L'éducation comme formation du caractère et de la vertu chez John Locke

Lessbet Arnold BAHIN
Université Alassane Ouattara
arnoldbahin@yahoo.fr

Résumé

Cet article interroge la place de la vertu dans la pensée éducative de John Locke. Il poursuit trois objectifs : d'abord, montrer que, pour Locke, la formation du caractère prime sur l'instruction, conséquence de son refus des idées innées ; ensuite, analyser les moyens pédagogiques qu'il préconise, notamment l'habitude, la répétition des bonnes actions et la modération des règles, des punitions et des récompenses ; enfin, dégager les implications de cette conception pour l'éducation morale contemporaine. La démarche est d'abord sociocritique : lecture des Quelques pensées sur l'éducation et de l'Essai sur l'entendement humain, confrontée à Rousseau, Kant et Michaud. Elle est ensuite critique : l'éducation morale est replacée dans son contexte social, marqué par la primauté des savoirs disciplinaires et par la « modernité liquide » de Bauman. L'article plaide ainsi pour une réhabilitation de la formation du caractère face à la culture de l'instant.

Mots clés *: Education, Vertu, caractère, habitude, éducation morale.*

Abstract

This article examines the role of virtue in John Locke's educational philosophy. It has three objectives: first, to show that, for Locke, character formation takes precedence over instruction, a consequence of his rejection of innate ideas; second, to analyze the pedagogical methods he advocates, notably habit, the repetition of good deeds, and the moderate use of rules, punishments, and rewards; finally, to highlight the implications of this conception for contemporary moral education. The approach is initially sociocritical: a reading of Some Thoughts on Education and An Essay Concerning Human Understanding, contrasted with the works of Rousseau, Kant, and Michaud. It is then critical: moral education is placed within its

social context, marked by the primacy of disciplinary knowledge and by Bauman's "liquid modernity." The article thus advocates for a revival of character formation in the face of the culture of the moment.

Keywords: *Education, Virtue, Character, Habit, Moral Education.*

Introduction

L'œuvre de John Locke est le plus souvent lue et connue sous le prisme des Traités du gouvernement civil, texte fondateur de la théorie libérale, du contrat, du droit de propriété et du droit de résistance. Cette focalisation, si elle se justifie par l'influence considérable qu'ont exercée ces textes sur la pensée politique moderne, tend cependant à occulter un pan de la réflexion lockéenne qui en constitue pourtant le complément nécessaire : la question de la formation du sujet capable d'exercer cette liberté rationnelle que le philosophe place au fondement de l'ordre politique légitime. C'est dans son livre Quelques pensées sur l'éducation que Locke développe systématiquement cette préoccupation, en s'attachant moins à l'instruction de l'enfant qu'à la formation de son caractère et de ses dispositions vertueuses. Cette articulation n'a rien d'accidentel. Elle procède directement de la conception de l'esprit humain exposée dans l'Essai sur l'entendement humain : si l'esprit naît vierge de toute idée innée, alors ni la vertu ni la raison ne sauraient être des dotations naturelles ; elles doivent être construites, patiemment, par l'habitude et l'exercice. Locke établit une hiérarchie explicite entre les finalités de l'éducation, où la vertu et la sagesse de conduite priment sur l'éducation livresque. Eduquer ce n'est pas remplir un esprit de mots et de faits, c'est former un caractère, ce n'est pas un érudit que l'on recherche, mais un gentleman vertueux et raisonnable. Cette primauté accordée à la formation morale sur la transmission des connaissances repose sur une conviction anthropologique profonde : « les neuf dixièmes des hommes

que nous connaissons, sont ce qu'ils sont, bons ou mauvais, utiles ou nuisibles, par l'effet de leur éducation » (John Locke, 2002, p. 9). En refusant les idées innées, Locke considère que le caractère se construit et c'est précisément à l'éducation qu'incombe cette tâche. Mais comment former ce caractère vertueux ? Loin d'imposer la vertu par des principes abstraits ou par la contrainte du châtiment corporel, il insiste sur la répétition des bonnes actions jusqu'à ce qu'elles deviennent des habitudes naturelles. Yves Michaud écrit : « Locke croit en l'endurcissement, à l'entraînement, à l'habitude : on se fortifie contre le froid, l'humidité, la douleur, on s'habitue à la vertu et à l'étude » (Yves Michaud, 1998, p. 269). La vertu comme le caractère n'est pas affaire de mémoire ou de réflexion théorique, mais de discipline pratique, acquise par l'exercice quotidien.

Les pensées éducatives de Locke peuvent être reliées à sa pensée politique : former un enfant capable de se gouverner lui-même est la condition pour qu'il devienne un citoyen libre. Notre point de départ rejoint cette lecture de sa philosophie. Cependant, cette vision de Locke porte sur l'Angleterre du XVIIe siècle et sur l'éducation d'un gentilhomme, et elle ne dit pas ce que devient cette idée dans une école de masse, une école d'aujourd'hui. Deux auteurs récents aident à poser cette question. Martha Nussbaum dans son livre, *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle,* soutient qu'une démocratie a besoin d'une éducation qui développe le jugement critique et la sensibilité aux autres et pas seulement des compétences utiles à la croissance économique. Enfin, en Côte d'Ivoire, l'éducation aux droits de l'homme et à la citoyenneté (EDHC) a été évaluée par Line Kuppens et Armin Langer (2018) : à partir d'une enquête menée à Abidjan, ils concluent que le manque de profondeur du cours l'empêche de changer les mentalités.

Ces approches soulèvent des questions qui demeurent centrales pour toute philosophie de l'éducation : la formation morale doit-elle précéder l'instruction ? Peut-on enseigner la vertu sans recourir à la contrainte ? Et surtout, comment concilier l'exigence de la discipline avec le respect de la raison naissante de l'enfant ? C'est à ces questions que le présent article se propose de répondre, en montrant d'abord pourquoi Locke fait de la vertu la finalité première de l'éducation, avant d'examiner les moyens pédagogiques qu'il préconise pour former le caractère, et enfin d'en dégager les implications pour une réflexion contemporaine sur l'éducation morale. L'enjeu n'est pas que théorique. Dans le monde, en général, et en Côte d'Ivoire, particulier, l'école est appelée à contribuer à la paix et à la cohésion sociale et la formation du caractère relève de la famille, des enseignants et des responsables de l'éducation.
Pour mener à bien cette réflexion qui relève de la philosophie de l'éducation, nous avons mobilisé les méthodes sociocritique et critique.

I. La vertu, finalité première de l'éducation chez Locke

Le point de départ de Locke n'est pas pédagogique mais métaphysique. L'*Essai sur l'entendement humain* récuse toute idée innée : l'esprit, à la naissance, ne porte en lui ni les principes de la morale ni ceux de la connaissance. Locke écrit :
Chez certaines personnes est établie l'opinion selon laquelle il existe dans l'entendement, comme s'ils avaient été gravés dans l'esprit de l'homme, certains principes innées, certaines notions premières, éléments communs ou caractères, que l'âme a reçus dès le premier moment de son existence et qu'elle apporte avec elle au monde. Il suffirait pour convaincre des lecteurs sans préjugés de la fausseté de cette supposition, de montrer (…) comment les hommes, par le simple usage de leurs facultés naturelles, ont pu acquérir toutes les connaissances qu'ils ont

sans le secours d'aucunes impressions innées, et qu'ils peuvent parvenir à la certitude sans ces notions ou principes originels. (John Locke, 2001, p. 47).

L'esprit de l'homme est une table rase (*tabula rasa*) sur laquelle l'expérience vient imprimer ses marques. Toutes nos connaissances dérivent de deux sources : la sensation, par laquelle nous percevons les objets extérieurs, et la réflexion, par laquelle nous prenons conscience de nos propres opérations mentales.

Cette épistémologie a des conséquences directes pour l'éducation. Si l'esprit ne contient aucune idée innée, alors les principes moraux ne sont pas gravés en nous dès la naissance. La vertu n'est pas une semence que l'éducation aurait seulement à faire germer ; elle est une acquisition, un produit de l'expérience et de l'habitude. Locke peut ainsi affirmer que le caractère se construit, et que l'éducation a le pouvoir de faire d'un enfant ce qu'on voudra : « Même des impressions légères, presque insensibles, quand elles ont été reçues dès la plus tendre enfance, ont des conséquences importantes et durables. » (John Locke, 2002, p. 10). C'est pourquoi Locke n'inscrit pas l'enfant dans un déterminisme absolu et accorde une immense responsabilité aux éducateurs. Toutefois, Locke reconnaît les différences naturelles entre les individus : il admet qu'il existe des gens « dont le corps et l'esprit sont naturellement si vigoureux, si bien constitués, qu'ils n'ont pas grand besoin du secours d'autrui. Dès le berceau, par la seule force de leur génie naturel, ils sont portés à tout ce qui est excellent ; par le seul privilège de leur heureuse organisation, ils sont en état de merveille. » (John Locke, 2002, p. 9). Il n'oublie pas de souligner que « les exemples de ce genre sont rares » (John Locke, 2002, p. 9). La nature fournit un tempérament, des dispositions, des penchants ; mais c'est l'éducation qui donne la forme définitive. Ainsi comprise, l'éducation n'est pas une entreprise de formatage qui ignorerait les différences

individuelles, mais un art qui s'appuie sur la connaissance du tempérament de chaque enfant pour l'orienter vers la vertu. Kant a raison d'écrire : « L'homme ne peut devenir homme que par l'éducation. Il n'est que ce que l'éducation fait de lui. » (Kant, 1996, p. 69). Et puisque la vertu est une donnée qui s'acquiert et non une donnée innée, il faut veiller à ce que l'enfant s'incline du bon côté, et il y restera tout au long de sa vie.

Locke est plus net encore lorsqu'il énumère ce qu'un père doit souhaiter pour son fils, au-delà de la fortune qu'il laisse : « la vertu, la prudence, les bonnes manières, l'instruction » (John Locke, 2002, p. 132). L'ordre de cette énumération n'est pas fortuit : la vertu en premier, l'instruction en dernier. En effet, il écrit :

> Je mets la vertu au premier rang des qualités nécessaires à un homme et à un gentilhomme : elle est absolument indispensable pour lui assurer l'estime et l'affection des autres hommes, pour qu'il soit agréable ou même supportable à lui-même. Sans elle, je crois qu'il ne saurait être heureux, ni dans ce monde ni dans l'autre. (John Locke, 2002, p. 132).

Cette primauté de la vertu ne signifie pas pour autant que l'instruction soit méprisable ; elle est nécessaire mais au second rang. Elle est un instrument au service de la formation morale de l'individu ; elle n'a de valeur que si elle contribue à le rendre meilleur. « Ce n'est pas qu'à mon sens l'instruction ne soit d'un grand secours aux esprits bien disposés, pour les rendre sages et vertueux ; mais, selon moi, il faut reconnaître aussi que, chez les esprits dont les dispositions sont moins bonnes, elle ne sert qu'à les rendre plus sots ou plus méchants. » (John Locke, 2002, p. 148).

L'érudition n'est donc pas la finalité de l'éducation, parce qu'un érudit peut être une mauvaise personne, une personne peu vertueuse, une personne qui n'a pas une once de gentleman. Ce que Locke veut ce n'est pas un savant, mais un homme capable de se gouverner, de maîtriser ses passions et d'agir selon la raison. Un gentleman doit participer à la vie publique, exercer des responsabilités ; il doit être empreint de vertu sinon il devient un danger parce que guidé par ses passions égoïstes. Yves Michaud le souligne : « Le programme d'étude de Locke (…) est fonction d'une vocation qui n'est pas celle du savoir académique, mais du gentleman, utile à son pays, capable de s'occuper de ses affaires, agréable en compagnie, qui ne connaît pas tout mais est suffisamment ouvert pour pouvoir apprendre ce dont il aura besoin. » (Yves Michaud, 1998, pp. 271-272).

II. Les moyens pédagogiques de la formation du caractère

Loin d'imposer la vertu par des principes abstraits et par la contrainte du châtiment corporel, Locke insiste sur la répétition des bonnes actions jusqu'à ce qu'elles deviennent des habitudes (naturelles). Il critique sévèrement la méthode qui consiste à charger la mémoire de l'enfant de règles et de préceptes qu'il ne comprend pas et qu'il oublie aussitôt. Il est mieux d'amener l'enfant à apprendre à faire ce qu'on juge bon qu'il fasse et, s'il ne réussit pas, l'inviter à reprendre jusqu'à ce qu'il réussisse. Cette méthode présente un double avantage. D'abord, elle permet de reconnaître si l'action demandée est à la portée de l'enfant ; ensuite, en répétant la même action jusqu'à ce qu'elle devienne une habitude, l'enfant n'a plus besoin d'un effort de mémoire ou de réflexion pour l'accomplir. C'est ainsi que les bonnes manières, la politesse, la propreté, l'ordre s'acquièrent non par des discours mais par la pratique constante. Comme le soutient Rousseau : « Ne donnez à votre élève aucune espèce de leçon verbale ; il n'en doit recevoir que de l'expérience. »

(Rousseau, 2014, p. 152). L'expérience qui fait naître l'habitude est donc le véritable instrument de l'éducation morale. Cette pédagogie de l'habitude n'est pas mécanique : elle suppose une compréhension profonde de la psychologie de l'enfant et une attention constante à ses progrès. Et pour que l'éducateur soit plus attentif, il est nécessaire de ne pas multiplier les règles, « il faut laisser les enfants faire ce qui ne porte pas à conséquences, ne pas les accabler de règles, mais on doit les élever pour qu'ils deviennent des personnes autonomes, guidées par leur seule raison. » (Yves Michaud, 1998, p. 270). Si l'on accable l'enfant de trop de règles, Locke pense que deux conséquences fâcheuses s'ensuivent : ou bien il faudra le punir très souvent, ce qui émousse l'effet de la punition ; ou bien il transgressera impunément et régulièrement certains préceptes, ce qui conduira à la ruine de l'autorité des parents. Quel que soit l'amour des parents pour leur enfant, dès lors qu'il est encore dans les langes, ils doivent lui imposer des règles qui ne doivent pas être pléthoriques, mais doivent être scrupuleusement respectées. Cela leur évite de recourir aux punitions qui ne feront que raidir l'enfant et ruiner l'autorité des parents. Locke ne bannit pas les punitions (châtiments) ; on peut y avoir recours dans les cas suivants : obstination, rébellion volontaire et refus délibéré d'obéir. La même vigueur avec laquelle il faut prêter attention aux châtiments doit être de mise en matière de récompenses. Il faut éviter d'habituer l'enfant à des cadeaux et récompenses lorsqu'il agit bien, étudie, ou obtient de bons résultats à l'école. Dans ce cas l'enfant fera ce qu'il doit faire, parce qu'il sait qu'il sera récompensé ; alors qu'il doit le faire parce que c'est un devoir.

L'habitude est donc un instrument de l'éducation morale. Locke recommande de faire naître des occasions de répéter les bonnes actions : « Tout ce que vous jugez nécessaire qu'ils fassent, apprenez-leur à le faire par une pratique constante,

toutes les fois que l'occasion se présentera ; et même, s'il est possible, faites naître les occasions. » (John Locke, 2002, p. 49).

III. Implications pour une réflexion contemporaine sur l'éducation morale

Rousseau ne partageait pas l'idée de Locke, saugrenue selon lui, selon laquelle il faudrait raisonner avec l'enfant ou aiguiser son raisonnement. Il écrit :

> Raisonner avec les enfants était la grande maxime de Locke ; c'est la plus en vogue aujourd'hui : son succès ne me paraît pourtant pas fort propre à la mettre en crédit ; et pour moi je ne vois rien de plus sot que ces enfants avec qui l'on a tant raisonné. De toutes les facultés de l'homme, la raison, qui n'est, pour ainsi dire, qu'un composé de toutes les autres, est celle qui se développe le plus difficilement et le plus tard : et c'est de celle-là qu'on veut se servir pour développer les premières ! Le chef-d'œuvre d'une bonne éducation est de faire un homme raisonnable : et l'on prétend élever un enfant par la raison ! (Rousseau, 2014, p. 144).

Il ne s'agit donc pas, pour Rousseau, de commencer à former le caractère le plus tôt possible, mais au contraire de retarder toute intervention morale jusqu'à ce que la raison, mûrie naturellement, puisse s'en saisir elle-même. Le désaccord porte ainsi sur le moment : Locke fait de la précocité de l'habituation la condition de son efficacité ; Rousseau y voit au contraire le risque de figer, sous une discipline reçue de l'extérieur, un jugement qui n'a pas eu le temps de se former par lui-même.

Locke, nous l'avons vu, soutient que la formation du caractère est la tâche première de l'éducation, et que

l'instruction ne vient qu'après. Cette position est lourde de conséquences pour nos systèmes éducatifs contemporains, qui accordent la primauté aux savoirs disciplinaires et relèguent l'éducation morale à la marge, quand ils ne l'ignorent pas purement et simplement. En effet, les matières qui se rapportent à la formation morale et même civique ont très peu d'importance : leur volume horaire est faible, elles ne sont pas enseignées par des spécialistes et passent pour des matières en plus. En Côte d'Ivoire, la matière intitulée Education Civique et Morale (ECM) a été rebaptisée sous l'appellation Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté (EDHC). Cette discipline a été introduite par le décret n°2012-884 du 12 septembre 2012.

L'aspect moral (pratique) de cette matière s'est édulcoré, et elle est devenue une matière à valider, et rien d'autre. Le problème récurrent de ces disciplines en Afrique tient à la méthode d'enseignement, c'est-à-dire à une approche pédagogique trop souvent déconnectée des réalités. Ces enseignements sont loin de former véritablement le caractère de l'enfant. Pour nous, élèves, ce cours constituait une parenthèse de détente entre deux matières dites sérieuses : un moment pour s'évader, au sens de s'absenter un instant, avant de revenir au cours suivant. L'enseignant, de son côté, partageait cet état d'esprit : il venait plus « se débarrasser » d'une charge que transmettre un savoir, n'étant pas spécialiste de la matière. À cela s'ajoutait un volume horaire d'une heure hebdomadaire, nettement insuffisant pour capter et éveiller l'attention des élèves. Lors des évaluations, nous ne cherchions qu'à valider la matière, sans jamais nous en approprier la substance.

Ce constat personnel rejoint celui de travaux plus systématiques. L'enquête de Kuppens et Langer (2018), menée à Abidjan conclut que le manque de profondeur de ce cours est un frein changement véritable de mentalité. Plus récemment, en juin 2024, des élèves réunis autour du Forum des ONG et associations d'aide à l'enfance en difficulté ont demandé un

relèvement du coefficient de la matière, plus d'heures d'enseignement, des enseignants spécialisés et des clubs EDHC pour rendre le contenu pratique (Agence Ivoirienne de Presse, 2024).

En outre, cette nouvelle donne éducative, portée par la quête des têtes bien pleines, plutôt que des têtes bien faites, influence la qualité des personnes et des relations que nous avons aujourd'hui en société. Ces personnes sont moins portées par la vertu et très sensibles aux choses inessentielles. Et comme elles manquent de caractère, elles se laissent porter par la vague de l'actualité, la vague du moment. Le culte du moment ne peut être un socle pour une éducation vertueuse et la formation du caractère de l'enfant ; mais bien malheureusement, ce qui est jugé bon aujourd'hui, c'est ce qui réussit sur le moment et ne dure pas. Cette conception épouse carrément la manière de concevoir la vie des générations Y et Z qui pensent à court terme et se lassent bien vite, justement parce qu'elles sont centrées sur le moment ; elles aiment scroller, regarder des vidéos avec un temps réduit (TikTok) et tiennent à leur liberté, *stricto sensu*. Elles vivent dans ce que le sociologue Zygmunt Bauman appelle « La modernité liquide ». Dans cette modernité, « les individus sont désormais libres de se définir en toutes circonstances (…) Les humains sont véritablement fragiles et, dans une situation de changement constant, on ne peut pas s'attendre à ce qu'ils demeurent indemnes » (Xavier de la Vega, 2006, p. 100). Rien n'est durable, même la cellule familiale, que Locke considère comme la plus importante dans l'éducation de l'enfant, ne dure plus et a changé de configuration. Et ce contexte social décrit par Bauman éclaire une autre difficulté. Dans un monde où tout change vite et où la famille elle-même change de forme, la formation d'un caractère stable devient plus difficile.

Conclusion

« Le grand but de l'éducation n'est pas la connaissance mais l'action », affirmait Herbert Spencer. Cette idée a un écho dans l'œuvre de John Locke pour qui l'éducation vise d'abord à former le caractère et la vertu, l'instruction ne venant qu'ensuite. Ce choix découle de sa critique des idées innées : si l'esprit naît vierge, la vertu ne vient pas de la nature, elle s'acquiert par l'habitude et la pratique répétée, avec peu de règles et un usage mesuré des punitions et des récompenses. Ce parcours répond aux trois questions posées au départ. D'abord, la vertu est la finalité première de l'éducation chez Locke, parce que la nature ne donne ni principes moraux ni raison achevée. Ensuite, le caractère se forme par l'habitude, c'est-à-dire par des occasions répétées de bien agir, avec peu de règles, des punitions réservées aux cas d'obstination et des récompenses mesurées. Cette discipline ne s'oppose pas à la raison : elle prépare l'enfant à se conduire seul. Enfin, le cas de l'EDHC en Côte d'Ivoire montre que l'école perd de vue ce que Locke jugeait essentiel, la pratique, quand elle réduit l'éducation morale à une matière à valider. Le contexte social rend la tâche plus difficile, car le changement permanent et l'évolution de la famille fragilisent la formation du caractère. La portée de l'étude est donc sociale autant que théorique. Elle invite l'école à multiplier les occasions de pratique et à former ses enseignants, elle rappelle aux familles leur rôle premier, et elle demande aux responsables de l'éducation de ne pas confondre connaissance des droits et formation du caractère.

Références Bibliographiques

AGENCE IVOIRIENNE DE PRESSE (AIP), 2024. Dépêche sur le plaidoyer d'élèves pour le relèvement du coefficient de

l'EDHC, 21 juin 2024, Abidjan, disponible sur https://www.aip.ci/?p=75338, consulté le 8 octobre 2026.

CÔTE D'IVOIRE, PRÉSIDENCE DE LA RÉPUBLIQUE, 2012. *Décret n° 2012-884 du 12 septembre 2012 portant introduction dans l'enseignement d'une discipline dénommée Education aux Droits de l'Homme et à la Citoyenneté, en abrégé EDHC, et fixant les conditions d'accès aux fonctions de professeur de lycée et de collège de EDHC*, Abidjan.

DE LA VEGA Xavier, 2006. Vivre dans la modernité liquide (entretien avec Zygmunt Bauman). In : L'individu contemporain. Regards sociologiques, X. MOLÉNAT (dir.), pp. 100-107, Editions Sciences Humaines, Paris.

KUPPENS Line et LANGER Arnim, 2018, « Peut-on apprendre la paix à l'école ? Une évaluation du cours "Education aux droits de l'homme et à la citoyenneté" (EDHC) en Côte d'Ivoire post-conflit », in *International Review of Education*, vol. 64, N°5, pp. 633-650, https://doi.org/10.1007/s11159-018-9729-7

NUSSBAUM Martha, 2011, *Les émotions démocratiques : comment former le citoyen du XXIe siècle ?*, trad. Solange Chavel, Flammarion, Paris.

LOCKE John, 2002, *Quelques pensées sur l'éducation*, trad. G. Compayré, Vrin, Paris.

LOCKE John, 2001, *Essai concernant l'Entendement humain*, Livre I, Editions Alive, Paris.

KANT Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*, trad. Alexis Philolenko, Vrin, Paris.

ROUSSEAU Jean-Jacques, *Emile ou de l'éducation*, disponible sur http://www.ebooks-bnr.com/, consulté le 23 janvier 2024.

SPENCER Herbert, dans https://www.etudier.com/dissertations/Dissertation-Plan/285561.html, consulté le 10/08/2020.

Yves Michaud, *Locke*, 1998, PUF, Paris.

De la Vega Xavier, 2014, Vivre dans la modernité liquide, dans *L'individu contemporain*, Editions Sciences Humaines, pp. 100-107 Paris.