

Article

« Science ou vertu ? L'idée de progrès dans le débat sur l'instruction publique, 1789-1795 »

Michel Grenon

Études françaises, vol. 25, n°2-3, 1989, p. 177-190.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/035791ar>

DOI: 10.7202/035791ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Science ou vertu? L'idée de progrès dans le débat sur l'instruction publique, 1789-1795

MICHEL GRENON

Lorsque Diderot écrit dans l'*Encyclopédie*: «Le progrès des lumières est une route tracée, d'où il est presque impossible à l'esprit humain de s'écarter¹», il n'exprime pas une idée neuve. Cette idée de *progrès des lumières*, cependant, débouchait sur de vexantes difficultés: car si on pouvait en trouver les effets dans des domaines comme les «arts mécaniques», ou même dans la «science du gouvernement», d'autres domaines — esthétiques ou scientifiques — semblaient récalcitrants. On sait l'usage que Rousseau faisait de ces difficultés: le *progrès des connaissances*, soutenait-il, engendre la *décadence des mœurs*. Il savait nuancer son propos et il n'était pas le seul à l'évoquer: Diderot, observateur enthousiasmé du progrès des Lumières et de ses prolongements techniques, se demandera, dans son *Supplément au voyage de Bougainville*, si les indigènes du Pacifique n'ont pas des mœurs plus pures que celles des Européens et si l'état des Lumières en Europe n'annonçait pas son déclin. Le problème gênait de nombreux *philosophes*. Cela dit, on le verra, il restera surtout associé à l'œuvre de Jean-Jacques Rousseau.

Il existait une solution à ce paradoxe qui consistait à postuler que le progrès des mœurs n'était qu'une question de moyen et, en particulier, d'*éducation*. D'ailleurs, une tradition religieuse, remontant au moins à l'époque des Réformes protestante et catholique, attribuait justement à l'éducation ce pouvoir d'agir sur les mœurs. Les *philosophes* s'intéressaient vivement à ce domaine: pour s'en tenir aux seuls Diderot et

1. Article «Éclectisme».

Rousseau, le premier conseilla l'impératrice Catherine de Russie, tandis que le second, déjà célèbre pour son *Émile ou de l'Éducation*, consacrait un important chapitre de ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne* à l'éducation. Le contexte politique — l'expulsion des jésuites, la «logique de gestion²» des États du XVIII^e siècle, etc. — favorisait cette réflexion. Mais l'éducation était un domaine trop riche pour ne pas intéresser les philosophes. Et en fait, l'idée d'une éducation renouvelée permettait de réconcilier plusieurs difficultés à la fois : celle du progrès des mœurs, celle du passage de la théorie d'une réforme sociale à sa réalisation : dans son orbite, progrès des mœurs et progrès des Lumières pouvaient être réconciliés et déboucher ensemble sur des perspectives que d'aucuns imaginaient infinies.

Les États généraux, devenus Assemblée nationale, ne purent esquiver l'obligation de définir une politique de l'éducation. On les y incite fortement. Les *cahiers de doléances*, tant ceux du clergé et de la noblesse que ceux du Tiers État, reviennent régulièrement à cette question : «Il sera fait un plan d'éducation nationale³...», «Que l'on institue de bonnes écoles nationales⁴...» Ce carefour de tous les progrès permet d'envisager une réforme en profondeur de la société. Ainsi, les députés de la noblesse d'Orléans :

Les députés demanderont que les États généraux s'occupent des moyens les plus propres à perfectionner l'éducation nationale, et à répandre dans les dernières classes de la société les instructions religieuses et morales, et les éléments des connaissances nécessaires aux progrès de l'agriculture, de l'industrie et des arts⁵.

Mais notons également que, dans une optique «rousseauiste», la transposition *politique* du vieux paradoxe débouche sur des perspectives inquiétantes. Ainsi, les maîtres constructeurs de Marseille réclament :

[...] un plan d'éducation nationale, pour former des bons Français avant de former des savants; que l'exécution de ce plan soit confiée à de vrais citoyens, animés d'un zèle sûr pour les intérêts de la Nation⁶.

La *conjoncture* oblige également l'Assemblée nationale à s'occuper d'éducation : les vicissitudes de sa seule politique religieuse auraient rendu cette intervention inévitable. La

2. L'expression est de François Furet et Jacques Ozouf, dans *Lire et écrire l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, 1977, p. 75.

3. Tiers de Paris hors les murs, *Archives parlementaires*, no 5, p. 242.

4. *Cahiers de doléances de la sénéchaussée de Rennes*, vol. 1, p. 325.

5. *Archives parlementaires*, vol. 4, p. 278.

6. *Cahiers de doléances de la sénéchaussée de Marseille publiés par Joseph Fournier*, Marseille, 1908, p. 87.

transformation du clergé en un corps de fonctionnaires (Constitution civile du clergé, 12 juillet 1790) et le schisme qui en résulta (bref *Quod aliquantum*, 10 mars 1791) ébranlèrent profondément l'ensemble du réseau scolaire, qui était encore pratiquement un monopole ecclésiastique. Mais l'Assemblée héritait aussi de certaines orientations qui s'étaient manifestées dans les dernières années de la monarchie d'Ancien Régime : ainsi le ministre-philosophe Turgot, dans son *Mémoire sur les municipalités*, avait proposé au roi une véritable politique de réforme sociale par le biais d'un «nouveau système d'éducation». (Rappelons que Turgot avait déjà rédigé un *Tableau philosophique des progrès successifs de l'esprit humain*.)

La première Constitution (1791) situe carrément l'éducation parmi les attributions du nouveau pouvoir politique (titre premier : *Dispositions fondamentales garanties par la Constitution*). Le choix des termes est extrêmement significatif :

Il sera créé et organisé une Instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes et dont les établissements seront distribués graduellement dans un rapport combiné avec la division du royaume. Il sera établi des fêtes nationales pour conserver le souvenir de la Révolution française, entretenir la fraternité entre les citoyens, et les attacher à la Constitution, à la Patrie et aux lois.

Il y aurait donc *instruction publique* et *fêtes nationales*. Notons en passant, dans cette combinaison, l'évocation de l'action évangélisatrice de l'Église, qui combinait elle aussi l'école et la fête commémorative. Des cahiers du clergé invitaient d'ailleurs les députés à s'inspirer des procédés de l'Église⁷.

Les modalités de ce profond chambardement seront énoncées par l'évêque Talleyrand, dans un *Rapport sur l'instruction publique* de septembre 1791⁸. Talleyrand propose à ses collègues de l'Assemblée nationale un réseau scolaire à plusieurs degrés, gratuit mais non obligatoire, et doublé d'un régime de fêtes nationales. Le but du système sera de «perfectionner l'homme dans tous les âges, et de faire servir sans cesse à l'avantage de chacun, et au profit de l'association entière, les lumières, l'expérience, et jusqu'aux erreurs des générations précédentes». Loin d'être incompatibles, *morale* et *lumières* s'enrichissent donc mutuellement, dans le creuset d'une éducation renouvelée. Talleyrand prend d'ailleurs la peine de

7. «[...] qu'il soit dressé des livres élémentaires qui apprennent les principaux devoirs du citoyen, ainsi que nos catéchismes enseignent ceux de la morale et du christianisme». Clergé de Toul, *Archives parlementaires*, vol. 2, p. 3.

8. *Rapport sur l'instruction publique, fait au nom du Comité de la constitution de l'Assemblée nationale*, Paris, 1791.

réfuter explicitement Rousseau. Ce dernier faisait dépendre le développement des facultés humaines de la nature, des hommes et des choses⁹. Talleyrand, en changeant un mot, change complètement le sens de la question : les facultés humaines, dit-il, ont besoin du *temps*, des choses et des hommes pour «recevoir leur entier développement».

Ce rapport arriva trop tard pour que cette première Assemblée (ex-États généraux) lui donne suite. Mais à peine réunie (1^{er} octobre 1791), la nouvelle *Assemblée législative* créa un Comité d'instruction publique, dont elle confia la présidence à un député qui incarnait le lien entre la philosophie des Lumières et la Révolution du 89 : l'académicien Condorcet.

Condorcet avait une conception claire du rôle que devait jouer l'éducation dans la nouvelle société, de même que des rapports entre éducation et progrès de l'espèce humaine. Ouverte à tous, accordant à tous les moyens de perfectionner sans cesse leurs capacités, l'éducation transformerait les sujets en *individus*; dans un monde d'où les inégalités de fortune n'étaient pas sur le point de disparaître, elle serait un moyen efficace d'accéder à l'égalité; elle ouvrirait la voie à «ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine, dernier but vers lequel toute institution sociale doit être dirigée».

Son célèbre *Rapport*¹⁰ propose un régime scolaire encore plus étendu et complexe que celui de Talleyrand; il comprend cinq degrés de l'élémentaire au supérieur, gratuit (mais toujours non obligatoire) et laisse une place aux institutions privées. Ses programmes, plus résolument laïques que ceux de Talleyrand, font une plus grande part aux sciences. Quant aux *mœurs*, il ne voyait pas comment «une nation moderne» pouvait leur accorder priorité; s'il accepte l'idée de fêtes nationales, il se méfie de l'intention qui s'y cache, trop proche de la manipulation religieuse. Dans la nouvelle société, il pense que l'on doit gouverner sans *séduire*: il faut, dit-il aux députés, que «l'enthousiasme que vous excitez dans l'âme des citoyens [soit] dirigé par la raison». Cette conception comportait donc une définition de la nature même de la Révolution française; elle pouvait passer pour une provocation.

Condorcet tenait tout particulièrement à ce que les *classes pauvres*, adultes autant qu'enfants, aient accès à l'instruction publique, et il le dira — en cette fin du XVIII^e siècle — d'une manière extraordinairement clairvoyante. Mais par là, il mettait encore en cause la nature de la Révolution, ses objectifs, ses priorités.

9. *Émile*, livre I.

10. *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique...* Reproduit dans les *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique, Législative*, p. 188-247. Voir aussi *Mémoires sur l'instruction publique*, dans *Ouvres complètes* de Condorcet (Paris, an XIII), t. 9.

À mesure que les manufactures se perfectionnent, leurs opérations se divisent de plus en plus, ou tendent sans cesse à ne charger chaque individu que d'un travail purement mécanique et réduit à un petit nombre de mouvements simples, travail qu'il exécute mieux et plus promptement, mais par l'effet de la seule habitude, et dans lequel son esprit cesse presque entièrement d'agir. Ainsi le perfectionnement des arts [mécaniques] deviendrait, pour une partie de l'espèce humaine, une cause de stupidité, ferait naître dans chaque nation une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts, y introduirait et une inégalité humiliante et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'offrait aux individus de cette même classe une ressource contre l'effet infaillible de la monotonie de leurs occupations journalières.

Si ce *Rapport* n'eut pas plus de suites que celui de Talleyrand, c'est d'abord parce que Condorcet en fit lecture au moment même où l'Assemblée législative, derrière Brissot et ses amis, entamait le processus de guerre préventive dont les résultats catastrophiques allaient emporter le régime. Mais notons en même temps que la conception du progrès des *lumières* dont il se faisait l'interprète provoquait directement des hommes qui, au contraire, puisaient dans les *mœurs* leur inspiration révolutionnaire.

En juillet 1792, Marat — *L'Ami du peuple* — déclara qu'on avait tort de s'inquiéter du «défaut de lumières du peuple»: non seulement le progrès des lumières est-il lent, mais il ne concerne que «le petit nombre des hommes qui pensent». En d'autres termes:

[...] il n'est point de progrès de raison et de lumières pour la masse du peuple [...].

Le contexte de cette charge est évident: les armées françaises battues, les trahisons spectaculaires, les désertions en masse, l'ennemi qui marche sur Paris. Dans ces circonstances, plusieurs révolutionnaires résolus ne voient que dans le peuple le salut de la Révolution; pour eux, l'urgence n'est pas de le rendre raisonnable, mais de lui inculquer rapidement les vertus révolutionnaires: «Mais qu'attendre du peuple, s'écrie Marat, tant que ses mœurs ne seront pas changées¹¹!»

Le 10 août 1792, la monarchie constitutionnelle s'effondre. Une *Convention nationale* réunie en hâte proclamera la République. Cette nouvelle assemblée est dominée par deux groupes minoritaires, issus du Club des Jacobins: les «Girondins» et les «Montagnards». La majorité des députés — la «Plaine» (ou «Marais») — se situe entre ces deux pôles; leur

11. *L'Ami du peuple* (7 juillet 1792).

appui à l'un ou à l'autre pôle formera la trame de la sanglante histoire de la Convention. Au chapitre de l'éducation, la plupart des députés de la Plaine partagent l'hostilité des principaux Montagnards à l'égard de Condorcet. En général, cependant, leurs motifs ne sont pas les mêmes : parmi les Montagnards, ce sont ses principes qui irritent — Robespierre le traite de *charlatan politique*¹²; ce sont plutôt les conséquences de sa réforme qui inquiètent les députés de la Plaine, parmi lesquels se retrouvent quelques anciens pédagogues et abbés, dont le célèbre Sieyès : conséquences sur les pratiques pédagogiques, voire conséquences sur l'ensemble de la structure sociale. Le projet du prestigieux savant suscite également l'admiration, notamment chez Brissot; en fait, sous ces réactions diverses couvent d'imparables discordes. De toute façon, les *modalités* d'une « instruction publique » posent des questions inédites et compliquées : obligatoire ou non¹³? gratuite ou non? subventionnée ou non — et jusqu'à quel niveau? également accessible à toutes les régions, aux campagnes comme aux centres urbains? D'irréconciliables oppositions iront s'accroissant, au fil des débats embrouillés et indécis. Quelques heurts se produisent autour d'enjeux assez clairs : la légitimité et l'opportunité de l'intervention des pouvoirs publics dans le domaine de l'éducation ; la légitimité et l'opportunité de l'éducation des masses, de même que la *nature* de cette éducation, en pleine tempête révolutionnaire. D'autres débats, par contre, ont lieu autour d'enjeux qui demeureront longtemps opaques : par exemple, l'opportunité de l'enseignement religieux, où l'athéisme rencontre sur son passage les forces conjuguées, mais incompatibles, du christianisme traditionnel (d'inspiration tridentine) et du déisme rousseauiste ; plus équivoque encore, l'opposition à toute espèce de politique d'éducation, présentée comme opposition à toute espèce d'*aristocratie*. Dans ces débats tendus, et pendant que les crises succèdent aux crises, les idées s'entrechoquent dans une espèce de tourbillon chaotique. Parfois, comme une particule dans un accélérateur, surgit une idée étonnante, telle la question : la République a-t-elle besoin de savants? D'aucuns se retrouvent dans ce chaos, mais ils sont rares, et rarement du même bord. Ce n'est qu'après le retour de la stabilité *politique* — après la Terreur — qu'une certaine cohérence pourra commencer à se manifester. En attendant, progrès des lumières et progrès des mœurs

12. L'agacement de Robespierre s'explique, également, par le «féminisme» de Condorcet.

13. Manuela Albertone a étudié cette question de *l'obligation scolaire* : « Dans une république, nul n'est libre d'être ignorant » : Révolution française et obligation scolaire », *Canadian Journal of History — Annales canadiennes d'histoire*, avril 1984, vol. XIX, p. 17-38.

s'entrechoquent, se combinent, se divisent, éclatent en tous sens.

La Convention nationale se dote à son tour d'un Comité d'instruction publique, tandis que dans tous les milieux on réclame d'urgence un règlement de la question et que les pétitions se multiplient : «Comment deux législatures ont-elles pu se succéder, sans donner à la nation ce grand bienfait¹⁴?»

Les Conventionnels affirmeront à plusieurs reprises leur volonté de voir la question de l'éducation définitivement réglée. Plusieurs fois, elle semblera sur le point de l'être, mais à chaque fois, le chemin parcouru sera radicalement remis en question. Dès novembre 1792, le Comité d'instruction publique préparait un projet de décret sur les écoles primaires, accompagné d'un projet de décret sur les livres élémentaires. Le premier, parrainé par le médecin Lanthénas, qui frayait avec les Girondins — Marat et lui se traiteront mutuellement de fous —, était une version simplifiée du projet Condorcet, dans laquelle le thème du progrès moral occupait, par ailleurs, une place plus importante que chez Condorcet¹⁵. Le second, rédigé par le président du comité, Arbogast, reposait sur une sorte d'équilibre, qu'il appelait «la force conservatrice des lumières et des mœurs». Sa conception des lumières était sans surprise :

Il est de la nature des sciences et des arts d'augmenter toujours en perfection, et nous ne voyons aucune borne à leur perfectibilité. L'enseignement, devant marcher d'un pas égal avec les progrès des connaissances, doit donc recevoir les perfectionnements que celles-ci acquerront.

Mais cette invocation faisait bon ménage avec un appel explicite à Rousseau :

Que l'enfant, en ouvrant les yeux, voie la patrie, et que jusqu'à la mort il ne voie plus qu'elle¹⁶ !

En d'autres termes, dans le contexte absolument nouveau de la Révolution, loin d'être incompatibles, progrès des lumières et progrès des mœurs ont chacun leur place.

Mais dans l'enceinte de la Convention, c'est aussitôt la tempête. Des députés de toutes tendances se regroupent autour de la défense des mœurs contre les lumières. Durand-

14. *Archives nationales*, F17.1002.2.169.

15. *Projet de décret sur les écoles primaires, présenté au nom du Comité d'instruction publique*, Paris, 1792. Voir *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 1, p. 68-73.

16. Dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne* (chap. I), Rousseau écrivait : «Un enfant, en ouvrant les yeux, doit voir la patrie, et jusqu'à la mort ne doit plus voir qu'elle.» *Rapport et projet de décret sur la composition des livres élémentaires*, Paris, s.d. Voir *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, 1, pp. 94-101.

Maillane, qui siège dans la Plaine, soutient que « nous devons avoir en vue principalement d'améliorer nos mœurs » et que « pour être de bons citoyens, il faut moins de science que de vertu ». Certains principes se profilent derrière cette opposition à une version même simplifiée du plan Condorcet : la défense des écoles privées, la nature des programmes en ces heures où se joue le destin de la Révolution. Mais le débat ne porte pas sur ces principes : Chénier demande si la Convention veut faire « un peuple de Vandales » ; Jacob Dupont se moque des « sophismes » et des « paradoxes » de Rousseau et demande en quoi l'ignorance peut être plus morale que « la raison éclairée et perfectionnée ». Il est accueilli par des cris de rage.

Le 18 décembre 1792, la Convention décide de régler d'abord les questions de fond. C'est aussitôt l'occasion d'un nouvel affrontement des lumières et des mœurs. « Ô Rousseau, ô mon maître... » s'écrie Michel-Edme Petit, pour répéter que les sciences et les arts nuisent aux mœurs. Et il ajoute cette « grande vérité » : « C'est que non seulement la masse du peuple ignore certaines choses, mais qu'elle n'éprouve pas le besoin de les connaître. » Petit soutenait qu'il fallait s'occuper des parents avant de s'occuper des enfants, appelant *instruction publique* la première activité et *éducation* la seconde. D'autres dirent le contraire. Une idée neuve apparut : Ducos, après avoir condamné le pessimisme rousseauiste et attribué la Révolution au progrès des lumières, s'inquiéta de « la situation morale de la République » ; si le but « unique et commun » devait être « l'amélioration et le bonheur de l'espèce humaine », dans le court terme, dit-il, il fallait s'inspirer de Sparte et de ses mœurs. À cet effet, il proposait de rendre l'école *obligatoire*. Marat intervint durement : « Vous ressemblez, dit-il, à un général qui s'amuserait à planter, déplanter des arbres pour nourrir de leurs fruits des soldats qui mourraient de faim¹⁷. » Condorcet parla de « barbarie d'idées¹⁸ ». Le Montagnard Gilbert Romme tenta en vain, le 20 décembre, de mettre de l'ordre dans les concepts, en invitant ses collègues à distinguer entre *instruction* (qui éclaire) et *éducation* (qui forme), ajoutant que manifestement la République avait besoin des deux. Il fut à peine compris. À la fin du mois de décembre 1792, un seul article avait été adopté, qui établissait que les écoles primaires formeraient le premier degré d'instruction¹⁹.

Le débat rebondit après la chute des Girondins. La nouvelle *Déclaration des droits*, « montagnarde », déclare (24 juin 1793) :

17. *Moniteur*, 20 décembre 1792. Voir aussi M. Gontard, *L'Enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot*, Paris, 1959, p. 102-103.

18. *Chronique de Paris*, 19 décembre 1792.

19. Gontard, *L'Enseignement primaire*, p. 101.

L'instruction est le besoin de tous. La société doit favoriser de tout son pouvoir les progrès de la raison publique, et mettre l'instruction à la portée de tous les citoyens. (Article XXII)

Un groupe de députés, ci-devant ecclésiastiques, Sieyès, Daunou et Lakanal, prend l'initiative de proposer à la Convention un projet d'un seul degré, non obligatoire, mais complété par un régime de fêtes nationales. Leur mobile semble assez clair : protéger le plus possible l'ancien réseau, en bloquant l'intervention de l'État. Mais ils invoquent, eux aussi, l'ombre de Rousseau : «L'éducation d'un peuple libre doit [...] imprimer de bonne heure à l'âme la forme nationale²⁰...» En même temps, ils font leur profit de la distinction entre mœurs et lumières : la République doit enseigner les mœurs, mais ne doit enseigner qu'elles (et encore, dans les fêtes autant que dans les écoles... libres) ; quant au *perfectionnement des connaissances*, il doit être abandonné «à la concurrence générale».

Condorcet n'était plus là²¹. Mais ce nouveau projet, dont Lakanal assumait la paternité, se heurta presque aussitôt à un autre projet, qui avait la faveur de Robespierre lui-même.

Des Montagnards partageaient le sentiment du Girondin Ducos sur l'urgence de rendre obligatoire l'école primaire, afin d'en faire un foyer de républicanisme²². Le 13 juillet 1793 — jour de l'assassinat de Marat — Robespierre lisait devant la Convention le *Plan d'éducation nationale* de Michel Le Peletier, assassiné en janvier 1793. Le Peletier proposait d'«opérer une entière régénération, et, si je peux m'exprimer ainsi, de *créer un nouveau peuple*». Pour y arriver, il envisageait un réseau d'écoles primaires obligatoires, où garçons et filles — les filles, moins longtemps que les garçons —, vêtus d'uniformes et soumis à une discipline «spartiate», seraient transformés en républicains, aux frais de l'État. Le Peletier précisait qu'il n'avait rien contre le «perfectionnement de connaissances humaines», ni contre un régime d'enseignement supérieur gratuit, mais la République devait essentiellement se consacrer au perfectionnement de l'«être moral», faire l'*éducation des citoyens*²³.

20. Il s'agit encore des *Considérations sur le gouvernement de Pologne* : «C'est l'éducation qui doit donner aux âmes la forme nationale [...]» (chap. IV).

21. Ayant critiqué la nouvelle constitution «montagnarde», il doit se cacher. Il aura le temps d'écrire son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* avant d'être arrêté. On le trouvera mort dans sa cellule.

22. Ducos fut d'ailleurs épargné, dans un premier temps. Mais il fut guillotiné en octobre 1793.

23. *Plan d'éducation nationale de Michel Lepeletier, présenté à la Convention par Maximilien Robespierre*. Voir les *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 2, p. 34-61. Précisons que, comme Condorcet, Lepeletier était un *ci-devant* marquis, de son vrai nom *Michel Lepeletier de Saint-Fargeau*.

La lecture de Robespierre provoqua l'enthousiasme et il fut plusieurs fois interrompu par les applaudissements²⁴. Mais ce n'était pas la fin du débat. Des députés de la Plaine, mais aussi des Montagnards, se prononcèrent contre le projet. Coupé de l'Oise s'opposa par principe à l'éducation du peuple : «Laissons-lui ignorer les atomes, et les molécules organiques, pourvu qu'il soit robuste et son champ bien cultivé.» Le Montagnard Hentz reprit la même idée, mais dans une perspective politique : «Voyez les sans-culottes, voyez les patriotes ; sont-ce des savants ?» D'aucuns trouvaient le projet irréalisable et proposèrent de supprimer l'obligation scolaire. On invoqua Rousseau contre Le Peletier, qui n'entendait pas «le cri puissant de la nature». À la fin, et malgré une nouvelle intervention de Robespierre, la Convention enterra le plan Le Peletier (août 1793).

La Terreur prenait forme ; l'ennemi campait toujours en France, la Vendée brûlait toujours. Dans les bureaux de la République, dans certaines administrations départementales, on commençait à dire que seule la science assurerait la victoire. Romme réussit à faire voter au cours du mois d'octobre 1793 un certain nombre de décrets qui mettaient sur pied une ébauche de réseau scolaire²⁵. Mais la Convention détruisit encore ce fragile édifice, en jetant son dévolu sur un nouveau projet, conçu par un autre Montagnard, Bouquier : celui-ci ne voulait que des écoles primaires — gratuites mais non obligatoires — et un maigre enseignement supérieur, pour l'apprentissage de la médecine et autres science utiles. On l'appuya, dans le contexte d'un débat où, pour la première fois, fut posée à peu près clairement la question de l'utilité des savants dans la République²⁶. Puis, au moment où la Convention s'apprêtait à adopter le projet Bouquier, quelques Montagnards réussirent à faire passer un amendement qui rendait l'école obligatoire — ce qui dénaturait le projet. On peut y voir la victoire d'une politique de scolarisation des masses : au cours d'une intervention, qui était par ailleurs une paraphrase de Rousseau, Danton s'était écrié que dans une République, «nul n'est libre d'être ignorant». On peut également y voir la victoire d'une certaine conception des mœurs publiques. Mais les chose était loin d'être aussi claires.

Robespierre, pour sa part, se défendait de prétendre jeter la République dans le moule de Sparte. Quant aux sciences et aux arts, le Comité de salut public y fit largement appel, avec

24. *Procès-verbaux de la Convention*, vol. 16, p. 131. Voir aussi Gontard, *l'Enseignement primaire*, p. 108.

25. *Ibid.*, p. 113-115.

26. Discours de Fourcroy, *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 3, p. 97-105.

de spectaculaires résultats : l'exécution de Lavoisier resta un phénomène isolé. Cela dit, la victoire des Robespierristes, après l'élimination des Enragés, des Hébertistes et des Dantonistes, coïncide avec l'apothéose de Rousseau et une espèce de triomphe des mœurs. Le 14 avril 1794, sur proposition de Robespierre, la Convention fait déposer les restes de Rousseau au Panthéon. Le 7 mai, dans un de ses plus grands discours, Robespierre s'explique sur le progrès des mœurs :

Tout a changé dans l'ordre physique, tout doit changer dans l'ordre moral et politique. [...] Les peuples de l'Europe ont fait des progrès étonnants dans ce qu'on appelle les arts et les sciences, et ils semblent dans l'ignorance des premières notions de la morale publique²⁷.

Saint-Just invoquait encore les *progrès de la raison*, mais dans un nouveau contexte : la justification de la Terreur²⁸. L'emprise des Robespierristes sur la Convention est cependant fragile. Le régime d'instruction publique, issu du plan Bouquier, qui s'implante d'ailleurs difficilement, est fragile lui aussi. Dès février 1794, quelques députés avaient tenté de le faire abroger. Parallèlement, une forme plus traditionnelle de l'apologie des lumières refit surface. À cet égard, l'exemple de Boissy d'Anglas ne manque pas d'intérêt. Tour à tour, au cours de l'hiver 1794, ce député qui siège dans la Plaine encense Robespierre — qu'il compare à Orphée « enseignant aux hommes les premiers principes de la civilisation et de la morale » — et reprend le thème de l'importance des lumières²⁹. Puis, alors que Bouquier tente d'organiser l'enseignement supérieur, il l'attaque précisément sur le front des lumières :

[...] il ne suffit pas de généraliser et de mettre à la portée de tous les hommes les premiers éléments de nos connaissances : il faut élever l'esprit humain à toute la hauteur où il lui est donné d'atteindre, et préparer pour les siècles futurs les moyens de reculer encore ses limites³⁰.

Enfin après la chute de Robespierre, c'est encore au nom des Lumières que Boissy d'Anglas présente la nouvelle Constitution (le *Directoire*) et condamne les Robespierristes :

27. *Sur les rapports des idées religieuses et morales avec les principes républicains et sur les fêtes nationales.*

28. « Les détentions tiennent aux progrès de la raison et de la justice. » Saint-Just, *Rapport sur les suspects incarcérés*, lu à la Convention le 8 ventôse an II (26 février 1794).

29. *Quelques idées sur les arts, sur la nécessité de les encourager, sur les institutions qui peuvent en assurer le perfectionnement, et sur divers établissements nécessaires à l'enseignement public*, Paris, 25 pluviôse an II. Voir aussi *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 3, p. 637-656 ; *Essai sur les fêtes nationales*, Paris, s. d.

30. *Courtes Observations sur le projet de décret présenté au nom du Comité d'instruction publique*, Paris, 28 germinal an II. Voir aussi *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 4, p. 182-187.

Pendant que les échafauds étaient inondés du sang des victimes, tous les monuments des beaux-arts, tous les dépôts de la science, tous les sanctuaires des lettres, étaient en proie à l'incendie et à la dévastation des tyrans. Ces féroces ennemis de l'humanité ne consentaient sans doute à laisser éclairer momentanément leurs forfaits par la lueur des bibliothèques incendiées, que parce qu'ils espéraient que les ténèbres de l'ignorance n'en deviendraient que plus épaisses. Les barbares ! ils ont fait rétrograder l'esprit humain de plusieurs siècles³¹...

Réglant ses comptes avec la Terreur, la Convention revient à nouveau sur la question scolaire. Il est temps, déclare Lakanal en octobre 1794, de cesser de craindre les progrès de la raison ; il est temps de préparer la fin de la Révolution. Il assortit son argumentation d'une condamnation des «ténèbres» robespierristes et d'une réfutation explicite de Rousseau (ponctuée d'un coup de chapeau à Adam Smith³²). La Convention accepte ses vues sans difficulté ; un nouveau régime scolaire est mis en chantier. L'année suivante, ce travail à peu près terminé, Daunou lisait le dernier grand texte de ce débat qui durait depuis six ans. On pouvait maintenant, dit-il, revenir à Talleyrand, à Condorcet et à «l'honorable système de la perfectibilité humaine». Pour corriger ce qu'il percevait comme les faiblesses de ces deux premiers plans, Daunou proposait de réduire radicalement le rôle de l'État, supprimant l'obligation et la gratuité ; il conservait par ailleurs l'essentiel de la structure en degrés, du primaire jusqu'au plus élevé (l'«Institut national»). Quant aux fêtes nationales, elles étaient maintenues, comme repositoires du «progrès dans tous les genres»³³.

Ce serait pourtant appauvrir notre compréhension que de ne voir dans ces dernières manœuvres qu'un simple retour à la case départ. Où, d'ailleurs, situer ce départ ? En 1789, le débat qui s'enclenche dans le domaine de l'éducation — qui deviendra débat sur l'orientation de l'instruction publique — est déjà chargé, comme la Révolution elle-même, d'une longue préhistoire. Cette préhistoire, où logique des Lumières et traditions chrétiennes avaient leur part, était semée d'embûches. Rousseau s'était chargé de montrer que l'idée de progrès

31. *Discours préliminaire au projet de Constitution*, Paris, 5 messidor an III.

32. *Rapport sur l'établissement des écoles normales* (Paris, an III). *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires* (Paris, an III). *Rapport et projet de loi sur les écoles centrales* (Paris, an III). Voir aussi *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 5, p. 151-158, 178-184, 299-309.

33. *Rapport sur l'instruction publique, présenté au nom de la Commission des Onze et du Comité d'instruction publique*, dans la séance du 23 vendémiaire, par P.-C.-F. Daunou, Paris, an IV. Voir aussi *Procès-verbaux du C.I.P., Convention*, vol. 6, p. 786-800.

n'allait pas de soi ; elle n'en fut pas moins incorporée dans la conceptualisation d'une éducation réformée. Tant que dura l'Ancien Régime, on se mut dans l'aire du *possible* : si Turgot l'emporte, si le roi de Pologne réussit, si Catherine de Russie veut bien prendre les Lumières au sérieux... Mais avec la Révolution le possible change de contexte. Dans l'enceinte des États généraux, le réel s'ouvre à l'emprise des concepts.

À l'aurore du printemps 89 succède aussitôt la tempête. Stupéfaits, les hommes de 89 ne se priveront pas d'en incriminer des mauvaises volontés réciproques, d'invoquer de sinistres complots. Les insuffisances de cette explication n'ont pas tardé à paraître. Pour rendre compte de la cascade de drames et de crises, il faut ajouter, entre autres choses, les aléas mêmes de la conjoncture : le logique des événements, les affrontements politiques, la guerre, les mouvements incontrôlés de la société ; l'affrontement Gironde-Montagne, la dialectique « droite » - « gauche », au-delà des anachronismes et des tautologies ; l'absence de points de repère, de traditions parlementaires, etc.

Les difficultés du débat sur l'orientation de l'instruction publique mettent en lumière d'autres problèmes. Marat fulmina contre le caractère abstrait des propositions — ici, il rejoignait Burke —, Condorcet condamna l'incompétence, la « barbarie » des raisonnements. Il faut rappeler que ce débat a un lieu : l'enceinte des Assemblées, Législative d'abord, Convention ensuite — là seulement, le concept peut devenir loi. Les députés qui y siègent ont reçu une formation commune — important chapitre de la phéhistoire de la Révolution. Il faut rappeler qu'avant d'être « rhétorique révolutionnaire », la rhétorique fut d'abord apprise sur les bancs des collèges, affinée au tribunal ou en chaire. Mais autre chose est en jeu, ici, que les règles de la rhétorique. Bernard Groethuysen le formulait ainsi : « D'une part [...] la logique immanente des idées, et de l'autre, la forme qu'elles revêtent dans la réalité, les nouveaux problèmes que fait naître leur prise de contact avec la vie³⁴. » Jean Starobinski, pour sa part, contraste « la lumière des principes » et « l'opacité du monde matériel³⁵ ».

Qu'il y ait une banque de mots où ils puisent tous — autre héritage — ne fait aucun doute ; et l'on peut, si l'on veut, chercher *a posteriori* une épistémè révolutionnaire. Mais seuls quelques députés, profondément désunis par ailleurs, ont un emploi à peu près cohérent des concepts. Parmi eux, certains se contentent de manœuvrer ; d'autres veulent aller droit au

34. B. Groethuysen, *Philosophie de la Révolution française*, Paris, 1956, p. 7.

35. J. Starobinski, *1789 : Les Emblèmes de la raison*, Paris, 1979, p. 131.

Voir aussi B. Baczko, « Former l'homme nouveau : Utopie et pédagogie pendant la Révolution française », *Libre : politique, anthropologie, philosophie*, Paris, 1980.

but — mais ce qu'ils veulent peut se briser sur la dureté du réel. Plus nombreux encore sont ceux qui empruntent des mots sans réfléchir. Les mots ne conjurent pas l'orage³⁶ : ils s'y brisent.

Ces difficultés jettent une lumière clémente sur les vainqueurs du débat. Vainqueurs, comme Sieyès, à force d'avoir *vécu*, ces hommes : Sieyès, Daunou, Lakanal, auxquels nous aurions déjà pu joindre Cabanis, Garat, Volney, occupent aussi une place centrale dans un subséquent chapitre de l'histoire des idées. On les aura reconnus : ce sont les fondateurs de l'*Idéologie*, qu'ils définiront : «analyse des idées» et «science de l'entendement».

36. Le 22 août 1792, les membres du Conseil général de la Commune de Pau écrivent à l'Assemblée : «[...] vous avez proclamé la souveraineté du Peuple, et juré de maintenir la Liberté et l'Égalité... ces mots ont conjuré l'orage, ils ont sauvé la France.» *Archives nationales*, C.233.189.14.