



## Y A-T-IL UNE ÉDUCATION SPÉCIFIQUEMENT POLITIQUE DANS LES QUELQUES PENSEES SUR L'ÉDUCATION DE LOCKE ?

**Jean-Pierre Cléro**

*Université de Rouen*

Ne diriez-vous pas qu'il a l'esprit un peu dérangé, celui qui voudrait forcer à discuter sur un point de droit controversé une personne qui ne connaîtrait pas un mot de nos lois ?

□□□□Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, § 171.

On ne manque pas d'être frappé, quand on compare *Émile ou De l'éducation* de Rousseau aux *Quelques pensées sur l'éducation* de Locke, par une différence qui intrigue. Le livre cinquième d'*Émile* est consacré à l'éducation des filles, à la question du mariage, mais aussi, en une bonne vingtaine de pages, à l'explicitation par le précepteur des principes de la politique. En d'autres termes, Rousseau tient pour un élément nécessaire et final de l'éducation que l'on explique à Émile ce qu'il a lui-même cherché à établir dans *Du contrat social* et dans les termes-mêmes où il l'a établi. Il est essentiel qu'Émile connaisse les principes du droit et tout particulièrement le fondement de la propriété privée. D'ailleurs, il ne s'agit nullement de faire d'Émile quelque contestataire ; loin de là. Il apprend à respecter la propriété d'autrui en prenant conscience de son fondement ; et on lui enseigne comme étant plus profond que le contrat par lequel Rousseau entend fonder et mesurer l'obéissance que l'on doit à un gouvernement, l'amour de la patrie. Or on ne trouve directement et comparativement que peu d'espace pour un tel enseignement didactique des fondements de la politique chez Locke ; et si l'auteur des *Quelques pensées* cite, au § 186, Cicéron, Pufendorf et Grotius, il ne fait nullement état de ses propres travaux sur la question.

Entendons-nous : il ne s'agit pas de soutenir l'idée absurde et, en tout cas, mal fondée sur les textes, que la politique n'est pas présente dans cet essai sur l'éducation ; elle est le fondement réel d'un très grand nombre de décisions et de postures éducatives. Si le gentilhomme doit apprendre un métier manuel, voire deux ou trois,<sup>1</sup> c'est évidemment en raison de l'instabilité politique qui, depuis la mort de Charles I<sup>er</sup> en 1649 et la réédition d'une révolution, en 1688, laquelle a écourté le règne de Jacques II, transforme les postes les plus élevés en situations les plus dangereuses, précipite les personnes qui les occupaient vers les plus basses, voire les

---

<sup>1</sup> *Quelques pensées sur l'éducation*, Vrin, Paris, 1966, § 201. Nous noterons désormais ce texte QPSE, suivi du numéro du paragraphe et de la page, si celui-ci est trop long.

pousse à l'exil, quand elles avaient l'heur d'échapper à la mort. Locke est un philosophe suffisamment conscient de son temps pour imaginer que l'ère des révolutions politiques et économiques n'est pas terminée en Angleterre.<sup>2</sup> Il est non moins clair que, s'adressant en apparence au seul gentilhomme, du moins prioritairement au gentleman,<sup>3</sup> ce que lui reprochera Rousseau, l'éducation proposée par Locke vise d'autres classes sociales, dont il encourage une éducation utilitaire,<sup>4</sup> technique,<sup>5</sup> qui n'avait guère été préconisée auparavant. On ne saurait oublier non plus que, dès l'Épître à Edouard Clarke qui précède le Préambule de *Quelques pensées sur l'éducation*, Locke énonce que le but de l'éducation est le bonheur<sup>6</sup> ; pas seulement le bonheur individuel, mais explicitement le bonheur de la nation.<sup>7</sup>

Toutefois on ne trouve guère la trace, chez Locke, d'un enseignement explicite des fondements qu'il envisage lui-même pour la politique, même sous une forme condensée et allusive, alors que les *Quelques pensées sur l'éducation* (publiées en 1693) sont, à quatre ou cinq ans près, contemporaines des recherches entreprises dans les deux *Traité sur le gouvernement civil* (publiés en 1689) et dans les diverses *Lettres sur la Tolérance*. Il n'y aurait pas lieu de s'en étonner si l'on comparait deux auteurs très disparates, dont l'un préconiserait un fondement contractualiste de la politique, tandis que l'autre le récuserait. Ainsi le problème ne se poserait guère dans les mêmes termes entre Rousseau et Hume, par exemple. Or les auteurs que nous comparons ont, tous les deux, envisagé la rationalité politique sous la forme d'un contrat. On aurait pu imaginer, puisque, de part et d'autre, il s'agit de former la raison, que le propos des *Quelques pensées sur l'éducation* s'achevât sur des considérations de philosophie politique et sur ce qu'il convient d'en savoir pour un jeune homme bien éduqué. Doit-on dire que cet enseignement de la philosophie politique brille par son absence chez Locke et qu'il faille se contenter des très rapides allusions du § 186 ?

Cette conclusion serait hâtive et imprudente. Si cet enseignement n'éclate à aucun moment en pleine lumière dans les *Quelques pensées*, ce que Locke entend enseigner à l'élève n'en est pas moins sous-tendu par la conception que l'auteur des deux *Traité de gouvernement* se fait de la politique. Le contrat de Rousseau n'est pas le contrat de Locke ; il se pourrait même que cette différence expliquât pourquoi, dans le premier cas, l'éducation politique doit culminer les années d'apprentissage, apparemment en toute clarté, si ce n'est en pleine conscience, alors que dans le second cas, elle ne peut que rester dans l'ombre, posant toutefois un certain nombre de questions auxquelles Rousseau échappe par principe.

---

<sup>2</sup> Voir *QPSE*, 41. Hume pensera encore la situation anglaise comme extrêmement instable et jugera la situation française comme beaucoup mieux assise.

<sup>3</sup> Sous prétexte que « si l'éducation avait une fois réformé les hommes de ce rang, ils n'auraient pas de peine à régler, comme il faut, l'éducation des autres » [*QPSE*, 26].

<sup>4</sup> *QPSE* § 38 ; 94 ; 202. Il rejette vivement une éducation qui ferait d'un individu un être inutile pour lui-même et pour les autres [*QPSE*, § 51].

<sup>5</sup> Locke défend l'enseignement des « arts mécaniques », même auprès d'un jeune gentilhomme [*QPSE*, § 210].

<sup>6</sup> Le Préambule s'ouvre sous le signe du bonheur [*QPSE*, 27]. Voir aussi p. 29.

<sup>7</sup> « La bonne éducation des enfants est à tel point le devoir et l'intérêt des parents, et le bonheur d'une nation y est si fortement engagé, que je voudrais voir tous les hommes prendre ces questions sérieusement à cœur » [*QPSE*, 25].

Autant les vingt pages de philosophie politique sont assénées par le précepteur de manière très didactique, sans laisser la moindre chance de répartie à l'élève et de telle sorte qu'elle paraisse une pièce rhétoriquement mal fondue dans l'ensemble d'*Émile*, autant la fabrique du citoyen lockien est lente, souterraine et ne requiert pas une brusque et saisissante représentation finale.

***I. Partons de la différence entre les deux contrats que Rousseau et Locke situent au fondement de la citoyenneté.***

Le problème de Rousseau consiste à « trouver une forme d'association qui défende et protège de toute la force commune la personne et les biens de chaque associé, et par laquelle chacun s'unissant à tous n'obéisse pourtant qu'à lui-même et reste aussi libre qu'auparavant ». Le problème reçoit sa solution de principe, dans le même chapitre VI du Livre I du *Contrat social*, cinq alinéas plus loin : « Chacun de nous met en commun sa personne et toute sa puissance sous la suprême direction de la volonté générale ; et nous recevons en corps chaque membre comme partie indivisible du tout ». Rousseau insiste sur une clause, une seule, qui est celle de l'aliénation totale de chaque associé avec tous ses droits à toute la communauté ». Il ne reste plus rien d'un moi qui pourrait s'opposer à la volonté générale ; certes, tant qu'une décision n'est pas prise, je puis m'opposer à la majorité qui se dessine, mais la délibération passée, il est clair que je dois me soumettre à la règle majoritaire, pour la raison même que, si j'avais fait partie des majoritaires, j'aurais attendu des minoritaires ce comportement.

Si le contrat de Locke n'est pas sans affinités avec le précédent, il s'en distingue néanmoins par de nombreux traits qui expliquent la différence de comportement quand il s'agit d'enseigner les principes de la politique.

Le seul procédé qui permette à un homme libre, égal aux autres et indépendant par nature, de se dévêtir de sa liberté naturelle et d'endosser les liens de la société civile, c'est de passer, avec d'autres hommes, une convention aux termes de laquelle les parties doivent s'assembler et s'unir en une même communauté, de manière à vivre ensemble dans le confort, la sécurité et la paix, jouissant en sûreté de leurs biens et mieux protégés contre ceux qui ne sont pas des leurs. [...] Quand des hommes, en nombre quelconque, décident, par consentement individuel de chacun, de constituer une seule communauté ou un seul gouvernement, cet acte même a pour effet de les associer instantanément et ils forment, désormais, un corps politique, où la majorité a le droit de faire agir le reste et de décider pour lui.

Les affinités de ce contrat avec celui de Rousseau sont très visibles. Le contrat a une portée d'utilité ; on entre en communauté pour être plus heureux et pour mieux garantir sa sécurité, que les dangers viennent de l'intérieur de la communauté ou de l'extérieur. La propriété, celle des biens et des personnes, est également mise en avant. Des deux côtés, on demande solennellement et sous peine de la rupture du contrat de se plier à la règle majoritaire et d'obéir à ce que la majorité aura décidé. Tous ces points donneront lieu à un apprentissage, tant dans *Émile* que dans les *Quelques pensées sur l'éducation*. On n'apprend, de part et d'autre, que des choses

utiles ; le but est de faire des hommes utiles à leurs semblables<sup>8</sup> ; du moins s’y essaie-t-on. On accorde de toutes parts que le bonheur est la véritable finalité de l’éducation. On entend bien apprendre à l’élève que sa propre personne a droit au respect, à la sécurité. On enseigne, aussi bien à Émile qu’au gentilhomme lockien, le respect de la propriété d’autrui et éventuellement le respect de son propre bien, pourvu qu’il soit compensé de générosité et de libéralité.<sup>9</sup> Mais ces analogies cessent au moment où l’on atteint les principes : là, les différences s’accusent.

Rousseau cherche paradoxalement, au sein de la société, une liberté qui serait aussi grande — voire, selon d’autres textes, précisément dans *Émile*, infiniment plus grande — qu’auparavant, c’est-à-dire à l’état supposé de nature. L’acceptation par soi-même de se plier à la règle majoritaire fait qu’on ne perd pas de liberté mais qu’on la change, quand bien même cette majorité aurait pris une décision contraire à celle que j’aurais estimé, en conscience voire en raison, être la meilleure. La divergence est grande, sur ce point, avec Locke, qui n’admet pas que l’institution de la communauté puisse changer une liberté négative<sup>10</sup> en une liberté positive, définie par l’autonomie. Passer une convention avec d’autres hommes, c’est nécessairement réduire sa liberté naturelle, laquelle ne s’éteint jamais ni ne saurait s’abolir par quelque décision de la communauté politique.

Les obligations de la loi de nature ne s’éteignent pas dans la société ; il arrive seulement, dans bien des cas, qu’elles soient délimitées plus strictement et que les lois humaines les sanctionnent par des peines, pour en assurer l’exécution. La loi de la nature, comme une règle éternelle, s’impose donc à tous les hommes, les législateurs aussi bien que les autres. Les règles auxquelles ils soumettent l’activité d’autrui, tout comme cette activité même et comme leurs propres actions, doivent se conformer à la loi de la nature, c’est-à-dire à la volonté de Dieu, qu’elles ont pour objet de déclarer ; comme la loi fondamentale de la nature s’identifie à la conservation de l’humanité, toute sanction humaine qui s’oppose à celle-ci est nulle et sans valeur ». [§ 135]

Ce que Rousseau prend pour la clause fondamentale du contrat n’est, pour Locke, qu’une conséquence accidentelle. Loin d’être un obstacle à la vie politique, cette liberté de réserve par laquelle on s’extrait du lien communautaire est la véritable vie de ce lien de la communauté à la souveraineté politique. Étouffer toute liberté, sous prétexte de la changer en fabriquant le lien communautaire, équivaut à détruire ce lien politique. Ainsi il s’agit de tout sauf d’un détail lorsque Locke défend le droit de l’individu à faire valoir ultimement, contre une loi qui reçoit l’assentiment

---

<sup>8</sup> L’épître à Clarke parle « de répandre la méthode d’éducation qui, en tenant compte des diverses conditions, est la plus facile, la plus courte, la plus propre à faire des hommes vertueux, utiles à leurs semblables, capables enfin chacun dans son état » [25].

<sup>9</sup> *QPSE*, § 110. La récompense doit gratifier des gestes de libéralité de la part de l’enfant. Locke en profite pour glisser un point essentiel : on apprend très tôt à l’enfant la **limite** du droit de propriété qu’il trouve dans le besoin : « La convoitise, le désir de posséder, d’avoir en notre pouvoir plus de choses que n’en exigent nos besoins, voilà le principe du mal ». C’est, curieusement, la seule trace très tangible que nous trouvons d’un apprentissage direct d’une clause du contrat ; non pas du contrat dans sa totalité.

<sup>10</sup> Si l’on entend par là le fait que l’exercice d’une action ne rencontre aucun obstacle.

de la majorité, cette clause de conscience et à en appeler au ciel.<sup>11</sup> Sans doute, contre la majorité, l'individu n'a-t-il que peu de chances de l'emporter, mais il importe que la communauté accepte l'expression de cette opposition singulière ou extrêmement minoritaire et lui trouve une issue, qui ne soit pas de pure réduction ou de simple anéantissement ; car il en va, dans cette issue, de l'instauration de cette communauté même. Il y a, dans ce qui la conteste, le véritable principe et ferment de son existence. L'essentiel de la politique est moins dans la volonté générale que, par-delà la loi, dans la conscience qui peut être un principe de résistance à son égard, fût-elle fondée selon la règle majoritaire.

Les problèmes de tolérance, qui ne sont pas fondamentaux chez Rousseau, le sont évidemment chez Locke, qui les pose invariablement de cette façon. Il s'agit de trouver une forme d'association qui permette la plus large liberté de penser, de s'exprimer, d'enseigner, d'entreprendre, sans compromettre les fins pour lesquelles la communauté politique a été instaurée. La communauté politique n'a pas été instaurée pour nous enseigner la vérité, pour nous faire connaître le bien et le mal, pour nous indiquer la véritable religion, pour nous révéler les véritables voies pour assurer notre bonheur : elle n'a été instaurée que pour rendre possibles ces enseignements ou ces recherches, de telle sorte que les hommes ne se détruisent ni même ne se menacent en effectuant ces recherches ou cette éducation. La politique trouve sa véritable valeur, non pas en imposant un certain nombre de valeurs, même bien fondées — qui sait, d'ailleurs, et comment sait-on qu'elles sont bien fondées ? — mais en rendant possibles, compatibles, inoffensifs, les cheminements individuels ou collectifs vers des valeurs diverses, voire opposées jusqu'à la contradiction. Ni elle, ni le droit n'ont pour but d'abolir la liberté ni de l'entraver, mais tout au contraire « de la conserver et de l'accroître ». <sup>12</sup> Cette conception de la politique implique de trouver pour elle-même ses valeurs dans un calcul de valeurs qu'elle n'invente ni ne promeut mais qu'elle cherche à rendre compatibles. Cette conception exige que l'on tienne fermement les finalités de la politique, qui ne sont autres que celles de la formule du contrat : la sécurité, l'abondance relative et un certain bien-être minimal des citoyens.<sup>13</sup> Si un État se met à enseigner ce que sont le vrai, le bien, le bonheur, il se fait tyrannique. La majorité n'a pas tous les droits ; la volonté générale non plus. La subtilité et l'intelligence de Locke sur ce point vont jusqu'à dire, en plein XVII<sup>e</sup> siècle,

---

<sup>11</sup> Locke ne conteste pas le droit pour un individu qui s'estime frustré d'un de ses droits ou « soumis à l'exercice d'un pouvoir illégal », d'en appeler, quand tous les recours ont été épuisés, à « une loi antérieure et supérieure à toutes les lois positives des hommes, qui lui réserve en propre la décision ultime qui appartient à tout homme lorsqu'il ne dispose d'aucun recours sur la terre, et qui consiste à juger s'il a ou non une juste cause d'en appeler au Ciel » [*Second Traité*, § 168].

<sup>12</sup> *Second Traité...*, § 57.

<sup>13</sup> Locke définit les tâches de l'État partout de la même façon : « Toujours veiller sur les possessions privées des individus — ce qui signifie qu'il ne doit pas seulement veiller sur les biens, mais sur les corps et les personnes, puisque l'habeas corpus fait éminemment partie de la définition des possessions privées —, le peuple tout entier et les avantages publics, afin que tous prospèrent et s'accroissent en paix et richesse et qu'ils soient gardés en sécurité par leurs propres forces contre les invasions étrangères autant que faire se peut » [*Lettre sur la tolérance*, 73-75 ; *Second Traité...*, § 95].

une phrase qu'un très grand nombre d'hommes ne semblent pas encore avoir comprise aujourd'hui probablement parce qu'ils ne veulent pas la comprendre : qu' « il n'y a évidemment pas d'État chrétien », comme il l'écrit, à la fin de la première lettre sur la tolérance. Ce n'est pas comme chrétien que le citoyen se lie aux autres membres de la communauté politique.

***II. À partir de la précédente opposition, on peut très facilement expliquer la différence d'attitude de Locke et de Rousseau concernant la place de la philosophie politique dans l'éducation.***

Il faut représenter à Émile une dernière évolution, qui n'est pas loin d'une violence sur l'individu ; le passage en est figuré de façon si lourdement didactique par la leçon assénée à l'éduqué qu'on peut se demander si Rousseau n'a pas le sentiment que la partie est perdue, qu'elle est à peine jouable ; de fait, il s'agit de la mer à boire. Il s'agit de faire comprendre à Émile à qui l'on a, jusqu'alors, largement appris l'autonomie individuelle, sans doute aussi l'autorité mais à condition qu'elle se substitue le moins possible à la raison, que son véritable moi réside dans un moi collectif, lequel a toujours raison contre lui-même, puisqu'il est sa véritable raison, sa véritable justice, son véritable bien. Cette difficulté ne peut être franchie sans être *représentée* à Émile ; et elle est probablement un écueil.

Le problème se pose très différemment chez Locke, qui, certes, fait, lui aussi, de la vertu, entendue comme principe de justice, de générosité et de tempérance, un fondement de l'éducation,<sup>14</sup> mais qui n'a pas besoin de représenter son contrat social à l'éduqué, lequel se trouvera spontanément, après les années d'apprentissage, à l'unisson de celui-ci sans même s'en apercevoir. Il faut se demander si le travail sur l'inconscient effectué par le pédagogue ne permet pas de jeter un regard très différent sur le fondement de l'État. En effet, là où les textes de politique opposent la liberté naturelle à sa limitation par le droit et les institutions politiques, et soulignent que « la loi de la nature, comme une règle éternelle, s'impose à tous les hommes, aux législateurs aussi bien qu'aux autres »,<sup>15</sup> le texte pédagogique souligne particulièrement que la liberté naturelle ne doit pas être entendue comme une liberté innée ; ce qui reste seulement implicite dans les traités. Les Quelques pensées ne cessent de montrer que l'autonomie n'est pas innée et qu'elle doit être gagnée<sup>16</sup> ; que la raison est une fabrication. Est-ce contradiction, négligence ou évolution de la part de Locke ? Certes pas. Pour faire passer ses idées les plus novatrices, Locke fractionne les arguments et se garde de les publier tous dans le même livre ; il recourt à leur dispersion

---

<sup>14</sup> « Je prendrai la liberté de dire que la vertu et la bonne éducation sont les seuls principes sur lesquels un père puisse faire reposer la fortune de son fils, s'il veut prendre la bonne voie et celle où le succès est vraiment certain. Non, ce ne sont pas les espiègleries et les malices en honneur parmi les écoliers, ni leurs manières grossières, ni leur adresse à s'entendre pour dévaster un verger, qui font un habile homme ; ce sont les principes de justice, de générosité et de tempérance joints à la réflexion et à l'activité, qualités que les écoliers ne me paraissent guère apprendre les uns des autres » [QPSE, § 70]. On trouve, d'ailleurs, chez Locke, comme chez Rousseau, pareil mépris pour les récompenses. Voir QPSE, § 52.

<sup>15</sup> *Second Traité...*, § 135.

<sup>16</sup> Le gouvernement de soi-même n'est qu'un apprentissage à se passer de gouverneur [QPSE, § 212].

dès qu'il pressent le danger de les exprimer d'une pièce ; cette stratégie est particulièrement évidente dans les questions religieuses<sup>17</sup> ; Fontenelle faisait, à la même époque, la même chose en France, selon une technique libertine bien rôdée. Si l'on reconstitue les pièces du puzzle, si on lit les textes politiques en tenant compte des textes pédagogiques, qui disent que la liberté et la raison sont des constructions et qu'il n'y a rien de naturel si on prend le mot dans le sens d'inné<sup>18</sup> — ce qui rend les actes pédagogiques d'une extrême importance et les actes du pédagogue d'une extrême responsabilité<sup>19</sup> — alors le vrai travail de la politique n'est pas d'harmoniser ou d'ajuster les artifices du droit et des lois positives avec la loi de nature, comme si elle était innée. S'il n'y a pas de liberté innée, s'il n'y a pas de raison innée, si les libertés et les raisons sont toujours artificielles, le vrai travail de la politique et du droit consiste à composer et à rendre cohérentes ces diverses libertés et raisons. Le législateur n'a pas à contrecarrer ces confections d'autonomies et de raisons ; quant au pédagogue, il est d'emblée en position de fabrication, sinon des individus mêmes et des collectifs politiques, du moins de leurs conditions d'existence comme véritable « matériau » politique. Le pédagogue a simplement la tâche de fabriquer, en chaque individu, les conditions d'existence de la communauté qui font que, lorsque ces individus sont convaincus d'une croyance ou d'une idée quelconque, ils se trouvent en rapport tel avec elles, qu'ils ne songent pas à imposer aux autres cette croyance ou cette idée. Ils ne demanderont jamais à l'État de le faire ; ils lui demanderont en revanche de garantir leur sécurité en les croyant et de garantir celles des autres en les croyant pas. Il ne s'agit en matière de législation que de rendre "compossibles" des parcours individuels ou collectifs qui ne sont nullement tracés à l'avance.

En d'autres termes, il s'agit d'apprendre à celui qui défend une idée à ne pas se faire une idole de la vérité et à comprendre que la personne qu'il contredit, vit dans la même société que lui pour d'autres raisons, pratiquement beaucoup plus importantes, que la vérité qu'il défend.<sup>20</sup> Il faut toujours se demander, quand nous défendons une valeur, s'il n'est pas d'autres valeurs, situées sur d'autres terrains, qui peuvent être beaucoup plus importantes. Ainsi, la tâche du législateur peut s'énoncer de telle sorte, dans les textes politiques, qu'on l'identifie mal si l'on n'y joint les textes pédagogiques, qui ne contredisent pas les Traités du gouvernement mais rectifient un contresens que ceux-ci intiment presque inévitablement. Il y a

---

<sup>17</sup> Ainsi voit-on Locke, sur la question des miracles, partager la tâche critique. Dans *l'Essai philosophique* la question est traitée au chapitre de l'évaluation des témoignages ; dans *l'Essai sur les miracles*, on confronte plus directement la possibilité du miracle à l'existence de lois naturelles.

<sup>18</sup> Du moins est-ce vrai pour un certain nombre de textes pédagogiques, car il en existe d'autres où l'on parle des dons de la nature et du meilleur parti à en tirer. Voir *QPSE* § 66, 78.

<sup>19</sup> On peut, en une fois, gagner des choses essentielles [*QPSE*, § 58], mais on peut aussi tout gâcher en un clin d'œil par une maladresse. Voir fin du § 37.

<sup>20</sup> « Il est si difficile d'accepter la contradiction sans en être humilié que, s'il nous arrive de contredire, nous devons le faire le plus doucement possible, avec les termes les plus polis que nous pourrions trouver, de façon enfin à témoigner par toute notre attitude que nous ne mettons dans notre contradiction aucune passion. Accompagnons notre opposition de toutes les marques de respect et de bienveillance, afin que tout en faisant triompher notre opinion, nous ne perdions pas l'estime de ceux qui nous écoutent » [*QPSE* § 143, 197].

complémentarité des ouvrages de politique et de pédagogie. La civilité et la politesse ainsi que leur apprentissage sont des modes essentiels de la mise en oeuvre de la politique lockienne, en ce qu'elles pratiquent un certain décentrement du sujet à l'égard des positions idéelles, critiques ou théoriques, auxquelles il paraît tenir le plus.

Il faut regarder cette question de plus près parce qu'elle conduit au cœur de la philosophie politique de Locke et de son expression. Elle se répartit selon trois rubriques principales dans *Quelques pensées sur l'éducation*, qui ne sont pas sans lien étroit les unes avec les autres : l'autorité, l'autonomie et la raison.

Si le but est essentiellement le gouvernement par soi de l'enfant, ne nous y trompons pas : cela ne signifie nul laxisme dans l'éducation où l'autorité parentale joue une fonction essentielle, dès le plus jeune âge [QPSE, § 40], pour parvenir au résultat. Au fond, l'autonomie n'est pas seulement un goût spontané,<sup>21</sup> ce qui ne permettrait pas de la cultiver ; elle est une intériorisation de l'autorité. Le disciple se rend compte, peut-être en réalité invente-t-il, que l'autorité, d'abord extérieure et qui semble venir à sa rencontre comme *l'objet a* de la psychanalyse lacanienne, est en réalité intérieure ; elle est un produit de lui-même ; mais il n'est pas si facile de s'en aviser. Ce point est pourtant le véritable principe de cette règle d'éducation selon laquelle on apprend l'autonomie, non par quelque laxisme ou renoncement à l'autorité, mais, au contraire, en commençant par se plier à la seule autorité des parents [§ 62]. Dans l'autorité, le sujet se tourne d'abord contre soi, mais il ne le sait pas et il croit que ce sont des personnes extérieures à lui-même qui se tournent contre lui (ses parents, ses précepteurs, ses professeurs) ; puis il se rend compte graduellement que c'est lui-même qui se tourne contre lui-même. L'autorité est probablement liée à des sections de soi retournées contre soi ; ou plutôt, pour être acceptable, l'autorité doit se projeter comme étant une acceptation par soi du devoir. Par son autonomisation, l'autorité est rendue acceptable et familière. Le pédagogue n'a qu'une chose à faire : tenir très fermement l'inversion, de telle sorte que le disciple n'ait plus qu'à se l'approprier comme section de lui-même : « Il faut se montrer inflexible jusqu'à ce que la crainte et le respect *<awe<sup>22</sup> and respect>* soient devenus des sentiments familiers à l'enfant, et qu'on ne sente plus le moindre effort dans la soumission, dans l'obéissance spontanée de leur esprit *<ready obedience of their minds>* » [§ 44]. La liaison que nous avons esquissée entre cette autorité et *l'objet a* des psychanalystes se trouve confortée par l'importance du regard pour remettre l'enfant sur la voie : « un regard ou un mot du père ou de la mère, si du moins ils ont su établir l'autorité *<authority>* qui leur appartient, suffira pour faire (que les enfants) se tiennent tranquilles quelque temps » [§ 63].

Ce fondement affectif de la soumission à l'autorité est souvent masqué par des déclarations de principe rationaliste : l'enfant doit apprendre à se gouverner lui-même en luttant contre ses passions par sa raison.<sup>23</sup> Ainsi l'enseignement, selon Locke, doit s'adresser à la raison de

---

<sup>21</sup> *Quelques pensées sur l'éducation*, 98-99. Voir aussi, p. 91.

<sup>22</sup> Le mot a une connotation religieuse.

<sup>23</sup> L'enseignement est clair aux § 33, 34, 36, 38, 45, 107 de QPSE.



l'enfant. Toutefois, prenons garde : cela ne veut pas dire que l'enfant soit directement et intrinsèquement un être de raison ou que, comme le dit Malebranche, « les plus petits enfants aient de la raison aussi bien que les hommes faits » ; cela signifie plutôt que, pour acquérir de la raison, « ils doivent être *traités comme* des créatures rationnelles » <*they must be treated as rational creatures*> [§ 54] ; ce qui ne veut pas dire qu'ils en sont. Une créature rationnelle est-elle d'ailleurs autre chose qu'un être que l'on a traité, que l'on traite et qui traite les autres en être(s) de raison ? La raison est une longue invention, la lente fabrication d'un certain type de rapport aux idées, qui est de les croire en sachant qu'un grand nombre de personnes ne les croient pas, même quand on est soi-même convaincu de leur valeur ou de leur vérité. En ce sens, l'apprentissage de la politesse et de la conscience du rang social que l'on tient ou qu'on est appelé à tenir, autrement dit, de la place que l'on occupe dans la communauté, a valeur rationnelle et acquiert la profondeur d'une politique chez Locke.

Le thème de l'autonomie ou du gouvernement de soi est récurrent dans le texte [QPSE, 27] ; on le retrouve au § 200, exprimé de façon à la fois plus radicale et plus dialectique qu'ailleurs. Plus radicale, car il semble qu'aucune passion ne doive échapper à la domination de la raison<sup>24</sup> ; plus dialectique, car Locke a conscience de la contradiction qui existe dans le fait qu'il faille apprendre l'autonomie, en se rendant graduellement indépendant du maître qui nous l'enseigne. Je lis le texte :

Enseignez-lui [à l'enfant] à gagner la maîtrise <*mastery*> de ses inclinations, et à soumettre son appétit à la raison. Si vous obtenez cela, et si, par une pratique constante, vous lui en faites une habitude <*habit*>, vous aurez rempli la partie la plus difficile de votre tâche.

Mais cette radicalité, qui constitue en devoir majeur de « plier devant la raison »,<sup>25</sup> selon la formule du § 34, et qui transforme celle-ci en instance transcendante, est apparente ; on s'en aperçoit en continuant la lecture de ce fragment du § 200 qui ouvre grande la porte à la passion après avoir paru la fermer totalement :

Et pour qu'un jeune homme en vienne là, je ne connais pas de moyen plus efficace que le désir d'être loué et d'être estimé <*love of praise and commendation*> : c'est donc ce sentiment qu'il faut lui instiller <*instil*> par tous les moyens imaginables. Rendez-le sensible à l'honneur et à la honte <*credit*<sup>26</sup> & *shame*>, autant que possible.

On ne saurait mieux dire que toutes les passions ne sont pas bonnes à rejeter ; mais que quelques-unes d'entre elles sont indispensables au développement de la moralité. On s'aperçoit aussitôt par là que la morale de Locke, qui se donne des allures rationalistes, n'est pas aussi rationnelle qu'elle le semble, puisque la raison assure plutôt une instance de tri et d'autorisation. Le vrai principe de la morale est, comme il le restera chez

---

<sup>24</sup> Le § 36 allait déjà loin en ce sens : « le mal est de ne pas savoir soumettre (ses) désirs aux règles et aux restrictions de la raison ».

<sup>25</sup> Mot à mot : de rendre l'esprit pliant (flexible, docile) devant la raison <*pliant to reason*>.

<sup>26</sup> Au crédit, c'est-à-dire au fait que l'on soit digne de *trust*, de confiance.

Hume, la conscience d'exister sous le regard d'autrui, de lui proposer une image avantageuse de soi à laquelle il puisse s'identifier, tandis que nous voulons nous-même nous identifier à cette image que nous croyons que les autres ont de nous. Cette image nous tient lieu de moi, puisqu'il est une fiction chez Hume. Compter pour autrui, exister dans la tête d'un autre, cette activité qui s'apparente à l'activité rationnelle a bien pu être dénoncée chez Pascal et les jansénistes comme une recherche d'orgueil ou goût de la réputation : il serait au plus haut point dangereux de la détruire. N'en convenaient-ils pas eux-mêmes quand ils considéraient la nonchalance des élèves qu'on leur confiait dans les petites écoles et auxquels ils avaient retiré tout aiguillon d'amour-propre ?<sup>27</sup> Si, chez Locke, ce jeu de passions ne remplace pas radicalement le moi, il contribue au moins fondamentalement à la moralité.<sup>28</sup> Le point de vue d'autrui sur soi est fantasmatiquement investi de telle sorte que je me sente naturellement être cette construction mentale, quoiqu'il n'en soit rien. Il n'empêche que cette image de soi fonctionne comme une espèce de règle concrète puisque, à partir d'elle, je ne veux pas déchoir. Cela ne veut pas dire qu'elle est plus réelle chez Locke que chez Hume : elle est fictive ; elle n'en a toutefois pas moins un effet de réel, dont Locke montre qu'il est autrement plus puissant et plus constitutif de société que la peur du fouet :

Lorsque vous serez parvenu (à rendre votre élève sensible à l'honneur et à la honte), vous aurez introduit dans son esprit un principe qui influencera ses actions, quand vous ne serez plus auprès de lui, un principe auquel ne peut être comparée la crainte du fouet et de la petite douleur que cause le fouet, et qui sera enfin la tige sur laquelle vous pourrez ensuite greffer les vrais principes de la moralité et de la religion. [Fin du § 200]

On comprend par là aussi qu'il n'y a pas si grande distance entre la raison et les passions, qu'il faille les opposer radicalement, surtout quand on privilégie, parmi les passions, celles qui se situent dans le sillage de l'honneur. Il s'agit, dans l'honneur, dans l'estime de soi, dans la honte, comme dans le travail rationnel, de se mettre à la place d'autrui, d'exister dans sa tête de telle sorte qu'on y trouve sa place. Ainsi le travail rationnel et argumentatif sont des figures assez équivalentes de ce travail passionnel ; l'un relève autant que l'autre de ce que l'on pourrait appeler le pouvoir symbolique, dont nous avons reconnu qu'il était autrement puissant que la crainte du fouet. La force du symbolique est plus grande que la force physique, puisqu'elle continue en l'absence de la puissance physique qui pourrait l'y contraindre. Quand la crainte de déroger dans la tête d'un autre est devenue toute puissante et comme une raison personnelle d'exister, l'éducation est gagnée dans le principe.

On découvre ici encore une attitude stratégique que l'on ne cesse de voir prendre à Locke dans les questions théoriques, politiques et religieuses : il paraît tenir à la distinction de la raison et des passions, mais on découvre qu'il n'y a pas de distance si infranchissable qu'il pouvait y paraître entre la raison et certaines passions qui sont, au même titre qu'elle, des

---

<sup>27</sup> Voir les §§ 56-61.

<sup>28</sup> L'amour-propre est constamment rapproché de l'amour de la vertu [QPSE, § 42].

déterminations du symbolique. En d'autres termes, on rejette le désir de l'autre côté de la raison et on paraît n'obéir qu'à la raison, comme si sa loi rejetait tout le reste dans le discrédit ; mais, en même temps, on ouvre toute grande la porte au désir dans ce qu'il a de plus profond puisqu'il s'agit d'exister pour un autre, comme si la véritable morale n'était pas de résister au désir, mais précisément, en sens inverse de ne pas céder sur son désir, lequel est profondément désir de l'autre.

*III. Ces remarques nous entraînent à soutenir un paradoxe étonnant. Il est assez connu que Locke s'est opposé à Filmer et il recevra, plus d'un demi-siècle plus tard l'appui de Rousseau sur ce point.*

L'obéissance que l'on doit au gouvernement est d'une autre nature et il est faux de considérer l'autorité politique comme une espèce de continuation de l'autorité parentale. Certes, c'est bien en famille que l'on apprend le mieux l'autorité,<sup>29</sup> mais elle ne s'y exerce que pour éduquer l'enfant ; alors que l'autorité politique vise une obéissance absolue à la loi dans tous les domaines où l'existence de la communauté est en jeu. Rousseau reprendra le même thème en ajoutant que l'obéissance aux parents ne dure qu'un temps et qu'elle a l'amour pour principe alors que l'obéissance à la loi ne s'arrête jamais et n'a que faire de la nomophilie, de l'amour qu'on porte au législateur ou au souverain.

Mais, curieusement, cette rupture, marquée en principe, est moins sensible dans les faits ; la raison se gagne au cours de l'éducation, qui est privée ou familiale plutôt que publique chez Locke ; il en va de même de l'apprentissage de l'autonomie. Du coup, ces valeurs, acquises et développées en famille, de telle sorte qu'elles soient toujours apprises avec la conscience qu'il est possible d'avoir d'autres valeurs, mettent de plain pied, à l'âge de la citoyenneté, sans qu'il soit besoin de mise en scène particulière, avec les lois de l'État, leur véritable sens et leur garantie par le gouvernement. S'il n'est pas besoin d'un enseignement politique spécifique ou si, du moins, Locke n'en parle pas, n'est-ce pas précisément parce que les constructions de valeurs et les montages de comportements qui leur correspondent ont été effectués si inconsciemment qu'ils sont vécus par les intéressés comme naturels ? Or l'adolescent parvenu à l'âge adulte peut vivre sa citoyenneté comme une prolongation de cette nature ou, plus précisément, de ce qu'il vit comme naturel ; d'autant que la politique est représentée dans les deux *Traité*s comme dominée et limitée par la loi de la nature, qu'elle a pour tâche, non pas de contrecarrer, mais au contraire de mettre en œuvre.

Dès lors, était-il besoin de s'opposer si violemment à Filmer ?<sup>30</sup> Certes, la continuité que Filmer envisageait entre la famille et le pouvoir politique servait à cautionner l'absolutisme en politique ; la politique de

---

<sup>29</sup> La crainte et le respect doivent devenir de véritables automatismes [QPSE, § 44]. L'éducation domestique vaut mieux que l'éducation publique pour faire l'apprentissage de l'autorité [QPSE § 70, 90].

<sup>30</sup> Le § 41 est-il si éloigné de l'enseignement de Filmer ?

Locke s'oppose résolument à cet absolutisme, puisque son projet est précisément de limiter l'autorité politique à des secteurs extrêmement précis en dehors desquels elle se rend périlleuse et condamnable. Mais la continuité de l'éducation familiale, qui monte, acte après acte, si possible sans défaillance, les motivations profondes et les ressorts de l'action, à l'activité politique ne requiert pas nécessairement que l'on sacrifie aux idéaux de l'absolutisme. Bentham, qui admirait les positions anti-innéistes de Locke, aussi bien dans les questions pratiques que dans les questions théoriques, et que l'utilitarisme éloignait considérablement de l'absolutisme et rapprochait de la démocratie, a accepté la thèse de la continuité entre la famille et l'État.

Rousseau avait toutes les raisons d'attaquer Filmer, puisque la discontinuité est patente, de la famille à l'État ; lorsqu'Émile entend l'exposé didactique de politique, il est presque temps de refermer le livre ; l'éducation individuelle s'achève, la politique prend le relais par une rupture. Locke n'a pas besoin de marquer la rupture par une représentation politique ; quoiqu'elle soit contractualiste, la politique est, chez lui, presque aussi inconsciente que celle de Hume, au moins de la part de l'éduqué, car, pour ce qui est de l'éducateur, il doit, au contraire, savoir le mieux possible ce qu'il fait.

### Conclusions

Le jeu que l'on vient de dépeindre, celui d'intimer un certain nombre de valeurs sans les dire, ne va pas sans danger. Le jeu de la tolérance, qui est au cœur de la politique lockienne, profite à certaines attitudes existentielles et défavorisent objectivement un très grand nombre d'autres attitudes, en particulier celles qui voudraient fonder les valeurs sur un principe transcendant. On pourrait se demander si Locke ne continue pas le même jeu en se servant subtilement des textes politiques et des textes pédagogiques.

On peut donner son accord à Locke sur les valeurs qu'il défend ; il n'en reste pas moins que sous couleur d'une sorte de rationalité absolue et équilibrée de la politique, il promeut un certain nombre de valeurs de la façon la plus habile qu'il se peut, c'est-à-dire sans que les intéressés qui s'y livrent le sachent et en donnant mauvaise conscience à ceux qui ne les admettent pas. On pourrait parler d'un machiavélisme<sup>31</sup> chez Locke, dans la mesure où un très grand nombre d'actes sont inconscients,<sup>32</sup> tant à l'individu qu'à la collectivité, mais n'en fournissent pas moins un rendement social intense, si le pédagogue technicien est habile.<sup>33</sup> Il semble que Locke ait

---

<sup>31</sup> On pourrait parler tout aussi bien, de ce point de vue, de platonisme, puisque *La république* de Platon relève de la même stratégie ; aucune politique n'est possible sans une pédagogie qui la prépare.

<sup>32</sup> « C'est seulement quand une habitude constante leur a rendu quelque action facile et naturelle, et qu'ils la font sans réflexion <*without reflection*>, qu'il convient de passer à l'éducation d'une autre habitude » [QPSE, § 66]. Même notation pour l'apprentissage des langues : tant qu'une langue n'est pas sue « sans qu'on ait besoin de penser à la règle ou à la grammaire », on ne la parle ni ne la connaît [QPSE, § 168].

<sup>33</sup> La fin du § 1, dans le Préambule, met l'accent sur la fonction de technicien du pédagogue, en le comparant à l'hydraulicien.

cherché à obtenir ce rendement social, par l'intermédiaire des pédagogues et sans demander leur avis à ceux que l'on éduque et chez lesquels on plante les principes directement modulables par l'État libéral qu'il conçoit. Si l'on hésite à parler de modulation, de modification, de manipulation,<sup>34</sup> c'est parce que ce qui est forgé est un certain non être, la liberté, ou une raison qui n'est pas préformée.<sup>35</sup> Les moules dans lesquels Locke entend constituer ces modes d'être ne donnent pas forme à des choses en soi ou à des choses pleines, comme des traits de caractère ou la force physique. Sa justification des valeurs n'est pas directe, mais seulement apagogique. C'est là toute son habileté. L'État lockien prend à revers toutes les valeurs en feignant de n'en promouvoir aucune, alors qu'il promet les siennes très subtilement. Il est très difficile de dire, à la fin du XVII<sup>e</sup> siècle, encore que Locke l'ait dit en certains textes politiques, qu'il n'y a pas d'État chrétien, sans paraître déclarer la guerre aux catholiques par exemple ; il est, en revanche, plus facile, par le long détour de l'éducation, d'instituer doucement comme un fait un principe de justice.

Nous avons essentiellement mis l'accent sur l'articulation des agents libres et sur la tolérance. Or il est au moins deux autres points sur lesquels, de façon très fuyante et comme par échappée, le propos du traité d'éducation rejoint la perspective du contrat et ne se comprend que par ses clauses. Le *premier* tient dans la rectification de « l'instinct de cruauté chez l'enfant », qui, non corrigé, ne tarderait pas à d'étendre des victimes animales à l'humanité. Or, dit Locke, au § 116, qui traite de la question,

Certainement, si chaque homme se croyait tenu de contribuer pour sa part à la *conservation* du genre humain, comme c'est en effet son devoir, et le vrai principe qui doit régler notre religion, notre politique et notre morale, le monde serait plus tranquille et plus civilisé qu'il ne l'est.

Le *deuxième*, dans le même chapitre, traite moins de la question de la conservation que de celle de l'égalité. Le contrat lockien requiert une espèce d'égalité, au moins tendancielle, qui ne se voit pas dans les faits où sévit l'inégalité. L'éducation vise précisément à réduire quelque peu la distance qui existe entre le contrat et les faits :

Il ne faut pas souffrir que les différences établies par le hasard dans les conditions extérieures des hommes fasse perdre aux enfants le respect de la nature humaine. Plus ils sont fortunés, et plus il leur faut apprendre à être bons, à se montrer compatissants et doux pour ceux de leurs frères qui ont été placés à un rang inférieur, et qui ont reçu de la fortune une position plus exiguë. [QPSE, §117]

---

<sup>34</sup> Encore que Locke n'hésite pas à recourir à ce type d'expressions dans la conclusion : « [Ces quelques vues générales] étaient destinées au fils d'un gentleman de mes amis, que je considérais, à raison de son jeune âge, comme une page blanche ou comme de la cire que je pouvais façonner et mouler à mon gré <*wax to be molded and fashioned as one pleased*> ».

<sup>35</sup> « La grande affaire du gouverneur, c'est de **façonner** les manières <*to fashion the carriage*> et de **former** l'esprit <*to form the mind*> ; d'**établir** chez son élève de bonnes habitudes, les principes de la vertu et de la sagesse <*to settle good habits and the principle of virtue and wisdom*> » [QPSE § 94, 125].

Ainsi, loin de croire qu'il n'y a pas de philosophie politique dans *Quelques pensées sur l'éducation*, on pourrait à rebours se demander s'il ne faut pas lire le petit essai d'éducation à partir des deux *Traité*s de politique. Le pédagogue fabrique les forces affectives et les dispose, s'il ne commet pas d'erreur, comme le politique ou plutôt comme la politique lockienne les requièrent ; il s'attache à produire l'intersubjectivité dont la politique a besoin. Le pédagogue lockien est un dynamicien et, s'il se sert des images, c'est pour produire des forces. L'image, la représentation ne sont pas dans leur vérité ; elles ne sont conviées que pour produire un effet. Il s'agit d'inventer la seule rationalité et la seule disposition de l'autonomie qui permettent d'éviter que les affrontements idéologiques ne tournent à l'empêchement radical de toute communauté ; de mettre en place effectivement la seule condition qui rende possible que des hommes vivent ensemble sans se heurter en cas de conflit idéologique. Si la politique peut donner l'illusion qu'elle affronte et s'accommode d'une nature, c'est parce qu'elle sait qu'une pédagogie en fabrique l'illusion par le montage symbolique des habitudes [QPSE, § 39, 66]. Ce qui prend l'allure d'une force à laquelle la législation elle-même doit se plier est en réalité lentement préparé par l'éducation. La politique dissimule l'activité pédagogique en nature et feint de ne pas la reconnaître en la voyant à l'envers ; et, par-delà cette activité, c'est « la société qui agit [sur l'élève] avec bien plus de force <greater force to work upon him> que tout ce que [le pédagogue] peut faire par ailleurs » [QPSE, § 146].

L'homme n'est pas donné à lui-même, de telle sorte que la politique s'y applique. Si c'était le cas, la politique s'affairerait à une tâche désespérée : il faut feindre que la politique s'applique à un irréductible donné, mais aussi se donner les hommes qui rendent possibles la paix, la tranquillité, le bien-être, le bonheur.

La pédagogie est donc, si l'on veut, une immense machine de tromperie. La morale est le triomphe de l'amour de soi ; le vrai est moins *aletheia*, la découverte pour laquelle il se donne, que fabrication. Le droit naturel n'est pas le vis-à-vis hétérogène que la raison, qui bâtit le droit positif, rencontre devant soi, mais son œuvre plus ou moins clandestine. L'éduqué finira, sans doute, par s'en apercevoir ; mais quand il s'en apercevra, il sera temps pour lui de devenir pédagogue ou de recourir, à son tour, aux services d'un pédagogue, comme son père l'a fait ; et, s'il est quelque peu politique, voyant les avantages du subterfuge, il s'apercevra qu'il n'y a pas d'autre choix à faire pour réaliser les valeurs à la fois fondamentales, de premier ordre, de la politique et celles, d'un ordre plus subtil qui est peut-être celui qu'elle garantit plus finement. Il est sans doute vrai que les hommes sont faits pour penser et se consacrer aux plus hautes valeurs,<sup>36</sup> mais il faut qu'ils apprennent à ne porter à ces choses supérieures qu'un intérêt symbolique, qui permet la différence, voire l'opposition, sans risquer de compromettre les valeurs à la fois inférieures et plus fondamentales ; car il y va de la guerre civile, dont Locke est bien proche de penser, à l'instar de Pascal, qu'elle est le pire des maux.

---

<sup>36</sup> Du moins l'éducation consiste-t-elle à « élever son esprit aux pensées grandes et nobles » [QPSE, § 140].

Enfin, on pourrait se demander s'il ne faut pas dire de la formulation du contrat ce que Locke dit, de façon générale, des règles. De même que, « partout où la rhétorique n'est pas nécessaire, la grammaire peut être laissée de côté » et « qu'il suffit d'avoir appris une langue par routine » pour la savoir suffisamment, de même, n'est-il pas besoin de faire ridiculement de tout citoyen un spécialiste de la philosophie politique : ce serait apprendre une langue, à l'envers, que de l'apprendre par ses règles, puisqu'elle n'est pas faite par ses règles.<sup>37</sup> « Je voudrais bien qu'on me désignât une langue que l'on pût apprendre et parler comme il faut par les seules règles de la grammaire » [QPSE, § 168] ; la pratique des vertus politiques ne s'acquiert pas davantage en transformant les hommes en théoriciens de la politique, auxquels s'adresse vraiment, dans sa complication, la thématique du contrat. Le contrat n'est, chez Locke, qu'une verbalisation après coup d'une pratique politique beaucoup plus directe, qui n'est pas faite, à proprement parler par le contrat. La plus absurde des conduites serait de vouloir partir de cette rationalisation secondaire et de faire, d'une règle chétive et épurée, la formule magique de la vie politique. Simplement, de même qu'il vient un moment où il faut que le gentleman prenne conscience des règles qui lui permettent de parler pour mieux maîtriser sa langue [QPSE, § 168], il est un temps, qui ne doit plus cesser, où le jeune homme s'occupe des questions générales de droit civil, de droit constitutionnel, de gouvernement et de leur histoire.<sup>38</sup> Par là, il pénétrera la raison des statuts, *the reason of our statutes* [QPSE, § 187].

---

<sup>37</sup> « Les langues ne sont faites ni par les règles ni par l'art, mais par le hasard et l'usage commun du peuple » [QPSE § 168, 224].

<sup>38</sup> Sous le chapitre de la loi civile, Locke donne de précieuses idées de lectures, ses propres livres n'en faisant pas partie : « Lorsque l'enfant aura suffisamment étudié les *Devoirs* de Cicéron, et qu'on y aura joint le livre de Pufendorf : *de Officio hominis et civis*, il sera peut-être temps de lui faire lire l'ouvrage *de Jure belli et pacis* de Grotius, ou quelque chose qui, peut-être, vaudra mieux encore, le traité de Pufendorf, *de Jure naturali et gentium*. Il y apprendra les droits naturels de l'homme, l'origine et la fondation des sociétés et les devoirs qui en résultent. Ces questions générales de droit civil et d'histoire sont des études qu'un gentleman ne doit pas se contenter d'effleurer » [QPSE, § 186].