

A propos d'autonomie

Pierre Saiet

Inspecteur d'Académie, Inspecteur pédagogique régional

Conférence prononcée lors du stage de didactique des arts plastiques de Saint-Malo en janvier 1994

[↔ Texte](#)
[↔ Bibliographie](#)
[↔ Notes](#)

“Car non moins que savoir, douter m’agrée”. DANTE - La divine comédie. L’enfer, XI.

Au concours Interne d’Agrégation, durant l’épreuve orale de leçon, le jury entendit cette année à plusieurs reprises une phrase surprenante : “Je mettrai donc mes élèves en situation de semi-autonomie”.

Cette déclaration d’intentions a de quoi faire sourire ou rendre perplexe : que pourrait-être une “semi-autonomie” ?

Mais cette anecdote nous intéresse dans la mesure où elle est révélatrice de la difficulté conceptuelle du projet : je veux bien de l’autonomie, mais pas trop. Autrement dit, le substantif *semi-autonomie* suffit à contredire la proposition première puisque son auteur sait bien que l’autonomie ne saurait être partielle mais il en maintient l’hypothèse parce qu’elle revêt, à ses yeux, un aspect rassurant [1].

Je veux donc bien de l’autonomie, mais je m’en méfie. Soit. Mais de quelle autonomie est-il question ici ? Celle des élèves ou celle du maître ? Moi enseignant, veux-je réellement être autonome ? Si je réponds à cette question, peut-être pourrais-je la poser en termes plus clairs à propos de mes élèves. Peut-être pourrais-je savoir au moins où je me situe par rapport à ce concept d’autonomie. Est-ce que je le perçois comme une image séduisante et diaphane, aux contours un peu flous, ou bien comme un idéal, voire comme une utopie. Puis-je le distinguer comme une pratique éducative, une méthode, au même titre (ou à un titre différent) que les autres méthodes éducatives ?

Pour commencer par le commencement, des définitions :

- autonome vient du grec : autos (soi-même, lui-même) et nomos (lois) - qui se régit par ses propres lois - qui s’administre lui-même. Dans le sens commun, autonomie signifie : liberté - indépendance - souveraineté. Par extension : qui est administré par une collectivité autonome - le sens s’est étendu à l’administration, au droit, à la politique. On parle de gestion autonome, communale ou régionale sur le plan de la juridiction ou sur le plan financier, voire linguistique et culturel. On voit des provinces, des états, des ethnies réclamer ou exiger leur autonomie.

Au 20^e siècle, on parle de l’autonomie d’un véhicule pour désigner la distance qu’il peut parcourir sans être ravitaillé.

Avec la décentralisation (en France, 1986), une relative autonomie de gestion financière a été donnée aux régions, aux départements, aux communes. Elle s’est étendue aux établissements scolaires dans le cadre d’une politique définie par le pouvoir central.

On parle aussi de l’autonomie pédagogique pour désigner principalement l’indépendance d’un enseignant dans sa classe et le choix de ses méthodes.

D’un point de vue épistémologique, on s’accorde à dire que *l’autonomie* morale, intellectuelle et politique est la conséquence du processus d’émancipation de l’homme auquel concourent les sciences humaines comme les sciences exactes (formelles ou expérimentales).

Dans le courant libertaire du 19^e siècle, Proudhon puis Bakounine ont relié l’idée d’abolition de l’état à celle d’*autonomie ouvrière*. On pourrait y rattacher, de façon dérivée, le phalanstère de Fourier et l’autogestion idéalisée ou utopiste du courant fouriériste.

Dans l'analyse de Marx et Engels, la démocratie passe par une conception *autogestionnaire* de la révolution.

Mais c'est au 18^e siècle, chez Kant, qu'est explicitement posé le concept *d'autonomie de la volonté*. Pour Kant, c'est la propriété qu'a la volonté de chercher la loi de ses déterminations non dans sa matière mais en elle-même. D'après lui, l'homme ne réalise son *autonomie* qu'en agissant suivant la raison, en obéissant à la loi que se donne à elle-même la volonté raisonnable.

Aujourd'hui, à l'école, tout le monde s'accorde globalement sur le fait qu'il s'agit de faire acquérir à l'élève un comportement autonome.

Cependant, loin d'envisager l'Autonomie comme une situation éducative souveraine et théorisée[2], on se contente généralement d'expérimenter — je devrais dire : de tester plus ou moins hardiment, tel ou tel procédé, ou de mettre en place à côté d'un enseignement linéaire et normatif des dispositifs plus individualisés. [3]

Le succès — ou l'échec — relatif de ces pratiques laisse perplexe. Plus encore si l'on songe que tout ce qui apparaît, encore aujourd'hui, comme novateur, parfois dérangent, a été conçu et expérimenté dans les trente premières années de notre siècle : l'école ouverte sur la vie et le journal de classe (Dewey - Freinet) — l'école active (Ferrière - Decroly), le travail en groupe (Cousinet) — Le texte libre et la créativité (Claparède) — Le travail-jeu et le détournement par le matériel (Montessori) — La non directivité (Rogers)...[4]

La dilution, l'amalgame, l'usage arbitraire ou empirique de ces méthodes ont contribué à leur relatif discrédit, ce qui conforte certains dans une attitude radicalement opposée, réactionnelle sinon réactionnaire, une sorte de retour à la norme... Mais quelle norme ?

L'hétérogénéité des élèves et des classes, l'importance numérique des groupes, une lassitude bien compréhensible des enseignants devant la succession, voire l'empilement des réformes du système éducatif, tout contribue à les cantonner dans une prudence qui confine à la défiance à l'égard de toute innovation.

Symétriquement, l'image le plus souvent présentée d'un enseignement de type traditionnel est celle d'une inadéquation par rapport à la réalité sociale, d'une inadaptation au vécu personnel de l'élève, d'une exigence démesurée quant aux savoirs à faire acquérir.

Pris entre l'immobilisme craintif et le risque de démagogie, bien des enseignants se demandent "quoi faire ?".

Pour dépasser ou déplacer nos représentations figées sur l'un et l'autre des deux grands courants éducatifs [5], il faut tenter de cerner ce qui les caractérise et les différencie.

Ce qui caractérise essentiellement l'éducation traditionnelle, c'est *la référence aux modèles*. Quels sont ces modèles : les grands hommes, les grandes pensées, les grands textes, les œuvres d'art. On peut y ajouter : le maître lui-même. À l'opposé, l'éducation nouvelle peut se définir par l'absence — ou le refus — de tout modèle.

Dans le premier cas, l'École est pensée comme un lieu clos, où l'enfant est coupé de ses tentations et poussé, par l'imitation des grands modèles, à se construire, à inventer, à atteindre l'autonomie par la maîtrise de soi, dans l'enthousiasme de la découverte. "l'École, heureusement fermée sur le monde" dit Alain. L'École est une citadelle, non une prison, elle tient l'enfant à l'abri des conflits sociaux. Le rôle du maître est ici souverain.

L'Éducation nouvelle, au contraire, prône l'ouverture sur la vie. L'élève n'est plus un simple exécutant mais il est vu comme une personne marquée de son individualité et capable, selon une expression devenue aujourd'hui courante, de "se prendre en charge".

"S'instruire en puisant à même le monde" dit Dewey. Le modèle n'existe plus. Le maître lui-même s'efface devant la vie de l'enfant, sa vie intime où il peut intégrer l'école à partir de ses centres d'intérêt [6] : les phénomènes naturels, la vie des animaux et leur défense, etc. Le monde adulte est dévalorisé. L'adulte-enseignant *dispose l'ambiance*, n'intervient pas. Dewey dit ceci : "Apprendre à lire, écrire, dessiner quand le besoin s'en fait sentir, tout naturellement, comme il a appris à parler quand il avait quelque chose à demander ou à dire". *L'appétit* d'agir, la *soif* de connaissances, ces métaphores indiquent bien que, s'il y a un modèle, ce serait ici celui de la nature.

Le postulat est que l'enfance a une valeur positive et singulière sur laquelle l'adulte ne peut pas agir et qu'il ne doit pas troubler.

Bien que Piaget ait eu une influence considérable sur les thèses de l'Éducation nouvelle, il est le premier, dès 1932 à émettre quelques réserves et à avouer ses doutes. [7]

Références aux modèles, absence de modèles ? Deux conceptions de l'éducation, contenant chacune sa pertinence et ses contradictions. Sont-elles spécifiques des théories éducatives modernes ? Certes non. J'oserais dire qu'elles ont toujours été l'objet d'un questionnement dans la pensée philosophique.

Peut-être ne prend-on plus tout à fait conscience, aujourd'hui, que la pensée philosophique s'est reconnue — de Platon à Alain — une vocation éducative, plus qu'une vocation (terme chrétien), une mission : celle de penser par soi-même. C'est-à-dire affranchir l'individu, contribuer à le libérer de ses tutelles : celles de l'état, de la famille, des savoirs constitués en dogmes. Citant Kant, le philosophe Jules Lagneau dit ceci : "Il y a deux ennemis de l'éducation : le gouvernement et les parents".

Oui, c'est en termes de conflit que se pose éternellement la question d'une volonté éducative et que peut s'organiser la réflexion.

Dans *La philosophie de l'histoire*, Kant répond à la question : qu'est-ce que "les lumières ?". C'est "la sortie de l'homme de sa Minorité, dont il est lui-même responsable". [8]

Parmi les grandes questions qui agitèrent le 18^e siècle, celle de l'éducation occupe une place centrale. Kant, avant d'écrire ses *Réflexions sur l'éducation* a lu Rousseau avec passion. Il dit : "L'éducation est le plus grand et le plus difficile problème qui puisse être posé à l'homme".

On connaît l'immense retentissement qu'a eu l'*Émile* en Europe et principalement en Allemagne. [9] On oublie parfois le scandale que cette œuvre a provoqué à sa parution, en 1762, et le désaveu que rencontra Rousseau auprès de ceux qui eussent pu le mieux soutenir sa thèse. Le blâme est général (Grimm, Diderot) quand ce n'est pas le mépris affiché (Voltaire).

L'*Émile* fut presque aussitôt interdit, brûlé et son auteur pourchassé. [10]

Que dit Rousseau ? que l'homme naturel, c'est la nature de l'homme et qu'il ne s'agit pas de le confondre avec l'homme primitif [11]; il dit que des tendances contradictoires équilibrent l'âme et assurent sa perfection, que le premier propos de l'éducation est de *sauvegarder la liberté de l'homme*.

L'enfant peut et doit sentir la rigueur des choses, jamais celle des hommes. Donc, pas de collègues, pas de punitions. Le maître ne doit intervenir — et très peu — que comme agent de la nature. L'éducation de l'enfant doit se faire à l'écart de sa famille — dangereuse par sa tendresse même, de la société "maîtresse d'injustices", des livres car ils contiennent une science morte.[12]

Le second principe est de traiter l'enfant en enfant, non en homme : "Laissez mûrir l'enfance dans les enfants".

La troisième règle est de donner le pas à la conscience sur la science.[13] Il parle ainsi d'apprendre à apprendre et dit qu'en l'homme l'apprentissage est incessant...

D'une façon qui peut aujourd'hui nous paraître paradoxale, il définit sa méthode comme *inactive* [14] : "... je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes, et de tout faire en ne faisant rien".

On voit ici tout ce qu'ont tiré de Rousseau les deux grands courants éducatifs du 20^e siècle, évoqués plus haut.

D'un côté (l'éducation traditionnelle), on dresse un mur entre l'école et la société, on isole et préserve la situation d'apprentissage en lui conservant sa pureté.

De l'autre côté, l'école nouvelle reprend les principes rousseauistes de mise en contact avec la nature et la résistance des choses ; on part de la pensée propre de l'enfant et de ses centres d'intérêt, on attend que l'apprentissage se fasse par le désir et non par la contrainte. [15]

Si l'*Émile* a tant été attaqué et vilipendé, c'est qu'il s'en prenait de front aux institutions, à l'Académie des Sciences et aux préjugés sociaux. De surcroît, l'auteur le faisait en son nom propre et non sous le masque d'un pseudonyme, comme c'était courant à l'époque. Enfin, l'ouvrage paraissait, malencontreusement, au moment où le Parlement s'apprêtait à chasser les Jésuites. On se montrait impartial à bon compte en frappant le livre "infernale", manuel de "scepticisme et de *tolérance*", c'est-à-dire de débauche.

En fait, si nous reconsidérons l'*Émile* avec notre recul, nous pouvons dire — sans lui rien ôter de sa vigueur et de sa clairvoyance qui s'expriment jusque dans ses contradictions — que cette œuvre, si fortement personnelle, s'inscrit dans la tradition humaniste de la Renaissance en s'inspirant non seulement de Rabelais mais aussi du moralisme et du scepticisme de Montaigne (lequel préfigure le criticisme Kantien), dont les propos contiennent les germes de l'ouvrage de Rousseau. [16]

La célèbre formule de Montaigne : "plutôt une tête bien faite que bien pleine" est pratiquement recopiée par Rousseau. Comme lui, Montaigne souhaite qu'on évalue la qualité d'un apprentissage autrement qu'en se basant sur le critère de la mémorisation. Comme lui, il demande au maître de laisser parler son disciple, de l'écouter, d'apprendre de lui, à l'instar de Platon. [17]

Mais l'idée centrale de Rousseau est celle-ci : la forme la plus haute de la liberté, c'est la vertu. Cette idée, qui animera les hommes de la Révolution (Mirabeau et Condorcet s'inspireront largement des principes de Rousseau) — à la différence que ceux-ci calquent l'idée de vertu sur le modèle romain et non sur l'humanisme platonicien — doit cependant être comprise chez ce dernier comme une tentative de conciliation de sa piété, son déisme et le parti philosophique d'un athéisme vertueux. [18]

Il faut cependant distinguer la vertu, telle que l'entend Rousseau, prise dans la tradition chrétienne du bien et du mal, du concept de *virtu* dans la philosophie grecque.

Chez Platon et ailleurs la vertu est "la qualité propre d'une chose, ce qui fait qu'elle est ce qu'elle doit

être pour bien remplir sa fonction” [19] C’est une exigence de valeur, corporelle, intellectuelle, civique mais qui s’ancre avant tout dans un accord avec soi-même, une authenticité personnelle. Il ne s’agit surtout pas de la définir mais de tenter de la produire.

On notera que pour Platon, les non-savoirs tels que la techné — c’est-à-dire les arts — peuvent transmettre la vertu, peut-être mieux que les sciences.

De même que le mot art (et son concept), le mot culture n’existe pas dans la Grèce antique. Il provient d’une métaphore utilisée par Plutarque qui l’avait vraisemblablement reprise des Sophistes : celle de l’agriculture, illustrant les trois éléments de base de l’éducation : la nature, l’instruction et la pratique [20] — à rapprocher de l’exemple du jardinier.

Les sophistes appellent aussi techné —“art”— leur technique et leur théorie de l’éducation. Platon, lui, parle de “plasticité” du jeune homme et utilise les métaphores “modeler”, “façonner” empruntées à la sculpture, pour désigner l’action exercée sur le caractère de celui-ci.

Mais le point central de sa conception de l’éducation est la nécessité de la relation vécue —appelée “fréquentation”. Il reproche aux sophistes leur attachement hautain et inefficace à un savoir constitué et à des principes didactiques. Pour lui, la vertu ne peut s’enseigner comme une science ou une technique (au sens artisanal du terme) mais par transmission que nous appellerions psychologique avec toute la connotation ambiguë qu’on se plaît à donner, une relation vécue entre le maître et le disciple.

Plus tard, il hésitera : le maître peut-il être anonyme, voire collectif ? Doit-il être obligatoirement identifié à une personne ? À cet égard, son modèle, Socrate, constitue une représentation équivoque car il incarne l’absence : “Non seulement il n’apprend rien de positif mais encore il dénonce continuellement la recherche d’une présence “gratifiante”. Aussi a-t-on pu légitimement comparer le rôle de Socrate à celui du psychanalyste dans la cure”. [21]

Socrate est le *maître introuvable*, toujours ailleurs que là où on l’attend. Et cette absence, ou cette ductilité apparemment négative conduit peu à peu Platon à douter que l’homme soit éduicable, tout du moins dans ce rapport existentiel “total et concret”, et il fonde alors l’idée d’une “éducation sans maître”, d’une *auto-éducation*.

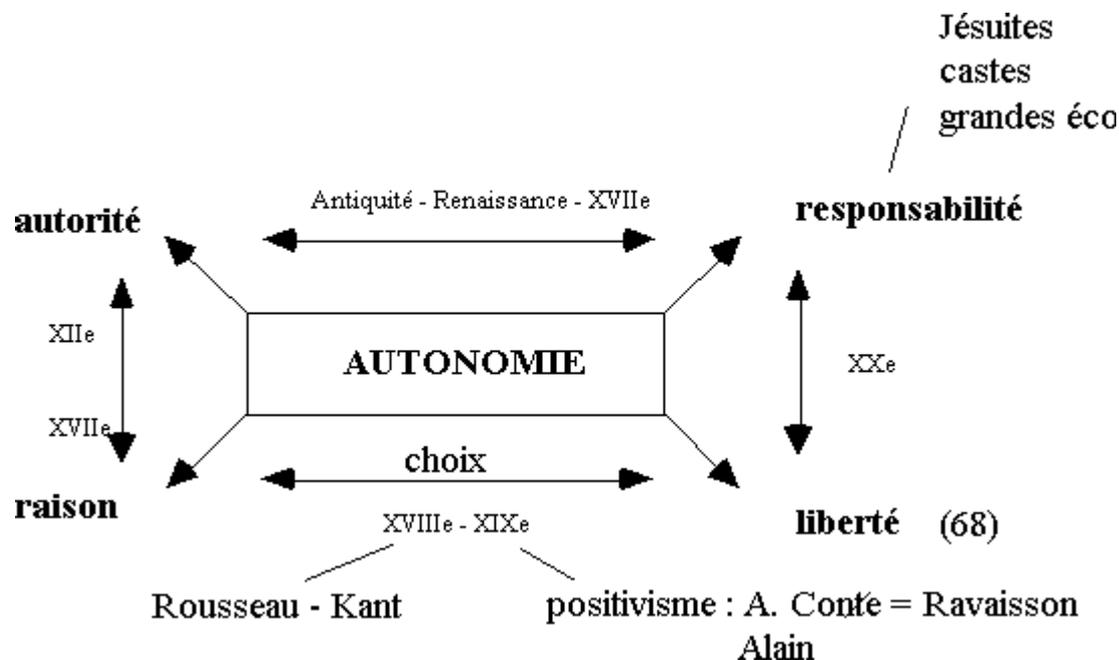
J’ai dit que pour les Grecs, la notion de culture, telle que nous l’entendons aujourd’hui, n’existait pas. Elle se confond étroitement avec une croyance absolue en la valeur de l’individu et se distingue en cela des conceptions de l’Orient ancien. L’idéal grec est celui de la liberté individuelle.

Toute question sur l’éducation s’inscrit dans cette perspective, se place dans un idéal de civilisation, se situe comme une partie indissociable d’un ensemble vivant. L’extrait cité d’un discours de Jules Lagneau nous en apporte une trace intacte.[22] “La culture intellectuelle vraiment utile est celle qui, réduisant au minimum nécessaire le temps donné à l’acquisition du savoir apparent, porte au contraire au maximum celui qu’elle voue à la conquête de savoir réel, le savoir-apprendre, le savoir-juger, le savoir-résoudre. Elle est plus utile parce qu’elle suit l’ordre de la nature et demande à chaque âge ce qu’il peut le mieux donner, à l’enfance et l’adolescence la création des forces et des habitudes, à la jeunesse et à l’âge mûr la science et l’activité pratique qui doivent les employer”. Jules Lagneau (ref. citée).

Pour conclure, je voudrais revenir à mon point de départ. Nous souhaitons l’autonomie pour nos élèves, pour nous-mêmes. Par le rapide tour d’horizon que je vous ai proposé, nous voyons que cette question, pour actuelle qu’elle soit, n’est pas neuve. Elle traverse les siècles et tous les courants de la pensée sur l’éducation.

Et cependant, il reste difficile d’être autonome. Le Huron demandera : “qu’est-ce qui vous en empêche ?”.

Un schéma peut résumer en la problématisant la topologie de cette notion d’autonomie.



Pourtant, un maillon manque, qu'il faudrait peut-être rechercher tout au fond du psychisme, avec l'aide de la pensée de Freud et de ses épigones.

Sans vouloir nous entraîner trop avant sur le territoire de l'inconscient, je ne peux m'empêcher, à propos d'autonomie, d'évoquer la dépendance de l'enfant, d'une part vis à vis du sein maternel, d'autre part vis à vis du nom du père, c'est-à-dire de la loi, de la réalité. Dépendance et interdépendance. Celle de l'élève au maître, celle du maître à l'élève.

Winnicott[23] appelle "créativité primaire" l'activité orale de l'enfant dans sa relation au sein : "Le sein est constamment recréé par l'enfant, de par sa capacité d'aimer ou, pourrait-on dire, de par son besoin (...) La mère place le sein réel à l'endroit même où l'enfant est prêt à le créer, et au bon moment." Ultérieurement fonctionnera un autre processus, l'épreuve de réalité. Entre ces deux phases, se situe la relation à l'objet transitionnel (le doudou), à mi-chemin entre le subjectif et l'objectif. "De notre point de vue, dit Winnicott, l'objet vient de l'extérieur : ce n'est pas une hallucination".

Il s'agit là d'un champ neutre d'expérience qui, dans une situation relationnelle suffisamment bonne permet le passage entre l'hallucination (le fétiche) et la progressive désillusion. L'aire de l'illusion, définie par la relation à l'objet transitionnel est une intense expérience de créativité dont les traces demeurent et peuvent se prolonger tout au long de la vie.[24]

Comme le sein, "placé et déplacé", comme le doudou, le processus créateur se situe entre le subjectif et l'objectif. Si l'objet produit est perçu par son auteur comme interne, et seulement ainsi, il n'a pas besoin de le proposer à autrui. S'il le perçoit seulement comme objet externe, en quelque sorte perdu parce que socialisé, il ne l'investit plus libidinalement.

On pourrait envisager du même point de vue certains courants artistiques, voire certaines œuvres, comme trop subjectifs et fétichiques, d'autres comme purement sociaux, extériorisés et d'ordre plutôt discursif.

L'équilibre de l'art ne se situerait-il pas entre les deux ? Comme peut-être l'équilibre de l'enseignant désireux de travailler la question de l'autonomie dans les Arts plastiques : la liberté de choix donnée à l'élève, la fétichisation permise de l'objet qu'il produit, la valeur de transgression que nous lui conférons en l'aidant à le nommer, à l'extérioriser, tout ce processus ne constitue-t-il pas, sur le vecteur d'une indépendance affective stimulante, l'expérience fine de la désillusion positive —le contraire de la frustration ou de l'envie— l'expérience de l'échange et de la liberté conquise ?

⇨ Bibliographie

- ◆ Alain - *Propos sur l'éducation* - Rieder, 1933
- ◆ Brès Yvon - *La psychologie de Platon* - Paris, PUF, 1933
- ◆ Canivez André - *Jules Lagneau, professeur de philosophie* - Paris, Les belles lettres, 1965
- ◆ Condorcet - *Des progrès de l'esprit humain - Classiques du peuple* - Éditions sociales, 1971
- ◆ Jaeger Weirner - *Paideia, la Formation de l'homme grec* - Édition allemande :1933 - Pour la traduction française : Paris, Gallimard, 1964
- ◆ Kant Emmanuel - *Réflexion sur l'éducation* - Librairie philosophique - Paris - Vrin, 1993

- ◆ Kant Emmanuel - *La philosophie de l'histoire* - Gonthier - Éditions Montaigne, 1947
- ◆ Laplanche et Pontalis - *Vocabulaire de la psychanalyse* - Paris, PUF, 1967
- ◆ Laplanche et Pontalis - *Objets du fétichisme*. - *Nouvelle revue de psychanalyse* - Paris, PUF, 197
- ◆ Lessing - *L'éducation du genre humain* - Paris, Aubier Montaigne, 1976
- ◆ Montaigne - *Essais* - Paris, Classiques Plon, 1931
- ◆ Piaget - *Le jugement moral chez l'enfant* - *Psychologie et pédagogie* - Paris, Plon, 1932
- ◆ Platon - *Protagoras- Ménon* - Paris, Garnier Flammarion, 1967
- ◆ Rousseau - *L'Émile ou de l'éducation* - Paris, Garnier Frères, 1964
- ◆ Snyders - *Pédagogie progressiste* - Paris, PUF 1973
- ◆ Vasquez et Oury - *Vers une pédagogie institutionnelle* - Paris, Maspéro, 1967

⇨ Notes

- [1] - Ceci serait à rapprocher du principe de la dénégation, selon Freud : “Je sais bien, mais quand même...”
- [2] - À l'opposé, on pourra consulter : *Enseigner en situation d'autonomie en Arts plastiques*, brochure publiée par la Direction des Lycées et Collèges, distribuée par le CRDP de LYON.
- [3] - Je pense aux PAE, aux thèmes transversaux, au travail en groupe, à la gestion démocratique de la classe (vote...), aux pédagogies dites actives centrées sur le concret et la manipulation (l'Égypte ancienne traitée par le modelage et la fabrication de papyrus), et même à la prolifération d'ateliers en tous genres.
- [4] - Voir bibliographie.
- [5] - Je reprends ici la classification qu'en fait Snyders.
- [6] - La notion de “centre d'intérêt” introduite par Decroly et qui visait la globalité d'un apprentissage, s'est diluée aujourd'hui pour devenir un chapitre de manuel scolaire...
- [7] - “Après avoir tout fait pour présenter la pensée de l'enfant comme différente de celle de l'adulte en nature et pas seulement en degré, nous avouons ne plus savoir au juste ce que ces mots signifient... tout l'adulte est déjà dans l'enfant, tout l'enfant est encore dans l'adulte.” Piaget,
- [8] - Voir texte de Kant en annexe 1.
- [9] - Basedow, Fichte, Goethe, Schiller.
- [10] - Bachaumont : “Le glaive et l'encensoir se réunissent contre l'auteur”.
- [11] - Le fameux “bon sauvage”, comme tant de charges l'ont laissé croire.
- [12] - “En quelque étude que ce puisse être, sans l'idée des choses représentées, les signes représentants ne sont rien.” *Émile*, P. 106 - Garnier, 1964.
- [13] - Confère Rabelais : “Science sans conscience n'est que ruine de l'âme”.
- [14] - Voir les pages extraites de *l'Émile* : 120, 121 et 122, op. cité (annexe 2).
- [15] - “Contrainte” étant ici à entendre au sens courant : assujettissement et respect de consignes.
- [16] - Annexe 3 - Pages extraites des *Essais*, Livre I, Chapitre XXI : “*De l'institution des enfans*”.
- [17] - “Je ne veux pas qu'il invente et parle seul, je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrates et, depuis, Archesilas faisoient premierement parler leurs disciples, et puis ils parloient à eux.” Montaigne, ref. ci-dessus.
- [18] - On peut trouver une même volonté de conciliation chez Lessing qui, après Rousseau tente, lui, d'identifier la révélation divine à l'éducation du genre humain. Il est intéressant à cet égard de relever, chez Lessing, des méthodes d'éducation qui procèdent par “allusions” et par “indications”.
- [19] - Y. Brès - *La psychologie de Platon*, PUF 1973.
- [20] - “Une récolte nécessite d'abord un bon sol, ensuite un fermier habile et enfin de la bonne semence. Dans l'éducation, le sol c'est la nature humaine, le maître correspond au jardinier, et les grains aux avis et à l'instruction donnée par le truchement du langage”. Werner Jaeger. *La formation de l'homme grec* - Gallimard, 1964, traduction.
- [21] - Brès - *La psychologie de Platon*, Op. cité.
- [22] - Jules Lagneau, *Extrait du discours de Nancy*.
- [23] - Winnicott. *La psychanalyse. V* - PUF - Paris, 1959.
- [24] - Ce qui permet à Jean Baudrillard de dire que “derrière chaque objet réel, il y a un objet rêvé”. in Baudrillard - *Le système des objets*, Gallimard - Paris, 1968.