

**De la justice politique à l'éducation :**  
**progrès et bonheur dans la pensée de William Godwin (1756-1836)**  
**(J.-E. Hansson, CY Cergy Paris Université et Université de Versailles St Quentin)**

And hymn thee, GODWIN! with an ardent lay;  
For that thy voice, in Passion's stormy day,  
When wild I roam'd the bleak Heath of Distress,  
Bade the bright form of Justice meet my way—  
And told me that her name was HAPPINESS

Samuel Taylor Coleridge, « To William Godwin, Author of 'Political Justice' »<sup>1</sup>

William Godwin est à la fois un auteur aussi prolifique que varié et un penseur difficile à catégoriser. Les chercheurs s'intéressant à son cas ont ainsi souvent interrogé son appartenance à une tradition philosophique et politique : peut-on le qualifier d'anarchiste, d'utilitariste ? Ne serait-il pas plutôt mieux compris comme un « rational Dissenter » radical, dans la veine de Joseph Priestley et de Richard Price ?<sup>2</sup> Plus récemment et de manière plus originale, dans les pages de cette revue, Aurélie Knüfer et Raffaele Marchetti se sont tous deux intéressés à la dimension internationale de la pensée de Godwin, identifiant un cosmopolitisme qui serait lié à son utilitarisme.<sup>3</sup> Pour les historiens des idées, en particulier dans le monde anglo-saxon, ces

---

<sup>1</sup> Samuel Taylor COLERIDGE, *The Complete Poems*, 1st edition., Londres ; New York, Penguin Classics, 1997, p. 77 ; Le poème est également cité par Robert LAMB, « Was William Godwin a Utilitarian? », *Journal of the History of Ideas*, 70-1, 2009, p. 119-141, p. 141 ; ainsi que par Don LOCKE, *A Fantasy of reason: the life and thought of William Godwin*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1980, p. 88.

<sup>2</sup> Pour différentes réponses à ces questions, voir: D. H MONRO, *Godwin's moral philosophy: an interpretation of William Godwin.*, Londres, Oxford University Press, 1953 ; John P. CLARK, *The Philosophical anarchism of William Godwin*, Princeton, N.J, Princeton University Press, 1977 ; Richard BELLAMY, « GODWIN AND THE DEVELOPMENT OF "THE NEW MAN OF FEELING" », *History of Political Thought*, 6-3, 1985, p. 411-432 ; Mark PHILP, *Godwin's Political justice*, Ithaca, N.Y., Cornell University Press, 1986 ; Philippe ADAIR, « L'utilitarisme libertaire de William Godwin », *Revue française de science politique*, 42-6, 1992, p. 1008-1022 ; Alain THÉVENET, *William Godwin: des lumières à l'anarchisme*, Lyon [France], Atelier de création libertaire, 2002 ; R. LAMB, « Was William Godwin a Utilitarian? », art. cit. Voir également le premier chapitre de: Bart SCHULTZ, *The Happiness Philosophers: The Lives and Works of the Great Utilitarians*, Princeton, Princeton University Press, 2017.

<sup>3</sup> Aurélie KNÜFER, « Le cosmopolitisme de William Godwin », *Philosophical Enquiries : revue des philosophies anglophones*, 9, 2017 ; Raffaele MARCHETTI, « Classical International Utilitarianism », *Philosophical Enquiries : revue des philosophies anglophones*, 9, 2017. La dimension internationale de la pensée de Godwin est également abordée du point de vue de son anarchisme dans Z. KAZMI, *Polite Anarchy in International Relations Theory*, 2012<sup>e</sup> éd., Palgrave Macmillan, 2012.

questions ont permis à la fois d'aborder la pensée de cet auteur et de faire valoir des arguments théoriques et méthodologiques en histoire intellectuelle. Robert Lamb, par exemple s'attaque à la méthode de Quentin Skinner en tentant une « réhabilitation de la lecture utilitariste de Godwin ». Contre Skinner, Lamb argue donc de l'intérêt historique et de la légitimité méthodologique de considérer Godwin comme un utilitariste bien que le philosophe n'eût lui-même pas « les moyens linguistiques » de se penser comme tel<sup>1</sup>.

Dans cet article, plutôt que de chercher à identifier Godwin à un « -isme » ou une école de pensée spécifique, je vais m'intéresser à un aspect peu souvent abordé de sa philosophie : l'articulation de sa pensée entre bonheur, progrès et éducation. En effet, bien que ces thèmes aient été souvent traités individuellement dans les études portant sur Godwin, leur relation n'a généralement pas été examinée en détail<sup>2</sup>. Pourtant, elle permet d'illuminer le projet politique et pédagogique de Godwin au début du dix-neuvième siècle, alors que les forces conservatrices l'emportent en Grande-Bretagne suite au conflit avec la France révolutionnaire. Pour examiner cette relation, je vais mettre en lien trois textes : l'œuvre phare de l'auteur, *L'Enquête sur la justice politique* (dans sa troisième édition datée de 1798) ; son recueil d'essais philosophiques, pédagogiques et littéraires, intitulé *L'Enquêteur* (1797) ; et les *Fables, anciennes et modernes*, le premier texte destiné à l'usage des enfants que Godwin publie en 1805 sous le pseudonyme d'Edward Baldwin via sa propre entreprise, la Juvenile Library, fondée avec sa seconde femme Mary Jane cette même année<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> R. LAMB, « Was William Godwin a Utilitarian? », art. cit, p. 119. Sauf indication contraire, toutes les traductions sont les miennes. L'exposé classique de la méthode de Skinner se trouve dans : Quentin SKINNER, « Meaning and Understanding in the History of Ideas », in *Visions of politics*, Cambridge, Cambridge University Press, 2002, vol. 3/1, p. 57-89. En France, l'histoire intellectuelle britannique et ses méthodes sont abordées de manière critique dans : Julien VINCENT, « Concepts et contextes de l'histoire intellectuelle britannique: l'"École de Cambridge" à l'épreuve », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 50-2, 2003, p. 187-207 ; Ann THOMSON, « L'histoire intellectuelle : quelles idées, quel contexte ? », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 59-4bis, 2012, p. 47-64.

<sup>2</sup> Sur les deux premiers thèmes, voir en particulier: M. PHILP, *Godwin's Political justice*, op. cit ; Sur la question du bonheur, voir: R. LAMB, « Was William Godwin a Utilitarian? », art. cit ; B. SCHULTZ, *The Happiness Philosophers*, op. cit ; Sur l'éducation, voir: Burton Ralph POLLIN, *Education and enlightenment in the works of William Godwin.*, New York, Las Americas Pub. Co., 1962 ; Pamela CLEMIT, « Godwin's educational theory: The Enquirer », *Enlightenment and Dissent*, 12, 1993, p. 3-11 ; Janet BOTTOMS, « 'Awakening the mind': the educational philosophy of William Godwin », *History of Education*, 33-3, 2004, p. 267-282 ; Gary HANDWERK, « "Awakening the Mind": William Godwin's *Enquirer* », in Robert MANIQUIS et Victoria MYERS (dir.), *Godwinian moments from the Enlightenment to Romanticism*, Toronto, ON., University of Toronto Press, 2011, p. 103-124 ; sur les livres pour enfants de Godwin en lien avec sa philosophie politique, voir également: Pamela CLEMIT, « Philosophical Anarchism in the Schoolroom: William Godwin's Juvenile Library, 1805-25 », *Bibliothèque: The Bulletin of the New York Public Library*, 9-1/2, 2001, p. 44-70.

<sup>3</sup> William GODWIN, *Enquiry concerning political justice and its influence on modern morals and happiness*, Penguin Books, 1976. Bien que le texte de 1793 de *Enquête* soit celui le plus récemment réédité (cf. William GODWIN, *An enquiry concerning political justice*, Oxford, Oxford University Press, 2013.), si je me réfère uniquement à cette édition dans l'article c'est parce c'est là que Godwin intègre ses dernières révisions et corrections et développe de la manière plus cohérente son éthique de maximisation du bonheur général. Les corrections de Godwin sont retracées dans les volumes 3 et 4 de William GODWIN, *Political and philosophical*

Je m'intéresserai donc d'abord aux liens entre *l'Enquête* et *L'Enquêteur* concernant la question du bonheur d'un point de vue philosophique avant d'aborder des questions pédagogiques à la fois plus pratiques et plus que politiques auxquelles Godwin tente de répondre dans *l'Enquêteur*. Godwin se demande par exemple quelle serait la relation pédagogique la plus adaptée à la fois au bonheur immédiat de l'apprenant et à l'élaboration d'un bonheur social futur. Je terminerai mon analyse en me tournant vers les *Fables, anciennes et modernes*, grâce auxquelles je peux montrer comment Godwin a pu mettre en place dans sa pratique littéraire les principes philosophiques qu'il aborde dans *l'Enquête* et *L'Enquêteur*.

En faisant dialoguer ces textes les uns avec les autres, je vais donc montrer comment Godwin pouvait s'imaginer construire les conditions d'un bonheur futur dans le cadre éducatif, ce qui revient en fait à mettre en pratique le mode d'action politique qu'il préconise déjà dans *l'Enquête sur la justice politique* : la diffusion des savoirs et des modes de pensée menant vers le progrès politique et social. Par ailleurs, d'un point de vue historiographique et méthodologique, je vais montrer dans cet article qu'il peut être productif pour l'histoire intellectuelle d'ouvrir son corpus à des textes destinés à un public très éloigné de celui des intellectuels, dans le cas présent, un public de jeunes enfants. Si *l'Enquête sur la justice politique* est souvent le point d'ancrage de l'étude de la philosophie de Godwin, c'est en intégrant *l'Enquêteur* et les *Fables* que l'on comprend mieux ce que l'on pourrait appeler le projet intellectuel et politique de Godwin au tournant du dix-neuvième siècle. Grâce à ce regard croisé entre des œuvres diverses, j'offre donc une analyse plus élargie de la conception Godwinienne du bonheur tout en examinant sa tentative de mettre en place les conditions du progrès et donc du bonheur futur de l'humanité.

## I – La question du bonheur chez Godwin : de *l'Enquête* à *l'Enquêteur*

La centralité du bonheur dans la philosophie de Godwin est évidente dès lors que l'on lit le titre intégral de son œuvre la plus connue : *l'Enquête* ne porte en effet pas que « sur la justice

---

*writings of William Godwin*, Londres, Pickering & Chatto, 1993. Pour une analyse plus poussée de ces corrections et des raisons pour lesquelles elles ont été faites, voir : M. PHILP, *Godwin's Political justice, op. cit. The Enquirer* se trouve dans le volume 5 de W. GODWIN, *Political and philosophical writings of William Godwin, op. cit.* Edward BALDWIN [WILLIAM GODWIN], *Fables Ancient and Modern*, Romantic Circles, 2014. [https://romantic-circles.org/editions/godwin\\_fables/index.html](https://romantic-circles.org/editions/godwin_fables/index.html) (dernier accès le 7 janvier 2020). Cette édition critique en ligne des *Fables* est de loin la plus accessible aujourd'hui. Dans la suite de cet article, les références à ces trois textes seront faites entre parenthèses dans le corps de l'article de la manière suivante : pour *l'Enquête*, *PJ* suivi du numéro de page dans l'édition de Kramnick ; pour *l'Enquêteur*, *E* suivi du numéro de page dans l'édition citée ; pour les *Fables*, *F* suivi du numéro de volume et de paragraphe dans l'édition en ligne.

politique » mais également sur « son influence sur le bonheur et la morale modernes ». Le « résumé des principes » qui ouvre la troisième édition de l'ouvrage parue en 1798 fait également la part belle à ce concept. Godwin y indique que « le véritable objet d'une étude [*disquisition*] sur la morale et la politique est le plaisir ou le bonheur » (*PJ* 75)<sup>1</sup>. L'année précédant la publication de la troisième édition de *l'Enquête*, paraît *L'Enquêteur*, recueil d'essais dans lequel le bonheur est également essentiel. Dans *L'Enquêteur*, le bonheur apparaît également comme essentiel à l'éducation. Le premier essai du livre, intitulé « de l'éveil de l'esprit » s'ouvre sur le postulat suivant : « le véritable but de l'éducation, qui est celui de toutes les autres entreprises morales, est la création de bonheur » (*E* 83). *L'Enquêteur* est donc dans la continuité de *l'Enquête* : pour Godwin, l'éducation est une entreprise morale et ne peut être considérée qu'à travers la perspective de la production de bonheur. Les réflexions sur l'éducation sont, dans une certaine mesure, un exemple d'application ou un cas particulier illustrant les questions morales soulevées par *l'Enquête*. Avant de s'intéresser à ce cas particulier, il convient néanmoins de commencer par définir plus précisément ce que Godwin conçoit par bonheur.

Pour Godwin, « le bonheur et le plaisir », opposés à « la douleur et la misère » sont les questions centrales de tout « enquête morale » (*PJ* 221). Dans un chapitre où il traite de l'utilité de la sincérité dans son cadre philosophique, Godwin donne une définition succincte de la moralité qui n'est donc pour lui « qu'un calcul des conséquences et l'adoption d'un mode d'action qui, du point de vue le plus global [*comprehensive*], résulte en un surplus de plaisir et de bonheur généraux » (*PJ* 322). Par cette définition de la moralité, comme le souligne Robert Lamb, Godwin rejette le contractualisme de penseurs comme Rousseau ou Locke. Il ne peut y avoir d'obligation basée sur une promesse originelle (comme le suggèrent les contractualistes) puisque la seule mesure pour évaluer une action est celui de sa « justice », définie comme « la somme des devoirs politiques et moraux » mais dont le « critère » est, au final « l'influence de ma conduite sur la quantité de bonheur [*good*] général » (*PJ* 218)<sup>2</sup>. Une action morale est donc une action juste qui tend à augmenter la quantité de bonheur général (ou, tout du moins, à ne pas la diminuer). Par conséquent, une société qui progresse politiquement et socialement est une société dont les individus et les institutions tendent à changer de manière à maximiser le bonheur général.

---

<sup>1</sup> Robert Lamb cite également ce passage dans « Was William Godwin a Utilitarian? », art. cit, p. 124-125. Par ailleurs, comme il le note, Godwin tend à utiliser les termes de « bonheur » et de « plaisir » (ainsi que ceux de « bien [*good*] » et « d'utilité [*utility*] » de manière « interchangeable », p. 125.

<sup>2</sup> *Ibid.*

Pour réaliser ce progrès, il faut toutefois que les individus soient éduqués. C'est ce que souligne Godwin au début de *L'Enquêteur*. Chaque individu doit être capable de comprendre les conséquences de ses actions afin de s'assurer qu'elles contribuent au bonheur général. En effet, même si « le bonheur de l'individu » prend la première place dans le raisonnement de Godwin, il considère néanmoins pour acquis non seulement que « l'homme est un être social » mais également que « les intérêts des individus sont entremêlés les uns avec les autres et ne peuvent pas être séparés » (E 83). Ainsi, rendre les individus heureux dans une logique purement individuelle est impossible : il faut tenir compte des autres êtres humains qui nous entourent. Pour Godwin, plus encore que de prendre les autres en compte, il faut que nous apprenions tous à nous « aider mutuellement ». Le « véritable but de l'éducation » avec lequel Godwin ouvre *L'Enquêteur* se retrouve donc divisé en deux : on doit en premier lieu « former l'homme pour qu'il soit heureux » et par ailleurs « le former pour qu'il soit utile, c'est à dire vertueux » et donc capable de générer un surplus de bonheur non seulement pour lui-même, mais pour la société en général (E 83). De cette manière, progrès social et éducation sont intimement liés.

Toutefois, comme le rappelle Robert Lamb, Godwin ne considère pas que toutes les formes de bonheur soient commensurables. Sa philosophie diffère en cela de l'utilitarisme de Jeremy Bentham<sup>1</sup>. Ainsi, il établit une hiérarchie des plaisirs qui trahit à la fois sa philanthropie, son attrait pour le travail intellectuel et un certain mépris de classe dirigé à la fois contre noblesse et contre les classes ouvrières. Ainsi, le bonheur ressenti par un « travailleur manuel » dont les conditions de travail et de vie sont bonnes est considéré comme de piètre qualité. Un tel homme semble à peine en vie puisqu'il n'est que « plus heureux qu'une pierre » (PJ 393). Le bonheur libertin des « hommes de rang, de fortune et de débauche » est plus enviable car il est lié à un certain raffinement, mais reste toutefois purement sensuel et pas intellectuel (PJ 393-4). Les deux dernières catégories de personnes ont accès à un bonheur bien plus satisfaisant selon Godwin. On trouve d'abord les personnes plus éduquées qui ont pris connaissance des bonheurs plus contemplatifs liés à l'observation du monde – notamment du monde naturel, à son étude, et aux plaisirs des lettres et des sciences. Contrairement aux deux premières classes de personnes qui ne sont que ne sont finalement qu'à peine plus que des « brutes », on a ici un des personnes qui commencent à se rapprocher de l'homme tel qu'il peut être (PJ 394-5). Le plaisir le plus exquis selon Godwin reste néanmoins celui qui suit une action vertueuse et désintéressée, motivée par la « compassion » et la volonté de générer du bonheur pour les

---

<sup>1</sup> *Ibid.*, p. 126.

autres, car « aucun homme ne promeut son propre intérêt si bien que lorsqu’il l’oublie » (*PJ* 395).

Cette hiérarchie des plaisirs et plus particulièrement le plaisir immense et intense que Godwin associe à la réalisation d’actions vertueuses et désintéressées sous-tend à la fois son opposition à toute institution qui créerait des motivations extérieures à l’action vertueuse, développée dans *l’Enquête*, et l’argumentaire en faveur d’une éducation générale et poussée qu’il développe dans *L’Enquêteur*. Dans un chapitre de *l’Enquête* traitant du droit au jugement individuel, Godwin condamne donc en principe l’existence de toute institution qui interférerait avec l’application de ce jugement en créant une motivation extérieure et artificielle. Une action moralement juste, qui pourrait par exemple, bénéficier à « vingt personnes » sans en « nuire à aucune autre » doit être choisie pour « son excellence intrinsèque ». Une institution qui encouragerait l’individu à choisir cette action, par exemple en y « annexant une forte récompense » biaise la moralité de l’action en « change[ant] sa nature », puisque s’ajoute à la motivation vertueuse un degré « d’intérêt personnel » (*PJ* 201-202). L’agent ne pourra donc pas ressentir le plaisir suprême de la réalisation d’une action vertueuse et désintéressée. Ce sont en grande partie ces considérations morales sur les institutions qui ancrent l’opposition de Godwin à l’État, la loi et la propriété et qui lui font défendre une forme extrêmement étendue de liberté et d’autonomie dans la parole et l’action<sup>1</sup>. Une société qui progresse et tend à maximiser le bonheur général verrait donc les institutions de l’état et de la propriété disparaître petit à petit.

Dans *L’Enquêteur*, Godwin reprend la hiérarchie des plaisirs en affirmant au début du premier essai qu’il n’y a « rien qui transporte tant que l’exercice de la vertu. Toute autre forme de bonheur, qui ne serait associée ni à l’auto-approbation [*self-approbation*] ni à la compassion [*sympathy*], est peu satisfaisante et froide [*frigid*] » (*E* 83). Liant encore plus directement éducation et bonheur, il ajoute :

L’homme possédant une compréhension éclairée [*enlightened understanding*] et l’ardeur de persévérer, a accès à des sources de plaisir qui demeurent inaccessibles à l’ignorant ; et on peut au moins soupçonner que ces sources sont plus exquises, plus solides, plus durables et plus constamment accessibles que celles que l’ignorant et le sage ont en commun (*E* 83).

---

<sup>1</sup> Sur ces sujets, voir: Robert LAMB, « William Godwin on the Morality of Freedom », *History of Political Thought*, 28-4, 2007, p. 661-677 ; Robert LAMB, « For and Against Ownership: William Godwin’s Theory of Property », *The Review of Politics*, 71-02, 2009, p. 275.

L'éducation est par conséquent nécessaire à la génération d'un bonheur individuel plus grand et surtout de meilleure qualité. Chaque individu dans une société suffisamment instruite pourrait agir vertueusement en fonction des besoins des autres, ressentis par compassion et par réflexion, ce qui tendrait non seulement à générer du bonheur chez les autres mais également à maximiser le bonheur ressenti par chaque agent vertueux. La génération de bonheur étant le critère de la justice, il suit donc que plus une société est éduquée, c'est-à-dire, pour reprendre les termes de Godwin, plus les individus qui la composent sont « sage[s] » et dotés d'« intellect[s] cultivé[s] », plus elle pourra tendre vers la justice.

## II – Les conditions du bonheur dans l'éducation

Le but ultime de l'éducation étant le bonheur, il faut alors mettre en place les structures, les institutions éducatives et les modèles pédagogiques adéquats. Ici on peut distinguer trois questions. Premièrement, que doit-apprendre l'élève en termes de contenu ? Ensuite, comment la relation enseignant-apprenant doit-elle s'appréhender ? Enfin, comment l'enseignement doit-il s'organiser ? Ces trois questions ont des ramifications à la fois psychologiques et politiques qui les lient au progrès social et à la constitution, à terme, d'une société où le bonheur général serait maximisé.

Bien que Godwin ait sans nul doute des préférences personnelles concernant ce que chaque enfant ou jeune personne devrait apprendre, il soutient dans *L'Enquêteur* que le contenu exact de l'éducation d'un enfant importe relativement peu.<sup>1</sup> Comparant l'enseignant à un « agriculteur qui clôturerait un terrain non cultivé » qui ne cherche pas dans un premier temps à faire pousser des plants pour « leur excellence intrinsèque », le but de l'éducation des plus jeunes est de « mettre de l'ordre » dans le terrain en friche qu'est l'esprit de l'enfant<sup>2</sup>. Par cela, Godwin entend qu'il faut développer chez l'enfant une envie d'apprendre et « des habitudes

---

<sup>1</sup> Au début du dix-neuvième siècle, il exprimera indirectement ses préférences via le choix des sujets des livres pour enfants qu'il écrit, puis plus directement dans une réponse publique à une lettre qui lui est adressée en 1818 par Joseph Bevan, un jeune admirateur américain débutant un voyage dans les îles britanniques. Voir : Suzanne L. BARNETT et Katherine Bennett GUSTAFSON, « A Complete Bibliography of titles released by Godwin's Juvenile Library and City Juvenile Library », in Suzanne L. BARNETT et Katherine Bennett GUSTAFSON (dir.), *Fables Ancient and Modern, Romantic Circles*, 2014 ; William GODWIN, « Letters of Advice to a Young American », in Pamela CLEMIT (dir.), *Political and philosophical writings of William Godwin: Educational and Literary Writings*, Londres, Pickering & Chatto, 1993, vol. 7/5, p. 317-338.

<sup>2</sup> Pour une étude plus poussée de cette métaphore, voir : Robert ANDERSON, « “ Ruinous Mixture”: Godwin, Enclosure and the Associated Self », *Studies in Romanticism*, 39-4, 2000, p. 617-645.

d'activité intellectuelle » (E 85). Godwin accorde beaucoup d'importance à cette idée, qu'il réitère dans un essai traitant « de la communication du savoir ». Il écrit alors :

Il est probable qu'il n'existe pas une seule chose qui soit d'une si extrême [*eminent*] importance que l'enfant doive l'apprendre. Le véritable but de l'éducation des enfants est de leur apporter, à l'âge de vingt-cinq ans, un esprit bien ajusté [*regulated*], actif et prêt à apprendre. Tout ce qui peut inspirer des habitudes d'industrie et d'observation remplit ces conditions (E 115).

Si le contenu des leçons importe peu, c'est donc l'activité d'apprentissage elle-même qui est cruciale. En cultivant cette activité et ces habitudes de réflexion, le précepteur pourra agir en fonction de la grande responsabilité qui lui incombe s'il est un « ami » du progrès social et politique et « du bonheur général ». Allant dans l'hyperbole, Godwin soutient en effet que le rôle de l'enseignant est de « faire de son enfant ou son élève un des sauveurs tant-attendus de l'humanité » (E 87).

L'idée qu'il faudrait « mettre de l'ordre » dans l'esprit d'un enfant en lui inculquant une discipline de travail semble augurer d'une pédagogie bien autoritaire, ce qui serait en tension avec l'engagement Godwinien en faveur de la liberté des individus de penser et d'agir pour eux-mêmes. Il n'en est rien. S'inspirant de Rousseau et de nombreux non-conformistes britanniques, le philosophe réconcilie cette mise en « ordre » avec ce que l'on appellera plus tard l'enseignement centré sur l'enfant<sup>1</sup>. Il développe donc un modèle éducatif centré sur les désirs, l'autonomie, la subjectivité et les initiatives de l'apprenant. Godwin considère qu'il « est probable que l'élève doive précéder le maître » (E 115), ce qui n'est que rendu plus simple par l'absence de contenu spécifique à enseigner à tout prix à l'enfant.

Dans *L'Enquêteur*, Godwin décrit la relation idéale entre enseignant et apprenant et soutient qu'elle doit être quasi égalitaire, basée sur la confiance et le respect mutuels et sur la liberté et l'autonomie de l'apprenant. Dans l'essai « Sur la communication du savoir » Godwin place cette dernière très en avant. Il faut, selon lui, « communiquer le savoir en n'enfreignant pas la volonté et le jugement individuel de la personne à instruire ou lui infligeant le moins de violence possible » (E 114). Pour cela, il faut donc : (1) suivre l'élève qui fait preuve d'initiative dans ce qu'il souhaite apprendre ; ou bien (2) convaincre l'élève du bien-fondé de ce que le

---

<sup>1</sup> « *Child-centred education* » en anglais. Voir par exemple : Christine DODDINGTON et Mary HILTON, *Child-Centred Education: Reviving the Creative Tradition*, SAGE, 2007 et, pour un rappel historique, particulièrement le chapitre 1.

précepteur cherche à lui enseigner. Dans ce second cas de figure, c'est idéalement l'exposition rationnelle des « avantages qui suivront nécessairement l'acquisition » de certaines connaissances qui permet de convaincre l'élève (E 114). Dans ces conditions, l'apprenant ne subirait plus son apprentissage mais au contraire se l'approprierait. Ce faisant, il développerait à la fois son savoir, sa capacité de d'évaluation rationnelle, son individualité et, finalement, son bonheur.

Godwin reprend ces idées dans un essai intitulé « Du bonheur de la jeunesse », dans lequel il s'attaque à ce qu'il considère être un lieu commun fondamentalement dénué de sens : que la jeunesse est la période du bonheur (E 109-110)<sup>1</sup>. Selon lui, c'est au contraire une période fondamentalement malheureuse. L'absence de liberté et de respect pour son individualité empêche l'enfant d'être heureux. Il aurait le plus souvent le sentiment de ne pas avoir « d'importance » et de ne pas avoir « le pouvoir conscient de suivre ce que dicte sa raison [*understanding*] » (E 112). Passant à la première personne pour prendre la voix de ce qui serait selon lui le meilleur des enseignants et dialoguant avec un élève fictif, Godwin ajoute que son rôle en tant que précepteur serait alors :

de t'apporter une somme de bonheur plus importante que celle que t'apporterait probablement une autre personne mise à ma place ; je m'efforcerai finalement de te rendre sage, et vertueux, et actif, et indépendant, de te donner une bonne opinion de toi-même [*self-approving*], et de te rendre heureux [*contented*] (E 113).

Les conditions du bonheur dans l'éducation dépendent donc de la qualité de la relation entre l'enseignant et l'apprenant et de la capacité du premier à agir vertueusement envers le second, afin de maximiser son bonheur, et à en faire par la suite un agent vertueux et à même de contribuer à l'amélioration de la société.

Godwin souligne toutefois une tension fondamentale : la relation enseignant-apprenant, même si elle est quasi-égalitaire, repose tout de même sur une inégalité profonde. Dans un essai intitulé « Des éducations publique et privée », il soutient que « toute éducation est despotisme ». En effet :

Il est peut-être impossible d'éduquer les enfants sans introduire dans de nombreux cas la tyrannie de l'obéissance implicite. Rends-toi ici ; fais cela ; lis ; écris ; lève-

---

<sup>1</sup> Ce lieu commun a toujours cours aujourd'hui.

toi ; couche-toi ; seront peut-être toujours les mots [*the language*] adressés à la jeunesse par les personnes plus âgées (*E* 107).

L'enseignant modèle de l'essai « Sur le bonheur de la jeunesse » déclare également à son élève qu'il lui fera subir « de nombreuses calamités » (*E* 113). Si faire un certain mal semble donc inévitable étant donnée l'inégalité radicale entre l'enseignant et l'apprenant, il convient alors de le minimiser afin de maximiser le bonheur immédiat et futur de l'apprenant.

Il faut donc réfléchir à la forme institutionnelle qui réduirait l'effet et la portée du despotisme inhérent à la situation d'éducation. C'est dans ce cadre que Godwin s'insère dans le débat entre l'éducation « publique » et « privée » qui oppose les pédagogues britanniques de la fin du dix-huitième siècle<sup>1</sup>. Ici, la notion d'éducation « publique » ne doit pas s'entendre au sens d'une éducation nationale – que Godwin rejette dans *l'Enquête sur la justice politique* – mais plutôt au sens d'éducation collective, au sein d'une classe et d'une école<sup>2</sup>. *A contrario*, l'éducation « privée » est en fait une éducation individuelle qui s'effectuerait à domicile. Dans son essai intitulé « Des éducations publique et privée », il évalue les deux modèles en fonction de leur capacité à modeler des individus : (1) capables d'être à la fois source et objet de compassion et d'émulation et donc de plaisir partagé ; (2) libres et autonomes et donc, on l'a vu, capables de ressentir plus de bonheur et du bonheur de meilleure qualité ; (3) dotés de confiance en eux et en leurs capacités de raisonnement et d'action juste (*E* 106-109). A la fin de l'essai dédié à cette question, et bien qu'il semble préférer l'éducation publique, Godwin considère les deux modèles comme insuffisants. Il soutient qu'il serait préférable de trouver un moyen de combiner leurs avantages respectifs en trouvant une « voie médiane », voire qu'il faudrait mettre en place un tout autre modèle, basé sur une « philosophie novatrice [*adventurous*] et courageuse [*undaunted*] » (*E* 109). Cette conclusion est toutefois moins intéressante que les critères que Godwin choisit pour évaluer les deux modèles, qui s'inscrivent pleinement dans ses considérations sur le bonheur et les conditions de sa génération.

### III – Mieux former la jeunesse en réformant ses lectures

---

<sup>1</sup> Sophia WOODLEY, « “Oh Miserable and Most Ruinous Measure”: The Debate Between Private and Public Education in Britain, 1760-1800 », in Mary HILTON et Jill SHEFRIN (dir.), *Educating the child in Enlightenment Britain: beliefs, cultures, practices*, Farnham, Ashgate, 2009, p. 21-39 ; Matthew O. GRENBAY, « Children's literature, the home, and the debate on public versus private education, c. 1760–1845 », *Oxford Review of Education*, 41-4, 2015, p. 464-481.

<sup>2</sup> Voir *PJ* 612-618.

Avec la publication de *L'Enquêteur*, Godwin intervient dans les débats théoriques de la fin du dix-huitième siècle au sujet de l'éducation. Au début du siècle suivant, il se lance dans des débats plus directement liés à la pratique éducative en se mettant à l'écriture de livres pour enfants. Il commence, sans doute grâce aux contacts de sa seconde épouse, Mary Jane Clairmont, avec les *Histoires de la Bible* (1802) qu'il publie sous le pseudonyme de William Scolfield chez le libraire Benjamin Tabart<sup>1</sup>. Quelques années plus tard, en 1805, il ouvre sa propre librairie et maison d'édition, la Juvenile Library<sup>2</sup>.

Les raisons de ce choix de carrière sont à la fois matérielles et idéologiques. D'un point de vue matériel, après 1797 et le décès de sa première épouse, Mary Wollstonecraft, suite à des complications liées à la naissance de leur fille, Godwin se retrouve à élever seul deux enfants : Mary Wollstonecraft-Godwin et Fanny Imlay (née en 1794, fille de Mary Wollstonecraft avec l'américain Gilbert Imlay). Il s'intéresse de près à leur éducation, réfléchit à comment s'adresser aux enfants, mais doit surtout subvenir à leurs besoins matériels.<sup>3</sup> La situation matérielle familiale se complique encore lorsque Godwin épouse Mary Jane Clairmont à la fin de l'année 1801 et que la famille compte alors deux adultes et quatre enfants. Le commerce de livres pour enfants – et plus particulièrement de livres d'école – étant alors en essor et Godwin a pu y voir un moyen de continuer à vivre de sa plume. Il se sentit néanmoins obligé de cacher son identité, de peur que sa réputation ne le précède et ne nuise à ses ventes<sup>4</sup>. Toutefois, ces considérations matérielles s'accompagnent d'un intérêt pour l'éducation que Godwin a porté

---

<sup>1</sup> William SCOLFIELD [WILLIAM GODWIN], *Bible Stories. Memorable Acts of the Ancient Patriarchs, Judges and Kings: extracted from their original historians for the use of children*, Londres, R. Phillips, 1802.

<sup>2</sup> Pour une introduction plus large à la Juvenile Library et ses contextes, voir : Suzanne L. BARNETT et Katherine Bennett GUSTAFSON, « Introduction: The Radical Aesop: William Godwin and the Juvenile Library, 1805-1825 », in Suzanne L. BARNETT et Katherine Bennett GUSTAFSON (dir.), *Fables Ancient and Modern, Romantic Circles*, 2014.

<sup>3</sup> C'est à l'occasion d'un voyage en Irlande en 1800 que Godwin fait ses premiers essais à l'écriture dans un style qu'il considère adapté aux enfants. Dans des lettres adressées à son ami James Marshall, qui s'occupe des deux filles en son absence, Godwin démarque ce qui doit leur être lu. William GODWIN, *The letters of William Godwin*, Oxford, Oxford University Press, 2014, vol. 2, lettres 271 et 272.

<sup>4</sup> En 1806, dans une lettre à son mécène Josiah Wedgwood, Godwin note : « Plus de 40 000 livres sterling ont été tirées du livre d'orthographe de Dilworth, vendu au prix d'un shilling ». MS. Abinger c. 18 fols. 75-77. Il répète cette affirmation dans une lettre non datée, mais qui doit avoir été écrite à la même période, et dont le destinataire est inconnu, voir : MS. Abinger, c. 21 fols. 32-33. C'est dans cette lettre qu'il écrit également : « Il était nécessaire que je publie ces livres sous un nom d'emprunt. Les critiques et les vieilles femmes des deux sexes [*reviewers & old women of both sexes*] se sont agités si furieusement contre moi en tant qu'homme séditieux et athée que les vieilles peaux [*tabbies*] qui dirigent les écoles pour filles et garçons auraient été terrifiées en recevant un livre écrit par Godwin. » Plus largement, au sujet du commerce du livre pour enfants à la fin du dix-huitième et au début du dix-neuvième siècle en Grande-Bretagne, voir : J. H. PLUMB, « The New World of Children », in *The birth of a consumer society: the commercialization of eighteenth-century England*, Londres, Europa Publications, 1982, p. 286-315 ; Lissa PAUL, *The children's book business: lessons from the long eighteenth century*, New York, Routledge, 2011. Pour un panorama plus large, voir : F. J. HARVEY DARTON, *Children's books in England: five centuries of social life*, Cambridge, Cambridge University Press, 1982 ; Mary V. JACKSON, *Engines of instruction, mischief, and magic: children's literature in England from its beginnings to 1839*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1989.

tout au long de sa vie. Lorsqu'il perd sa foi et qu'il abandonne la profession de pasteur au début des années 1780, il cherche à ouvrir une école et fait imprimer un prospectus à ce sujet en 1783<sup>1</sup> ? En 1797, comme on l'a vu, il s'éloigne des débats politiques autour de la Révolution française pour s'intéresser de plus près à la problématique de l'éducation des enfants dans l'*Enquêteur*. Tout cela formait un terreau bien fertile pour sa reconversion.

Godwin considère dans son essai « Du choix des lectures » que « le pouvoir qu'ont les livres de générer de la vertu est probablement plus grand que celui de générer du vice » (E 141). C'est une des raisons pour lesquelles il considère que l'on ne doit pas interdire à son enfant de lire les livres qu'il désire<sup>2</sup>. Pour autant, tous les livres ne se valent pas exactement. Certains, de par leur forme et leur contenu, sont plus adaptés à des utilisations spécifiques et c'est particulièrement vrai dans le cas des livres destinés aux enfants. Si l'on en croit la préface des *Fables*, qu'il faut prendre avec précaution – une préface étant souvent au moins partiellement publicitaire – le genre de la fable est le « plus heureux [*happiest*] pour l'instruction des enfants lors de la première phase de leur éducation » (F 1 :2). Mais, ici encore, tous les recueils de fables ne se valent pas. Tous ne participent pas de la même façon à la construction d'un bonheur de lecture et tous enfin ne participent pas nécessairement de la même façon à la constitution d'un bonheur futur, une fois les lecteurs de ces fables instruits.

Godwin est conscient de la nécessité d'écrire des textes qui pourront générer de l'intérêt, de l'amusement et donc une forme de bonheur immédiat. Ainsi, il met en avant dans sa préface ce qu'il considère sépare ses fables de celles d'autres auteurs et souligne les effets escomptés de ces différences. Les « avantages » instructifs des fables sont, selon lui, « défaits par les façons dont elles sont écrites et dont elles sont lues » dans les recueils circulant à l'époque (F 1 : 2). Selon Godwin, les fables habituelles sont trop courtes et trop simples dans leur narration, elles sont écrites de manière trop « sèche » comme si elles étaient « des problèmes d'Euclide ». Par conséquent, elles ne peuvent pas être « intéressantes pour l'esprit d'un enfant » (F 1 : 3). Prenant le contrepied de cette pratique, Godwin écrit des fables en général bien plus longues que celles des autres fabulistes populaires à la fin du dix-huitième siècle<sup>3</sup>. Le lecteur y trouve de relativement longues descriptions, par exemple de paysages naturels dans le cas de « La

---

<sup>1</sup> William GODWIN, « An Account of the Seminary that will be opened on Monday the fourth day of August at Epsom in Surrey, for the instruction of twelve pupils in the Greek, Latin, French and English languages », in Pamela CLEMIT (dir.), *Political and philosophical writings of William Godwin: Educational and Literary Writings*, Londres, Pickering & Chatto, 1993, vol. 7/5, p. 2-21.

<sup>2</sup> Cette idée suscita une vive opposition de la part des critiques. P. CLEMIT, « Godwin's educational theory: The Enquirer », art. cit, p. 10.

<sup>3</sup> Voir le commentaire en note de bas de page des directrices de la publication de l'édition en ligne des *Fables*, Suzanne Barnett et Katherine Bennett Gustafson (F 1 : N5).

montagne qui accouche d'une souris » (*F 2* : 40-44), ainsi que des détails dont l'intérêt – étant donnée la traditionnelle fonction morale de la fable – semble limité.

Pour ce qui est du bonheur futur de tous, qui me semble plus important chez Godwin, l'auteur s'intéresse tout particulièrement au développement des capacités rationnelles de ses lecteurs. Arguant des qualités de son recueil dans sa préface, il la termine en dévoilant une de ses intentions : « j'ai voulu, tant que j'ai pu le faire, que ces tomes surpassent la plupart des autres dans leur capacité à faire prendre à l'esprit de l'apprenant des habitudes de méditation et de réflexion » (*F 1* : 6). Bien qu'on puisse ne considérer cette phrase que comme une autre formule permettant d'attirer l'attention de potentiels clients, elle me paraît également indiquer un choix philosophique et stylistique. Pour comprendre la portée de cette affirmation, il faut en effet la lier d'une part avec les conditions d'émergence du bonheur et donc des choix les plus justes et, d'autre part, avec la mise en place de stratégies formelles qui permettent démontrent comment Godwin a pu effectivement tenter de « former l'esprit de l'apprenant à des habitudes de méditation et de réflexion ». Pour Godwin, comme je l'ai montré auparavant, c'est par l'exercice de la raison individuelle, la capacité à envisager les conséquences de ses actions et à choisir la plus juste, c'est-à-dire celle que l'on sait va générer le plus de bonheur pour le plus grand nombre, que l'on peut faire progresser la société. Il faut donc trouver le moyen d'ouvrir l'esprit des enfants à la réflexion rationnelle. « La première leçon d'une éducation judicieuse », écrit Godwin dans *L'Enquêteur* en s'adressant à un élève fictif, est la suivante : « apprends à penser, à faire des distinctions, à te souvenir et à enquêter » (*E 85*).

#### IV – La philosophie dans le style : les *Fables, Anciennes et Modernes*

Afin de passer de la théorie à la pratique, Godwin emploie deux stratégies principales rendant par ailleurs ses fables originales dans la Grande-Bretagne de la fin du dix-huitième siècle. La première consiste en l'absence régulière de maxime morale<sup>1</sup>. Étant donnée la fonction didactique de la fable, ce choix est loin d'être anodin<sup>2</sup>. Il attire d'ailleurs les foudres de Sarah Trimmer, autrice conservatrice de livres pour enfants et critique acerbe de ce qu'elle considérait contraire au bon goût. Dans une longue recension du recueil que Godwin a publié sous le

---

<sup>1</sup> Voir par exemple : « L'avare et son trésor » (*F 1* : 81-98) ou « La querelle de l'huître » (*F 1* : 115-127) ou encore, « Le loup et le chien », dont je reparle plus bas (*F 1* : 191-212). Toutes les fables ne suivent pas ce format, mais un nombre conséquent le fait.

<sup>2</sup> Pour une étude plus large des fables en Grande-Bretagne, voir: Jayne Elizabeth LEWIS, *The English Fable: Aesop and Literary Culture, 1651-1740*, Cambridge University Press, 1996.

pseudonyme d'Edward Baldwin, dans les pages de sa propre revue, le *Guardian of Education*. Trimmer s'attaque au style des *Fables, anciennes et modernes* car elles dérogeraient à ce qu'elle appelle les « lois de la fable ». La première de ces lois dicte qu'à « chaque fable, on doit annexer une interprétation, afin de montrer son sens moral ou son intention »<sup>1</sup>. Ainsi, dans son propre recueil, Trimmer accompagne ses fables de courtes maximes, mises en avant par une séparation typographique entre la fable et sa morale<sup>2</sup>. De même, les fables d'Ésope reprises par Samuel Croxall, se sont retrouvées accompagnées d'explications et « d'applications » parfois plus longues que la fable elle-même<sup>3</sup>. En l'absence d'indications directes venant du narrateur ou de l'auteur, il revient au lecteur de déterminer, s'il le souhaite, le message moral de la fable qui vient d'être lue.

La seconde stratégie que Godwin emploie est complémentaire. Elle consiste en la narration d'histoires et la construction de personnages dont les qualités morales sont ambiguës. Je prendrai ici deux exemples, en commençant par celui du personnage du loup, développé à travers la séquence de deux fables : « Le loup et le chien » et « Le loup et l'agneau » (*F 1* : 191-212, *F 1* : 213-223). Dans « Le loup et le chien », Godwin illustre le dilemme entre liberté et sécurité : le loup est parfois affamé mais libre tandis que le chien mange à sa faim mais est au service de son maître, enchaîné et parfois battu. Le loup referme la fable en disant à son « cousin » que « la fin ne me rendra jamais si servile et ignoble que je préférerais chaînes et coups et un ventre plein à ma liberté » (*F 1* : 212). Intervenant au début de « Le loup et l'agneau », le narrateur déclare alors :

Dans la dernière fable le loup apparaît à son avantage et je ne peux que dire que je suis disposé à être de son avis. Un loup est toutefois un animal horrible qui mange des agneaux et des moutons et même des petits enfants. Dieu merci il n'y a pas de loups en Angleterre ! (*F 1* : 213)

---

<sup>1</sup> Sarah TRIMMER, *The guardian of education. a periodical work.*, Bristol; Tokyo, Thoemmes ; Synapse, 2002, vol. 5, p. 282-296. Bien qu'elle fut politiquement conservatrice, Trimmer était néanmoins novatrice dans certaines de ses approches pédagogiques. A son sujet, voir: Andrea IMMEL et Mitzi MYERS, *Revolutionary reviewing : Sarah Trimmer's Guardian of education and the cultural politics of juvenile literature : an index to the Guardian*, [Los Angeles] : Dept. of Special Collections, University Research Library, University of California Los Angeles, 1990 ; Matthew O. GRENBY, « Introduction », in Matthew O. GRENBY (dir.), *The guardian of education. a periodical work.*, Bristol; Tokyo, Thoemmes ; Synapse, 2002, vol. 5/1, p. v-xli.

<sup>2</sup> Sarah TRIMMER, *The Ladder to Learning: A Select Collection of Fables; Consisting of Words of One, Two, and Three Syllables; with Original Morals*, Eleventh edition., J. Harris, 1824.

<sup>3</sup> Pour une version des fables de Croxall contemporaine des débats dont je parle, voir: Samuel CROXALL, *Fables of Æsop and Others: Translated into English, with Instructive Applications and a Cut Before Each Fable*, Seventeenth Edition., Londres, J. Johnson, R. Baldwin, F.C. and J. Rivington, G. and J. Robinson, J. Walker, Cuthell and Martin, Scatcherd and Letterman, Vernor and Hood, G. Wilkie, E. Jefferey, C. Law, Longman, Hurst, Rees and Orme, Cadell and Davies, B. Crosby, and co. W. Ginger, J. Mawman, J. Harris, and E. Mathews, 1805.

Comme le note Robert Anderson, on a ici « deux descriptions radicalement différentes du loup. Cette contradiction laisse les jeunes lecteurs sans point de vue clair sur la nature du loup »<sup>1</sup>. Cette absence de point de vue, à son tour, force les lecteurs à considérer les descriptions et à se faire leur propre avis sur les questions morales soulevées par et à travers le personnage du loup.

Tandis que ce personnage montre comment Godwin construit une ambiguïté morale sur une séquence de deux histoires, la situation finale de la fable « Le pauvre fermier et le juge » crée un nœud de questions morales en tension (*F* 1 : 163-171)<sup>2</sup>. Dans cette fable, un taureau appartenant à un juge endommage les champs d'un pauvre fermier. Le fermier, sachant la difficulté d'obtenir des réparations dans ces circonstances, décide d'un subterfuge : il déclare que c'est son taureau qui a détruit les champs du juge. Fort à son aise, le juge demande une compensation financière. Le fermier révèle alors l'inversion, forçant le juge à le compenser car « il ne pouvait se tenir là en tant que juge et déclarer qu'il y a une règle pour les hommes riches et une autre pour les pauvres » (*F* 1 : 170). On a donc ici à la fois une critique des institutions judiciaires et une démonstration de l'obtention d'une juste compensation. Le fermier n'est pourtant pas satisfait. Il considère sa compensation financière mal acquise car elle est le fruit « d'une sorte de mensonge ». Il déclare enfin qu'il serait prêt dorénavant « à accepter la perte de la moitié d'un champ plutôt que ne pas dire la vérité immédiatement » (*F* 1 : 171). La fable propose donc une première résolution morale, puis la remet en cause. La compensation est-elle réellement juste puisqu'elle a été obtenue par le mensonge ? Le fermier considère que non, mais le narrateur, lui, reste silencieux.

C'est donc encore au lecteur de trouver sa propre réponse. Ce procédé n'est pas nouveau chez Godwin : on le retrouve en effet à l'œuvre dans *Caleb Williams*, roman phare publié qu'il a publié en 1794. A la fin de cette œuvre, le lecteur assiste à une confrontation entre le héros et narrateur autodiégétique de l'histoire, Caleb, et l'antagoniste, Falkland. A l'issue de cette confrontation, Falkland est condamné et déshonoré. Il finit par en mourir, ce qui cause chez Caleb un profond sentiment de culpabilité<sup>3</sup>. L'écriture autodiégétique est néanmoins celle qui permet au lecteur de se poser une question : peut-on réellement croire Caleb ? Pour reprendre

---

<sup>1</sup> Robert ANDERSON, « Godwin Disguised: Politics in the Juvenile Library », in Robert MANIQUIS et Victoria MYERS (dir.), *Godwinian moments from the Enlightenment to Romanticism*, Toronto, ON., University of Toronto Press, 2011, p. 125-146, p. 126.

<sup>2</sup> Malini ROY, « Celebrating “wild tales”: Lamb and Godwin's Groundwork for Children's Literature », *The Charles Lamb Bulletin*, NS-147, 2009, p. 122-130, ici p. 128.

<sup>3</sup> William GODWIN, *Caleb Williams*, New edition., Oxford ; New York, Oxford University Press, 2009, p. 293-303. C'est précisément sur la culpabilité de Caleb que le roman se referme.

les mots de Pamela Clemit, à la fin du roman, « devenons-nous complices de la version des événements donnée par Caleb, ou tirons-nous les leçons de son histoire ? »<sup>1</sup> De même pour le fermier : devons-nous accepter la version des événements donnée par le fermier alors que la fable se referme, ou en tirons-nous d'autres enseignements ?

Grâce à ces stratégies formelles, Godwin crée des histoires incertaines et moralement ambiguës, qui doivent être décodées par l'activité rationnelle de l'enfant lecteur (ou, dans le cas de *Caleb Williams*, le lecteur adulte). Cette activité, selon Godwin, serait alors la clé vers un bonheur futur. Pour reprendre la réponse donnée par Godwin au *British Critic* au sujet de *Caleb Williams*, c'est grâce à cette incertitude que les lecteurs se trouvent « jetés dans une mer d'enquête morale et politique » et que le bonheur de tous, qui ne peut se déceler qu'à travers la détermination de la vérité et l'usage de la raison, progresse<sup>2</sup>.

## Conclusion

Dans *l'Enquête sur la justice politique*, Godwin donne une définition du bonheur et la lie à la fois à l'action des individus et à la possibilité de progrès social et politique. C'est parce qu'il considère que l'action juste, consciente, vertueuse et désintéressée conduit à la maximisation du bonheur individuel et collectif qu'il peut défendre un idéal de société où les institutions de l'État, de la loi et de la propriété ont disparu. Dans *L'Enquêteur*, Godwin s'intéresse à la génération du bonheur dans un microcosme politique et social : la situation d'éducation. Il approfondit donc son analyse et considère les méthodes et les structures à mettre en place pour permettre le développement d'un bonheur immédiat chez l'apprenant et d'un bonheur futur général, qui permettrait le progrès social et politique. Il faut en particulier donner les moyens à l'apprenant de faire ses propres déterminations, de développer ses capacités de raisonnement. Dans les *Fables, anciennes et modernes*, l'auteur approfondit encore son analyse et cherche les moyens d'appliquer les théories qu'il a déjà développées. S'en dégagent une théorie et une pratique de la littérature de jeunesse qui permettrait peut-être – on peut imaginer que Godwin l'espérait – au lecteur de devenir « un des sauveurs tant attendus de l'humanité ».

C'est donc en effectuant une lecture croisée de ces trois textes, rédigés sur une dizaine d'années, que l'on peut entrevoir l'articulation profonde d'une théorie et d'une pratique autour

---

<sup>1</sup> Pamela CLEMIT, *The Godwinian novel: the rational fictions of Godwin, Brockden Brown, Mary Shelley*, Oxford, Clarendon Press, 1993, p. 68 ; pour une interprétation opposée à celle-ci, voir: Gary J. HANDWERK, « Of Caleb's guilt and Godwin's truth: ideology and ethics in Caleb Williams », *ELH*, 60-4, 1993, p. 939-960.

<sup>2</sup> Cité dans: R. ANDERSON, « Godwin Disguised », art. cit, p. 126, 142.

du projet progressiste de Godwin. Le progrès, selon cet auteur, ne passe que par la génération de bonheur à travers la multiplication d'actions vertueuses et désintéressées. Pour garantir que les individus feront de telles actions, il faut les éduquer au bonheur immédiat et futur. Ainsi, ils acquerront la capacité d'agir de manière vertueuse, ce qui maximiserait à la fois leur bonheur individuel et le bonheur général – le tout étant lié au progrès politique et social. La centralité du bonheur chez Godwin est évidente dès les premières pages de *l'Enquête sur la justice politique*, néanmoins on ne peut comprendre l'étendue des ramifications de sa conception qu'en s'intéressant à des textes comme les *Fables, anciennes et modernes* dont l'intérêt philosophique semble limité au premier abord.