sociales et théories critiques dans la formation des enseignants*, 2015, PUL).

Maxime Gauthier-Lacasse est membre étudiant-chercheur du CRIFPE depuis 2015. Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'analyse des politiques issues du courant néolibéral en éducation (Gestion axée sur les résultats (GAR), Nouvelle gestion publique (NGP), Éducation basée sur la preuve (ÉBP)) dans une perspective critique empruntée aux théories de l'École de Francfort (Horkheimer et Adorno). Il s'intéresse principalement aux phénomènes de rationalisation instrumentale de l'activité éducative dans une perspective locale (Québec, Canada) et internationale.