

SYMPOSIUM « Penser la crise de l'éducation : repères et mémoires philosophiques et pédagogiques » Responsables : Alain Vergnioux, Université de Caen, CERSE & Michel Fabre, Université de Nantes, Cren.

Diderot : l'héritage perdu ?

Alain Vergnioux *

* *Cerse (EA 965)*

Université de Caen – campus I

14032 CAEN Cedex 5

Alain.vergnioux@unicaen.fr

RESUME : Si Diderot n'a pas écrit de « Traité » d'éducation, comme nombre de ses contemporains, la réflexion sur l'éducation est partout présente dans son œuvre, suffisante en effet pour que Catherine II de Russie lui demande de rédiger le *Plan d'une Université* (1775). La communication consistera à suivre la mémoire que la pensée de l'éducation réserva à Diderot au XIXe siècle et jusqu'à aujourd'hui, puis reprenant le texte de la *Réfutation d'Helvetius* (1784) à indiquer ce qui de l'héritage s'est trouvé écarté ou perdu et que la réflexion actuelle sur l'éducation aurait de bonnes raisons de réactualiser.

MOTS-CLES : éducation, publique, Etat, génie, méthode, style, imagination, sensation

Gabriel Compayré accorde à Diderot un article important dans *Le Dictionnaire* de Buisson (Première édition, tome 1, p. 705-70), il est toujours présent dans *l'Anthologie des penseurs de l'Éducation* d'Hubert Hannoun (PUF, 1995, p. 174-181), mais il n'apparaît pas dans nos références de chercheurs et il est absent de nos débats – où sont exact contemporain, Jean-Jacques Rousseau, tient le haut du pavé. Les thèses sur Diderot des dernières années concernent les questions morales et politiques, l'esthétique, ses rapports au projet de *l'Encyclopédie* et sont soutenues en littérature. Rien sur les questions d'éducation.

Une seule exception dans le passé récent : le livre de Jean-Marie Dolle, *Politique et pédagogie. Diderot et les problèmes de l'éducation* (Vrin, 1973), depuis longtemps épuisé.

1. Une mémoire sélective

Entre G. Compayré et H. Hannoun, ce que l'histoire de l'éducation a retenu de Diderot, c'est principalement et presque exclusivement le texte qu'il rédigea en 1775 à la demande de Catherine II, le *Plan d'une Université ou d'une Education publique dans toutes les sciences*, qu'ils désignent l'un et l'autre sous le titre raccourci *Plan d'une Université Russe*. Dans une lettre du 10 mars 1775, l'Impératrice avait en effet sollicité Grimm en ces termes : « Mais écoutez un peu, Messieurs les philosophes, qui ne faites point secte, vous seriez des gens charmants, adorables, si vous aviez la charité de dresser un plan d'étude pour les jeunes gens, depuis l'a.b.c. jusqu'à l'université inclusivement ». Diderot s'acquitta rapidement de la tâche et fin juillet son manuscrit était terminé, Grimm rédigeant de son côté un *Essai sur les études en Russie*. Dans sa réponse, les intentions de Diderot sont on ne peut plus claires : « une université est une école dont la porte est ouverte indistinctement à tous les enfants d'une nation, et où des maîtres stipendiés par l'Etat les initient à la connaissance élémentaire de toutes les sciences »¹ ; s'ensuit l'exposé méthodique et argumenté d'un ordre réglé des études sur les plans pédagogique et institutionnel.

G. Compayré s'y réfère deux fois. Dans l'article « Diderot » du *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*², et dans son *Histoire de la pédagogie*³. Il est remarquable que dans cette dernière, les dix pages consacrées à Diderot figurent dans un chapitre dédié aux « Philosophes du XVIIIe siècle » entre Condillac (6 pages), Helvetius (2 pages) et Kant (6 pages) – c'est dire s'il lui reconnaît une notable importance, ce qui ne l'empêchera pas d'estimer qu'il n'avait « pas assez de gravité de caractère, assez de fixité dans les idées pour être un parfait pédagogue » et de déclarer dans le *Dictionnaire*, qu'il n'est qu'« un pédagogue de hasard », qu'« un accident a conduit à réfléchir et à écrire sur la question d'éducation » (il faut entendre : sans la sollicitation de Catherine II, cette question lui serait demeurée étrangère).

Il n'empêche, aux yeux d'un Compayré, Diderot prend sur la question de l'instruction des positions essentielles : « plus que tous ses contemporains, y compris Rousseau, [il croit] à l'efficacité morale de l'instruction et il en conclut à la nécessité d'une instruction pour tous sous la direction et le contrôle de l'Etat ». Même s'il relève dans le plan « quelques bizarreries », il salue la priorité (éminemment moderne) que Diderot accorde à l'enseignement des sciences, et à leur enseignement « ordonné » selon leur degré d'« utilité », mais s'introduit ici un écart significatif : si l'ordre pédagogique choisit par Diderot commence par les

¹ Diderot, *Plan d'une Université ou d'une Education publique dans toutes les sciences*, Œuvres Complètes, Club Français du Livre, tome 11, 1971, page 749.

² F. Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Première édition, tome 1, p. 705-707.

³ Paris, Paul Delaplane Editeur, p. 267-276.

mathématiques pour passer ensuite à la physique et aux sciences naturelles (en cela, il est fidèle à l'épistémologie de l'*Encyclopédie*), Compayré estime qu'il faut ordonner en fonction des aptitudes de l'enfant et placer l'enseignement de la physique avant celui des mathématiques (le basculement vers une pédagogie puero-centrée est en train de s'opérer) ; « Diderot ne connaissait pas les enfants », déclare-t-il⁴. Cela dit, dans l'article du *Dictionnaire*, s'il reconnaît également à Diderot le mérite d'avoir cru « nécessaire de déplacer le centre de l'éducation et d'avoir attribué aux sciences la prépondérance jusqu'alors accordée aux lettres »⁵, il regrette que l'enseignement des lettres classiques ait été reculé à la fin du cursus : « Diderot n'a pas su comprendre ce qui en pédagogie est leur vrai titre de noblesse : c'est qu'elles sont un véritable instrument de gymnastique intellectuelle ». Sur ce point, il est clair que Compayré n'a pas perçu que le rapport de Diderot à la littérature était ailleurs, dans la prééminence accordée à l'imagination et au style.

En 1995, Hubert Hannoun analysant les orientations éducationnelles de Diderot s'inscrit dans les traces de son illustre prédécesseur : Diderot est remarquable pour avoir pensé une organisation publique et laïque de l'éducation, organisée par l'Etat, privilégiant l'étude des « réalités matérielles » et donnant la primeur à l'enseignement des sciences, mais en y ajoutant quelques accentuations nouvelles : c'est une éducation ouverte également aux filles et prévoyant un système de bourses pour les élèves démunis. Sa lecture par ailleurs est sensible à d'autres aspects de l'œuvre : au delà de l'organisation institutionnelle et des choix politiques, il voit chez Diderot une pensée de l'éducation soucieuse de la manifestation et de l'expression pour chacun des ses dons naturels, faisant fonds sur l'histoire, le développement et l'expérience personnelle : il fait place dans sa bibliographie au *Neveu de Rameau* et à *Jacques le fataliste*, œuvres ignorées par Compayré.

Si l'on accepte les deux bornes que nous avons fixées, la réflexion de Diderot sur l'éducation est essentiellement référée au *Plan* rédigé pour Catherine II et à son commentaire. Ce dernier se concentre sur quelques mots-clés : service public, contrôle de l'Etat, enseignement scientifique et planifié de façon rationnelle dans ses ordres successifs et disciplinaires. On peut sans trop d'erreur estimer que pour Hannoun comme pour Compayré l'œuvre de Diderot est interprétée à partir du modèle républicain de l'école, tel qu'il s'impose dès le début du XIXe siècle. Dans un livre de 1956, Emile Hazan ne déroge pas à cette orientation, quand il resitue le *Plan* dans son contexte historique : « Avec l'Emile, Rousseau a présenté un plaidoyer pour l'enfant ; avec son *Essai d'éducation nationale*, La Chalotais a plaidé la cause de l'Etat ; avec son *Plan d'une université*, qui pouvait

⁴ *Dictionnaire ...*, p. 707.

⁵ *Dictionnaire ...*, p. 706.

être aussi bien française que russe, Diderot plaide deux causes nouvelles : celle de l'enseignement scientifique et celle du peuple »⁶.

Ainsi, quand elle est citée, la *Réfutation d'Helvetius* n'est guère commentée ; c'est pourtant l'œuvre maîtresse de Diderot en matière d'éducation : son défaut est de ne pas être systématique, mais c'est ce caractère aussi qui en fait aujourd'hui l'intérêt.

2. Les débats sur l'éducation à la veille de la Révolution. La position de Diderot dans *La réfutation d'Helvetius* (1784)

Quand Helvetius écrit son traité *De l'Homme, de ses facultés intellectuelles et de son éducation*⁷, il entend constituer une science des mœurs, ou une science de la morale, sur le mode des sciences expérimentales. Cette « science des mœurs », il la fonde sur une psychologie de la sensation : tout est explicable par la sensibilité physique, tout dans l'homme est acquisition. Pour aller à l'essentiel, ce qu'Helvetius appelle éducation, c'est :

- ce que les sens nous enseignent,
- les impressions et souvenirs que laisse en nous l'environnement naturel,
- les influences sociales, politiques et culturelles,
- les circonstances et hasards que la vie nous réserve.

Dans la mesure où elle peut agir sur ces différents facteurs, l'éducation est toute puissante.

La *Réfutation d'Helvetius* fut diffusée dans la *Correspondance littéraire* de janvier 1783 à mars 1786, avec une interruption de septembre 1783 à mars 1784. L'ouvrage d'Helvetius avait été édité après sa mort par le prince Galitzine et Diderot en avait pris connaissance dès son arrivée à la Haye (lettre à madame d'Épinay du 18 août 1773), mais ce n'est qu'après son voyage en Russie où il emmène le volume, que, de retour à la Haye, entre mars et octobre 1774, il en compose, sous la forme d'abondants commentaires consignés dans les marges, la « réfutation suivie ». Ces notes rassemblées en un seul volume constituent un ensemble de cent quatre-vingt-onze pages dans l'édition des *Oeuvres complètes*.

⁶ Emile Hazan, *Condensé des écrivains pédagogiques. De Socrate à Freinet*, Paris, Nathan, 1956, p. 138.

⁷ Deux tomes, *Corpus des Œuvres de philosophie en langue française*, Paris, Fayard, 1989.

2.1. Sensation et connaissance

Le centre du débat porte sur l'origine de nos connaissances, question que tous posent Condillac, Lamettrie, Locke plus anciennement. Reprenant la formule d'Helvetius, Diderot avance que « les vrais précepteurs de notre enfance sont les objets qui nous environnent ». Mais « comment instruisent-ils ? – Par la sensation » (p.469 ⁸), et plus loin : « sentir, c'est penser » (p.491). Cependant, si Diderot adhère en un sens au sensualisme d'Helvetius, il ne peut en accepter la généralisation, et argumente ses objections en présentant autant de contre-exemples (p. 493, p.504).

Il faut donc introduire une double distinction. D'une part, “sentir” et “juger” ne sont pas « deux opérations parfaitement identiques » (p.493), et d'autre part, il faut penser de façon séparée “l'homme physique” et “l'homme moral” (p.494).

En effet, dans la stricte obéissance sensualiste – c'est la position d'Helvetius – l'éducation est toute puissante sur la formation des individus puisque qu'ils ne reçoivent rien que de leurs sensations (des circonstances du milieu et de l'expérience) et que de cela le pédagogue peut disposer selon ses vues. L'homme naît ignorant de tout, dit Helvetius, il est une table rase. Aux assertions générales d'Helvetius, Diderot répond encore par des exemples : deux frères voyagent en montagne, ils ont vu les mêmes paysages, l'un est effrayé, l'autre séduit. « On enferme un enfant dans une chambre, il y est seul ; il voit des fleurs ; il les considère. Un autre ne les verra même pas » (p.471). Tout n'est donc pas acquisition et il faut faire l'hypothèse de différences naturelles entre les hommes et là se marquent les limites de l'éducation : « on ne donne pas du nez à un lévrier » (p.467).

Ces différences naturelles entre les hommes, Diderot les désigne tour à tour comme le tempérament, le caractère ou l'organisation, trois concepts majeurs sur lesquels il convient de s'arrêter.

2.2. La force de l'organisation

La détermination du caractère, selon Helvetius, serait le fruit du hasard et des circonstances, mais, objecte Diderot, il faut savoir distinguer entre la “conduite habituelle” d'un homme et son caractère ; on peut être naturellement colérique mais les nécessités de la bienséance imposent la patience. « Interrogez le médecin et il vous dira que le caractère qu'on a n'est pas toujours celui qu'on montre et que le premier est le produit de la fibre raide ou molle, du sang doux ou brûlant, de la lymphe épaisse ou fluide, de la bile âcre ou savonneuse et de l'état des parties dures ou fluides de notre machine » (p.473). Les manifestations du

⁸ Les références sont celles des pages dans l'édition des *Œuvres complètes*, Club Français du Livre, tome 11, 1971.

caractère doivent donc être rapportées à des déterminations physiologiques⁹, et en cela Diderot ne se départit pas de son matérialisme. Si l'influence de l'éducation sur la formation du caractère doit ainsi être très fortement mesurée, il en serait de même pour le développement de la pensée et de la raison. Diderot accorde à Helvetius¹⁰ que la pensée et les premiers raisonnements se construisent sur la base de comparaisons et de combinaisons entre les sensations. Mais à partir de cette hypothèse, « chaque homme est entraîné par son organisation, son caractère, son tempérament, son aptitude naturelle à combiner de préférence telles et telles idées plutôt que telles ou telles autres » (p.502), de sorte que si les hommes jugent différemment, pensent différemment et en définitive manifestent plus ou moins d'intelligence ou de génie, ce serait en fonctions de déterminations naturelles.

Ainsi Diderot met en doute à plusieurs niveaux l'identité de tous les hommes entre eux. Leurs différences d'organisation touchent en premier lieu la sensibilité : le goût, la vue, l'odorat, le toucher,.. et c'est la diversité des tempéraments (p.510). Ensuite, elles concernent le cerveau qui compare, combine de façon différente selon sa conformité et détermine entre les hommes – comme entre les animaux – des différences d'aptitudes (p.525) : peut-on penser que les « conformations de la tête soient indifférentes à la raison ? » (p.526). Diderot pour sa part incline à penser que non. Entre enfin dans l'économie générale de l'être humain un dernier élément, le “diaphragme” qui règle les humeurs et l'affectivité (pp. 528, 559). Sa sensibilité partage nos réactions et nos conduites, nos jugements de même, entre les peines et les plaisirs.

En fait, Diderot tire toutes les conséquences d'une philosophie matérialiste dont il partage les prémisses avec son contradicteur, lesquelles ne vont pas sans paradoxes : d'un côté, il faut admettre l'unicité de l'espèce humaine et l'épistémologie sensualiste – en ce sens, l'éducation est toute puissante (cette thèse nourrira pour longtemps la conception “républicaine”, égalitaire et démocratique, de l'éducation) ; mais d'un autre côté, la théorie du “tempérament” introduit la prise en compte des différenciations individuelles, celles naturelles des “talents” (qui impose que l'éducation soit adaptée à la “nature” de chacun).

⁹ La distinction entre caractère et tempérament relève du savoir médical de l'époque. L'“organisation” désigne l'agencement physiologique, matériel de la “machine” humaine. Elle est la base sur laquelle reposent les distinctions entre les caractères. Diderot renvoie lui-même aux ouvrages des médecins : « Ouvrez les ouvrages des médecins aux chapitres du tempérament et vous y trouverez l'organisation propre à chaque caractère ». (p.578)

¹⁰ Ces thèses sont communes à l'époque et, à la suite de Locke, (*Essai sur l'entendement humain*, 1690), on les retrouve exprimées en des termes proches chez Condillac (*Essai sur les origines de des connaissances de l'homme*, 1746) et La Mettrie (*L'homme-machine*, 1747).

3. La modernité de Diderot

3.1. Le paradoxe du génie

La discussion sur le génie est à cet égard exemplaire. Si tous les enfants avaient à la naissance des capacités identiques, l'éducation pourrait en faire tous des êtres de génie. Or, ce n'est pas le cas.

Il faut donc admettre des degrés entre les capacités naturelles des hommes, la stupidité et le génie constituant les « deux extrémités de l'échelle de l'esprit humain » (p.468). Les circonstances, ensuite, et parmi elles l'action de l'éducation, développent ou infléchissent les dispositions naturelles. « C'est la nature, c'est l'organisation, ce sont des causes purement physiques qui préparent l'homme de génie ; ce sont des causes morales qui le font éclore ; c'est une étude assidue, ce sont des connaissances acquises qui le conduisent à des conjectures heureuses ; ce sont ces conjectures vérifiées par l'expérience qui l'immortalisent » (p.562). Alors qu'Helvetius interprète ces différents facteurs comme des circonstances qui se succèdent comme s'il s'agissait d'une série de hasards, Diderot veut y voir un espace dans lequel peuvent jouer les influences sociales, avec une certaine marge de concertation et d'initiative, parmi lesquelles en particulier l'action éducative. Dès lors chaque individu présente un mode de fonctionnement intellectuel, moral et affectif différent. L'uniformité n'est pas envisageable et il ne peut y avoir de norme éducative. Les esprits justes ont la capacité de juger, de comparer avec justesse mais ils procèdent de façon bien différente (p.537). Ainsi, ce qui rend l'éducation incertaine de ses résultats, la rend aussi possible.. C'est à l'éducation d'apprendre à chacun à bien user de son jugement et à tirer le meilleur parti de ses dispositions. Quelles que soient en effet les réponses sociales et institutionnelles à la nécessité de mettre en place un système d'instruction publique, il ne faut pas en attendre une transformation de l'homme ni l'avènement d'un homme nouveau comme le penseront les doctrinaires de la Révolution. Dans les dernières pages du texte d'Helvetius, Diderot note en marge, avec le ton de sagesse sceptique qu'il sait aussi adopter : « L'éducation fait beaucoup ; mais ne fait ni ne peut tout faire » (p.653).

3.2. Question de méthode

Entre une toute puissance de l'éducation et le déterminisme naturel, entre les conditions biologiques et les influences sociales, entre la matière et la pensée, entre l'état de sauvagerie et la civilisation, Diderot semble ne pas choisir et, fréquemment, dans ses commentaires, il semble se contredire à quelques pages d'intervalle alors qu'en réalité il explore une hypothèse, puis l'hypothèse inverse, fait des récapitulations puis les conteste, et les mêmes thèses qu'il stigmatise, sont parfois les siennes ou en sont très proches. Disons qu'écrivant dans les marges, sa pensée procède par bonds et se présente pour nous comme un perpétuel processus

de rectification.

De fait, on n'a pas affaire à un passage du pour au contre. Les thèses ne sont pas antithétiques, et la vérité de Diderot ne réside pas dans un "juste milieu". On ne peut pas non plus considérer que pour Diderot les différentes thèses examinées portent chacune leur part de vérité. Elles sont en fait liées dialectiquement et c'est dans cette relation dialectique que la vérité peut se faire jour. La vérité est mobile ; comme Diderot passant d'un point de vue à l'autre, elle joue aux quatre coins ¹¹. Chez Diderot, la structure de la pensée est faite d'invention et de distance. Jacques Schérer souligne que la vérité ne peut se faire jour que dans la confrontation, la joute oratoire ¹². On pourrait taxer Diderot d'inconséquence ou d'irréflexion, qualifier sa réflexion comme inaboutie et sa philosophie immature. Ici « le style est méthode » ¹³. Multiplier les points de vue, juxtaposer, accumuler des explications contradictoires, se livrer à des inventaires qui ne permettent aucune conclusion, mais qui bien au contraire dispersent de nouveau, comme si l'on redistribuait les cartes, cela fait partie de son heuristique.

Surtout, il ne faut pas conclure. Construire par contre un espace de liberté pour la parole, pour la pensée. *A fortiori* cela s'impose-t-il quand le débat concerne l'éducation.

D'abord, parce que la relation pédagogique est avant tout dialogue, discussion, confrontation à des obstacles, sans quoi il n'est pas de progrès ni d'apprentissage véritables ; le maître doit savoir multiplier pour son élève les approches, et comme le montre Béatrice Didier à propos de la pédagogie de la musique ¹⁴, les situations d'apprentissage sont toujours particulières.

4. Conclusion

Le jeu pédagogique ne peut dès lors être indiqué qu'à travers des métaphores. Jeu comme il y a du "jeu" dans les rouages d'un mécanisme, voire dérapage, place pour l'imprévu ; jeu comme au théâtre, où l'expression passe par les formes du dédoublement ; jeu comme à la balle, où rebondissent les échanges entre partenaires. Mais les comparaisons dans les domaines de l'art et de la musique sont certainement sur ce point les plus à même de nous faire approcher l'intimité de la pensée de Diderot.

¹¹ Helvetius, Rousseau, La Mettrie, Hobbes.

¹² Jacques Schérer, *Le cardinal et l'orang-outang – essai sur les inversions et les distances dans la pensée de Diderot*, Paris, SEDES, 1972.

¹³ Elisabeth de Fontenay, *Diderot ou le matérialisme enchanté*, Paris, Grasset, 1981.

¹⁴ Béatrice Didier, « aspects de la pédagogie musicale chez Diderot », in *Denis Diderot, Colloque international, 4-11 juillet 1984*, Paris, Aux amateurs de livres, 1985.

Dans les *Leçons sur le clavecin*¹⁵, on peut considérer que tous les aspects de l'apprentissage sont abordés tour à tour : enseigner de front théorie et pratique, ne pas contourner les difficultés mais au contraire s'appuyer sur elles et permettre à l'élève de les surmonter en faisant appel tant à son intelligence qu'à ses doigts, former l'oreille et apprendre les principes de l'harmonie, approcher la théorie musicale de façon expérimentale à travers l'instrument, apprendre la musique comme une langue pour l'utiliser ensuite dans la création,... Les voies sont multiples car les facettes et les visées d'une éducation se démultiplient à proportion, sans que l'on puisse se donner de borne.

L'espace de la pédagogie est donc un espace aux multiples centres. Celui du savoir, découpé en éléments aussi simples que possible ; celui de la sensibilité et de l'approche intuitive (le goût, le tempérament) ; celui de l'action et de l'expérience, du travail et de l'effort ; celui de l'échange, entre le disciple et le maître mais aussi avec le monde¹⁶.

L'éducation est l'effet de rencontres.

Nous avons dit que c'était un espace de liberté, de parcours de déplacement, de métamorphoses et de transformation des points de vue. C'est aussi le lieu de la rencontre avec soi, soi comme organisme et soi comme pensée : le lieu de déploiement d'un sujet, comme l'illustre la métaphore centrale peut-être de toute l'œuvre, celle du "clavecin-philosophe" : à la fois l'instrument et l'instrumentiste¹⁷.

Bibliographie (extraits)

Adams, D. & Delon M. (1993). « Un article oublié de Diderot sur l'éducation des princes », in *Revue d'Histoire littéraire de la France - Diderot*, vol. 93, n°5, p. 717-723.

Belaval, Y. (1950). *L'esthétique sans paradoxe de Diderot*, Paris, Gallimard.

Chabut, M.-H. (1998). *Denis Diderot : extravagance et génialité*, Amsterdam, Rodopi.

Cherni A. (2002). *Diderot : l'ordre et le devenir*, Genève, Droz.

Chouillet, J. (1984). *Diderot, poète de l'énergie*, Paris, PUF.

De Fontenay, E. (1981). *Diderot ou le matérialisme enchanté*, Paris, Grasset.

Didier, B. (2001). *Diderot, dramaturge du vivant*, Paris, PUF.

¹⁵ *Leçons de clavecin et principes d'harmonie*, O.C. Paris, Club Français du Livre, 1971, tome IX.

¹⁶ Cf. *Jacques le fataliste*.

¹⁷ *Le rêve de D'Alembert*, O.C. Club Français du Livre, tome VIII, p. 66-68.

- Dolle, J.-M. (1973). *Politique et pédagogie, Diderot et les problèmes de l'éducation*, Paris, Vrin, 1973.
- Stenger, G. (1994). *Nature et liberté chez Diderot*, Paris, Universitas.
- Issaurat, C. (1888). *Diderot Pédagogue*, conférence, Paris, C. Reinwald, in 8°.
- Issaurat, C. (1886). article « Diderot », in *La pédagogie, son évolution, son histoire*, Paris, C. Reinwald.
- Lefebvre, H. (1983). *Diderot ou les affirmations fondamentales du matérialisme*, Paris, L'Arche.
- Mesrobian, A. (1972). *Les conceptions pédagogiques de Diderot*, Paris 1913, in 8°, 168 p. Thèse Lettres, Université Paris, 1912-1913 ; New-York, Lenox Hill (Burt Franklin).
- Potulicki, E. (1980). *La modernité de la pensée de Diderot dans les œuvres philosophiques*, Paris, Nizet, 1989 p.
- Poulet, G. (1949). *Etudes sur le temps humain*, Paris, Plon, p.194-217.
- Proust, J. (1974). *Lectures de Diderot*, Paris, Colin.
- Sabry, R. (1992). *Stratégies discursives : digressions, transitions, suspens*, Paris, Recherches d'Histoire et de sciences sociales.
- Saint-Amand, P. (1984). *Diderot. Le labyrinthe de la relation*, Paris, Vrin.
- Schérer, J. (1972). *Le cardinal et l'orang-outang : essai sur les inversions et les distances dans la pensée de Diderot*, Paris, SEDES..
- Schmitt, E.-E. (1997). *Diderot ou la philosophie de la séduction*, Paris, Albin Michel.
- Starobinski J. (1991). *Diderot dans l'espace des peintres*, Paris, Réunion des musées nationaux.
- Trousseau R. & Mortier R. (1999). *Dictionnaire de Diderot*, Paris, Champion.
- Colloque international Diderot 1984* Paris, Sèvres, Reims, Langres, s/dir. A.-M. Chouillet - Paris, Aux amateurs de livres, 1985, 551 p.
- Europe* (1963). revue mensuelle, « Diderot », n°405-406, 41^{ème} année.