Former les citoyens de la République, de Morelly à Babeuf

Stéphanie Roza

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lrf/1150>

DOI : 10.4000/lrf.1150

ISSN : 2105-2557

Éditeur

IHMC - Institut d'histoire moderne et contemporaine (UMR 8066)

Référence électronique

Stéphanie Roza, « Former les citoyens de la République, de Morelly à Babeuf », *La Révolution française* [En ligne], 6 | 2014, mis en ligne le 30 septembre 2014, consulté le 14 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lrf/1150> ; DOI : 10.4000/lrf.1150

Ce document a été généré automatiquement le 14 février 2020.

© La Révolution française

Former les citoyens de la République, de Morelly à Babeuf

Stéphanie Roza

- ¹ Il est devenu presque banal de rappeler que la question de l'éducation des individus prit une acuité inouïe à partir de 1789, s'élevant au rang de priorité nationale¹. Pour les bâtisseurs de la France nouvelle, des instituteurs de village aux représentants des assemblées nationales révolutionnaires, il fallait des générations informées, réformées, bien instruites, à la fois libérées des entraves des siècles précédents et capables de se montrer à la hauteur des enjeux de la période qui s'ouvrait. De très nombreux documents de l'époque attestent de cette préoccupation. Mais comment réussir ce tour de force sans précédent ? Cette interrogation révolutionnaire se situait dans la continuité, certes problématique, d'un débat déjà important au siècle des Lumières autour de la question de l'éducation². Au cours de ce débat séculaire, différentes positions s'étaient déjà affrontées, affirmées, constituant de grands courants idéologiques et philosophiques dans lesquels les acteurs de la Révolution s'inscrivirent ensuite plus ou moins explicitement, tout en les renouvelants. Si l'on veut mesurer en quoi la logique des événements les conduisirent à modifier les termes du problème, il est décisif d'examiner ce que les positions des révolutionnaires devaient à leurs prédécesseurs. Pour ces héritiers des Lumières, qui estimaient avoir entrepris tous ces bouleversements sous le patronage de la philosophie, la question de la formation de l'homme nouveau, celui que la Révolution était censée avoir, ou pouvoir engendrer, se posait donc en ces termes : le processus engagé devait-il se fixer pour ambition de réaliser le programme des Lumières en matière éducative, avec toutes les ambiguïtés de ce « programme », ou bien ce dernier était-il déjà dépassé par l'avènement même de l'ordre nouveau ? Problème de toute révolution, que celui des délicats rapports de la rupture et de la continuité, qui s'imposait ici dans toute sa force. Dans cette perspective, nous nous pencherons plus particulièrement ici sur trois auteurs, à propos desquels la question se pose de savoir dans quelle mesure ils représentent un courant d'idées politico-philosophique, du milieu du XVIII^e siècle à la Révolution : Morelly, Mably et Babeuf. On soutiendra ici l'idée d'un héritage idéologique et philosophique, à partir de plusieurs indices. D'une part, l'on peut établir avec une assez grande

vraisemblance, sinon avec certitude, une filiation dans l'emploi de certains concepts et certains motifs de l'un à l'autre. L'influence des concepts anthropologiques du *Code de la Nature* de Morelly sur l'ouvrage *De la Législation* de Mably, notamment, est très probable³. Mais d'autre part, et plus clairement encore, Babeuf lui-même a revendiqué, lors du procès de la « conjuration des Egaux », dont il était le principal animateur, l'héritage philosophique et politique du *Code de la Nature* de Morelly, qu'il attribuait à cette époque, comme tout le monde, à Diderot, ainsi que celui des textes de Mably. S'agissant de Morelly, alias Diderot, il décrit le « plus fougueux athlète du système⁴ » de l'égalité ; s'agissant du second, il évoque « le populaire, l'humain, le sensible Mably⁵ » ; de lui-même et de ses camarades, il parle comme de « disciples » de la doctrine de ces « grands maîtres⁶. » Babeuf convoque également Rousseau comme un « complice » inattaquable par ses accusateurs, bien que ce dernier inspirateur soit revendiqué par lui de manière visiblement plus distanciée.

- 2 Bien qu'il faille faire la part de la nécessité pour Babeuf, à la barre de son procès, de se justifier en invoquant d'illustres prédécesseurs, il semble néanmoins légitime de tenter de le prendre au mot, en cherchant à approfondir la nature théorique d'une telle filiation concernant la question de l'éducation. Nous partons donc de l'hypothèse selon laquelle la pensée de nos trois auteurs, puisant aux sources des grandes traditions républicaine et utopique, et particulièrement attentive par ailleurs aux conditions économiques, politiques et sociales de son époque, pourrait incarner une forme de « républicanisme social », ou peut-être de « socialisme républicain » avant la lettre, sur lequel plane l'ombre de Jean-Jacques Rousseau : un républicanisme social qui pourrait leur conférer une place à part dans le débat et le combat éducatifs. Il s'agira bien sûr de rappeler les fondements de cette inscription commune dans le débat politico-philosophique du temps, pour mieux voir dans quelle mesure ceux-ci évoluent au gré des secousses révolutionnaires.
- 3 Notre étude conduira en effet à étudier plus particulièrement les effets de ce bouleversement historique sur l'aspect proprement pédagogique de ces conceptions, qui sont visibles à travers l'évolution de la pensée de Babeuf, des années précédant la Révolution au procès intenté contre lui après l'échec de sa Conspiration, en 1797. Dans les circonstances exceptionnelles inaugurées par la convocation des États Généraux de 1789, en effet, cet autodidacte envisagea de manière immédiate et même urgente une réforme complète du système éducatif, et aussi des mœurs privées et publiques, afin de consolider le nouveau régime et de lui permettre de tenir ses promesses de liberté et de bien-être collectif. Son engagement dans le processus historique ne cessa de nourrir ses vues théoriques, de les préciser, de les transformer. Nous essaierons de montrer comment son pragmatisme même, lui permit de passer des interrogations des Lumières concernant l'éducation, à la problématique qui restera celle du socialisme républicain français du XIX^e siècle, à savoir, celle d'un accès égalitaire à la connaissance, pour éviter, au sein même de la République, la reproduction des inégalités sociales.

Morelly et la question de l'éducation

- 4 Bien avant 1789 s'étaient déjà élevé des critiques, en matière éducative, sur deux terrains parallèles bien que distincts : d'une part, de nombreux lettrés dénonçaient les carences d'un système scolaire réservé pour l'essentiel à une élite, monopolisé par les congrégations religieuses et, de ce fait, archaïque dans son contenu⁷ ; d'autre part,

certaines penseurs, pas forcément les mêmes, s'emportaient contre la dégradation des mœurs privées et publiques, engageant sur cette base une réflexion politique, plus que directement pédagogique dans un but de retour à la vertu. Ces questions s'inscrivent dans de vastes controverses qui traversent tout le siècle : il n'est sans doute pas besoin d'insister beaucoup sur l'importance, à cette époque en France, du débat sur la place de l'institution catholique dans la vie publique, ni sur celui qui regarde la corruption morale et politique du siècle⁸. Il résulte de cette double critique la nécessité de réformer les institutions pour réformer l'homme, à la fois sur le plan intellectuel et moral : les nécessités respectives, donc, d'une *instruction* nouvelle, et d'une *éducation* nouvelle, ou du moins, différentes. Ces questions recèlent déjà en elles-mêmes un paradoxe, ou plutôt une ambiguïté, que l'on retrouve dans le discours révolutionnaire : faut-il prôner le *retour* à une nature humaine originelle, dévoyée par les effets dégénératifs de la vie sociale, à une vertu originelle, dans le cadre d'une vie sociale épurée, ou doit-on plutôt promouvoir une véritable *innovation*, un perfectionnement rendu possible par l'avancée historique des connaissances et des liens entre les hommes ?

- 5 Voici comment Morelly, « méconnu des Lumières » comme l'écrit son principal commentateur Wagner⁹, s'inscrit dans ce débat. On sait très peu de choses de la vie de cet auteur, et les spécialistes ne s'accordent pas absolument sur son œuvre elle-même¹⁰ ; mais on attribue généralement deux traités d'éducation à ce supposé pédagogue, répétiteur dans un collège, peut-être, à moins qu'il n'ait dispensé des leçons particulières : un *Essai sur l'esprit humain, ou principes naturels de l'éducation* (1743), et un *Essai sur le cœur humain* (1745)¹¹, avec le même sous-titre. D'emblée, Morelly relie les problématiques de l'instruction et de l'éducation à cet argument : un esprit mal formé fait un cœur mauvais. Voilà, selon lui, l'origine des « malheurs de la condition humaine¹². » Il s'agit donc, dans une perspective éclairée qui s'appuie explicitement sur la philosophie empiriste et sur la pédagogie de Locke, de poser les principes d'une instruction nouvelle, pour le premier *Essai*, et d'une éducation nouvelle, pour le second, dans une continuité de l'une à l'autre qui commence par le savoir. La pensée pédagogique de Morelly annonce celle de *l'Emile* par bien des aspects, comme le titre du reste le laisse entendre : il faut cesser d'éduquer les enfants par la contrainte, en stimulant en eux un appétit pour la connaissance et un amour de l'ordre (des choses et des êtres) qui leur sont tout à fait naturels. L'enfant doit s'instruire par sa propre activité, et le pédagogue soit surtout s'employer à accompagner et à favoriser ce processus. On peut dire un peu grossièrement que ce que dit Rousseau de la découverte du monde *sans* les livres, Morelly le dit de la découverte du monde *par* les livres. La compréhension à l'égard des réalités corporelles de l'enfant, la confiance dans ses facultés intellectuelles et morales, l'amène de même à réduire l'éducation morale à l'art de faire sentir à l'enfant le vrai bien vers lequel il tend naturellement.
- 6 Ce faisant, Morelly ne fait encore que prolonger les principes de l'enseignement humaniste, en s'appuyant sur un modernisme et un libéralisme sans doute inspirés de la pédagogie des Oratoriens¹³. Bien que particulièrement confiant dans la bonté de l'homme et sa sociabilité naturelle, et, en même temps, très critique des institutions scolaires au point de leur préférer le préceptorat individuel, il ne présente nullement ses préceptes comme révolutionnaires. En effet, il ne fait pas état d'une volonté de former un homme nouveau, malgré la relative nouveauté de ses règles éducatives : il s'agit plus modestement de rendre l'individu à lui-même en levant les obstacles qu'une

éducation contraignante et mal ordonnée a placés entre l'homme et ses penchants les plus profonds. La rupture annoncée est une rupture douce, un retour vers la nature humaine qui s'accommode très bien des progrès des connaissances, du savoir livresque et même des règles de bienséance à respecter dans les salons.

- 7 Il en va tout autrement dans son dernier ouvrage connu, beaucoup plus original et important : le *Code de la Nature*, paru en 1755¹⁴. Des premiers textes à cette ultime œuvre, la rupture est nette, et sans doute liée aux désillusions politiques d'un ancien homme de l'ombre du Prince de Conti, déçu dans ses espoirs de réforme de la monarchie¹⁵. Dans ce texte qui comprend le premier programme de législation idéale, basé sur la communauté des biens, la formation des jeunes membres du groupe est envisagée avec le plus grand soin. L'utopiste dénonce tout d'abord, dans une première partie très polémique, « quelle éducation perpétue les erreurs de la morale¹⁶. » Il entend ce terme dans un sens large ici, reléguant au rang des mauvais éducateurs théologiens, moralistes, législateurs, et même la plupart des philosophes, anciens et modernes. L'erreur majeure commise par tous provient de la même source : le présupposé d'une méchanceté humaine spontanée, alors même que les vices sont, au contraire, le produit d'une organisation sociale contre-nature, celle qui, à l'aube de la civilisation, brisa la communauté primitive en instaurant la propriété privée. Ce sont les structures sociales elles-mêmes, juridiques, religieuses, politiques, par l'intermédiaire de ceux qui les incarnent, qui sont ici visées dans leur fonction formatrice, ou plutôt déformatrice. Elles font de l'homme social, au sens fort, un être mal élevé.
- 8 Plus loin, Morelly en vient à préciser « quelle éducation préviendrait tout vice¹⁷ », dans un « Modèle de législation conforme aux intentions de la Nature. » Les lois d'éducation comprennent une douzaine d'articles, encadrant l'existence des enfants de la naissance jusqu'à l'âge de vingt ans, et dans lesquels aucun réel enseignement n'est décrit. Les enfants de la Cité idéale sont confiés à leurs parents pendant leurs cinq premières années, et leurs mères ont le devoir de les allaiter elles-mêmes. Puis ils s'installent dans des maisons collectives, où « leurs aliments, leurs vêtements et leurs premières instructions [sont] partout uniformément les mêmes, sans aucune distinction, selon les règles [...] prescrites par le Sénat¹⁸. » C'est surtout l'uniformité qui importe. Les parents se relaient tous les cinq jours dans ces maisons, afin d'inculquer à tous les enfants les mêmes principes, d'abord de comportement : « inspirer à leurs élèves la modération et la docilité », ensuite politiques : « on instruira ces enfants des lois de la patrie », en même temps qu'on les occupe à des jeux « qui puissent former le corps et les préparer au travail¹⁹. » A partir de dix ans, les enfants quittent la maison commune et sont envoyés dans un atelier public pour apprendre le métier qui leur convient. Les « exercices mécaniques » y alternent avec les « instructions morales », où l'on instruit les jeunes gens, à mesure que leur raison se développe, de l'existence de l'être suprême, qui ne peut mieux être honoré qu'en cultivant les sentiments de sociabilité et en œuvrant pour le bien commun. A quinze ans, les jeunes gens sont mariés et retournent vivre dans la maison paternelle ; ils exercent un métier artisanal, jusqu'à vingt ans, âge à partir duquel commence un service agricole obligatoire de cinq ans. Seuls les jeunes gens qui présentent des dispositions particulières sont initiés aux sciences et aux arts, et cela ne les dispense pas du service agricole. Rien d'autre n'est précisé concernant l'instruction de la majeure partie des enfants, ce qui laisse craindre que celle-ci soit réduite à peu de choses.

- 9 Le contraste avec les ouvrages précédemment cités est surprenant : alors que dans les premiers textes, l'accent était mis sur la formation théorique et morale individuelle, propre à former d'honnêtes gens éclairés (garçons et filles), ici, il semble que cette dimension soit complètement évacuée au profit d'une éducation essentiellement civique et professionnelle. Il s'agit de former des citoyens, utiles à la collectivité, porteurs de ses valeurs, égaux entre eux. Même les savants doivent manier la charrue à leur tour. L'utopiste semble avoir tourné le dos aux questions de pédagogie à proprement parler, au profit de la problématique politico-sociale de la formation des jeunes membres de la République idéale. Ce projet s'inscrit du reste ouvertement dans le cadre d'un plan de régénération de l'espèce humaine, qui ferait enfin fonds sur sa nature nécessairement bonne et sociable, grâce à une prise de conscience historique des méfaits liés à l'existence de la propriété, et du bien-fondé de la communauté des biens. Là encore, on peut le comprendre comme un retour à la nature de l'homme, mais sur des bases supérieures. L'auteur a gardé de ses premiers essais l'idée que la nature humaine consciente d'elle-même, instruite de ses propres caractéristiques, est supérieure à sa version immédiate et primitive. Dans cette perspective, notons la préoccupation qu'il manifeste de former une élite non-privilegiée d'intellectuels : « à l'égard des Sciences spéculatives et expérimentales, qui ont pour objet, soit les recherches des secrets de la Nature, soit la perfection des Arts utiles à la Société²⁰. » Il sera laissé toute liberté à ces derniers, car Morelly, en penseur éclairé, compte sur le perfectionnement des connaissances pour améliorer la vie collective, surtout sur le plan matériel.
- 10 Globalement, l'homme nouveau n'aurait-il plus besoin d'être savant, à partir du moment où une minorité assurerait la poursuite du progrès des connaissances ? Tout se passe comme si une conception organiciste du tout social permettait ici de penser une distribution des tâches utiles aux divers membres de la collectivité en fonction de leurs talents, ne nécessitant de commun à tous que les valeurs morales, religieuses et politiques, avec un minimum de tâches collectives. C'est dans le cadre d'une répartition globale des activités que certains seraient ainsi chargés de réfléchir pendant que les autres fabriquent des vêtements ou réparent les toitures des édifices collectifs.
- 11 Toutefois, il ne faudrait pas accorder une véritable valeur programmatique à ce plan, Morelly prend soin de préciser en exergue :
- Il n'est malheureusement que trop vrai qu'il serait comme impossible, de nos jours, de former pareille république...Je n'ai pas la témérité de prétendre réformer le genre humain, mais assez de courage pour dire la vérité, sans me soucier des criaileries de ceux qui la redoutent²¹.
- 12 De plus, malgré le cadre apparemment rigide du plan de législation, il n'hésite pas, par ailleurs à affirmer que sur la base de la communauté des biens, les peuples peuvent vivre heureux aussi bien sous un gouvernement républicain, que sous une aristocratie ou même sous un monarque sage²². Il ne faudrait donc pas accorder à ces articles de loi une valeur plus prescriptive que leur auteur lui-même. La législation du *Code de la Nature* relève probablement plus de l'expérience de pensée politique que d'un véritable projet, même si on y repère des lignes de force qui correspondraient vraisemblablement à des convictions de la part de son auteur. Les conceptions éducatives de Morelly oscillent ainsi entre une pédagogie réformatrice et éclairée de l'individu, et le rêve de formation d'un homme nouveau, citoyen d'une communauté républicaine où chacun ne vit et n'œuvre que pour l'intérêt général...Mais dont le statut demeure problématique. Le problème est qu'il ne cherche nulle part à articuler ces deux dimensions de sa

pensée pédagogique, probablement parce qu'elles correspondent à deux moments inconciliables de sa propre évolution théorique.

La formation du citoyen selon Mably

- 13 L'Abbé de Mably est le contemporain de Morelly, et connaissait probablement ses écrits même s'il n'en fait pas mention explicitement. Il en est proche par ce qu'il appelle « mon système de la communauté des biens et de l'égalité des conditions²³ » qui demeure visiblement l'horizon de tout son projet politique, ainsi que par les bribes d'anthropologie que l'on trouve dans ses écrits : les hommes sont naturellement sociables, et l'égalité foncière de leur condition les prédispose non moins naturellement à la communauté des biens. Mais le républicanisme de Mably, avec sa référence récurrente à la cité spartiate et à la Rome antique, est beaucoup plus marqué que chez l'utopiste. La formation intellectuelle spécifique de Mably, comme l'a montré Johnson Kent Wright, s'inscrit pleinement dans la décennie 1745-1755 au sujet de laquelle Franco Venturi avait déjà relevé l'importance d'un « ferment républicain²⁴. » Le contexte est politiquement marqué par l'affrontement entre le roi et les parlementaires qui mobilisent largement la rhétorique républicaine²⁵ et confèrent un nouveau souffle à ses thèmes majeurs. Dès lors, chez cet auteur, le thème de la formation de l'homme nouveau est absent en tant que tel : il ne s'agit pas d'innover ; en revanche, Mably ne renonce pas à promouvoir, y compris auprès des politiques de son temps, les principes d'une formation républicaine propre à faire des membres du souverain, des citoyens vertueux.
- 14 Si régénération il y a, elle se trouve donc dans un retour aux sources antiques : ce n'est pas en vain que les révolutionnaires se réclameront de lui, et que les Jacobins orneront leur club de son buste. Dans les *Principes de morale*²⁶, l'éducation domestique est présentée comme devant être une propédeutique à l'éducation civique. Comme « la maison paternelle est toute leur république²⁷ », il importe de donner dès le plus jeune âge aux enfants de bons principes, moraux surtout. Toutefois, les parents étant le plus souvent, à ses yeux, des débauchés, l'enfant, comme chez Morelly, se trouvera d'autant mieux à être placé dans un collège, école d'égalité. Il faudra alors veiller à faire aux enfants le récit des exploits des Anciens, et à leur apprendre à mimer les devoirs qu'ils seront amenés à observer plus tard : des simulacres de tribunaux doivent juger leurs actes, et aux plus prometteurs d'entre eux doivent être confiées certaines fonctions d'autorité. A tous, si l'éducation familiale fait défaut, le gouvernement devrait servir de père et de tuteur, « non seulement, en leur apprenant ce que la société attend d'eux, mais encore en les disposant, par de sages lois, à aimer leur condition et leur patrie²⁸. » Dans la république selon Mably, comme dans le *Code de la Nature*, les individus doivent être préparés à remplir leur fonction au sein de la communauté. Là aussi, les fonctions sont soigneusement distribuées, mais pas tout à fait dans le même esprit. En effet, Mably plaide : « Ne faut-il pas également...des bras patients, forts et vigoureux, c'est-à-dire, des espèces d'automates qui n'aient qu'un instinct propre à se laisser discipliner et à obéir avec exactitude²⁹ ? » Bref, il faut que de « sages législateurs » conduisent la « multitude imbecile ». Alors que Morelly n'établissait aucun lien entre la minorité savante et le pouvoir, qui devait passer de main en main à intervalle fixe parmi les pères de famille, Mably confie la gestion des affaires courantes à une élite à la fois morale et politique.

- 15 On commence à entrevoir les conséquences d'une telle conception : les vues éducatives de Mably vont se prolonger bien au-delà de l'enfance biologique des individus. Mably rejoint tout à fait Montesquieu qui affirme dans *De l'Esprit des Lois* que « c'est dans le gouvernement républicain que l'on a besoin de toute la puissance de l'éducation³⁰. » Comme chez cet auteur, héritier en cela d'une longue tradition républicaine, ce type de régime reposant sur les vertus civiques exige une mobilisation particulière en vue de maintenir la bonne qualité de la morale publique. Chez Mably, ce principe implique que le peuple a constamment besoin d'être guidé. Dans cette perspective, la politique elle-même, qu'il appelle parfois « médecine des états », est conçue essentiellement comme une entreprise éducative, car il s'agit de faire germer, puis d'entretenir l'esprit républicain de ses citoyens en permanence. L'action du gouvernement est censée être productrice et reproductrice des mœurs républicaines toujours menacées de corruption.
- 16 C'est ce que l'on comprend très bien à la lecture des conseils prodigués aux membres de la république nobiliaire polonaise révoltés. Dans *Du gouvernement et des lois de Pologne*³¹, Mably tente de fournir à ses interlocuteurs les moyens de régénérer l'esprit de la République. Il préconise toute une série de mesures dont le caractère transitoire et progressif est tout à fait remarquable. Sans pouvoir ici entrer dans les détails, retenons l'apparente timidité des réformes institutionnelles et juridiques, qui instituent l'hérédité de la couronne et laissent subsister le servage ! Mably cherche manifestement à préparer les esprits graduellement à des réformes plus radicales. Il ne se risque qu'à une allusion à un possible élargissement des droits civiques à d'autres catégories d'individus, mais il ne veut pas crispier les nobles à préjugés. Cela ne doit pas empêcher que « l'éducation prépare les citoyens à la République³² », et que dans un registre directement pédagogique Mably suggère une instruction éclairée de ces futurs citoyens, avec notamment l'étude des sciences, du droit naturel et la lutte contre les préjugés superstitieux. Pour tous, Mably croit à la vertu pédagogique de certaines mesures, que l'on retrouve en de nombreux autres ouvrages de sa main : notamment les lois somptuaires, qui doivent habituer les citoyens à la sobriété et à l'égalité. Mably compte sur la sagesse de ses commanditaires polonais pour appliquer ces mesures vertueusement. Il est très proche, sur ce plan, des préconisations de Rousseau dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne*, écrits, comme le texte de Mably, à la demande du comte Wielhorski dans la perspective d'aider les représentants de la noblesse polonaise à dégager une voie pour la régénération de leur pays³³. Il est patent que, chez Rousseau aussi, le républicanisme classique est une importante source d'inspiration.
- 17 Quoi qu'il en soit, comme dans le *Code de la Nature*, les nécessités de l'éducation civiques prennent donc le pas sur les problèmes proprement pédagogiques : la nuance essentielle réside dans le fait que Mably semble à la fois plus prudent et plus pragmatique que Morelly, ce qui explique sans doute qu'il cherche à fonder son propos sur des exemples historiques reconnus par la tradition républicaine, et qu'il s'efforce de penser la « transition » vers un renouveau des vertus politiques. On peut faire l'hypothèse que la remise du pouvoir entre les mains de l'élite la plus éclairée, ait pu être elle-même dans l'esprit de Mably une mesure transitoire, amenée à tomber en désuétude avec l'avènement d'une humanité débarrassée des vices publics, perspective lointaine mais régulatrice. Quoi qu'il en soit, retenons que le renouveau, chez lui, prend majoritairement la forme du retour à la forme politique légitime.

Babeuf ou l'instruction du peuple

- 18 François-Noël Babeuf, alias Gracchus, hérite de cette tradition utopiste et républicaine, même si sa formation d'autodidacte s'est faite progressivement au cours des années 1785-1795. De ces trois auteurs, il est sans doute celui qui a manifesté l'intérêt le plus constant pour les questions pédagogiques et éducatives en général, motivées visiblement autant par ses préoccupations politiques et sociales, que par son amour paternel. Avant la Révolution, on relève dans sa correspondance l'adoption d'un système d'orthographe simplifié ; il consulte des « lettres sur l'éducation » de Mademoiselle Le Masson Le Golft, et demande conseil à Fourcroy, qui s'était signalé par un ouvrage intitulé *L'enfant suivant l'ordre de la nature*, pour l'éducation de ses propres enfants, précisant que le sujet est d'une telle importance qu'il se serait volontiers adressé à l'auteur de *l'Emile* en personne, si celui-ci avait été encore en vie ³⁴. Néanmoins, il se range volontiers à l'avis de son correspondant qui lui recommande d'apprendre à lire à sa fille avant l'âge prescrit par Rousseau. Babeuf approuve cette infidélité au philosophe de Genève, car comme il l'exprime dans une de ses lettres : « Le sentiment d'un Père-Instituteur doit prévaloir sur celui d'un faiseur de systèmes purement idéaux³⁵. »
- 19 Nous avons dans cette formule une des clés de la démarche théorique et politique du personnage. Les conceptions de Babeuf en général, et celles qui concernent la formation en particulier, sont empreintes de pragmatisme. Dans cette période pré-révolutionnaire, son attention est, par la force des choses, plutôt focalisée sur l'éducation domestique (celle de ses propres enfants), et sa pédagogie centrée sur le respect de la nature de ces derniers. Il suit les prescriptions hygiéniques et physiques de Rousseau concernant les tout-petits, prônant notamment l'éducation par la mère, et rejetant les pratiques d'immobilisation des bébés et les châtiments corporels.
- 20 Pourtant, dès 1787, il s'attelle à la rédaction du « Cadastre Perpétuel », ouvrage technique prônant une réforme fiscale, mais qui contient des développements importants sur l'éducation. Entre le printemps et l'été 1789, réagissant à la tournure prise par les événements, Babeuf lui ajoute un « Discours Préliminaire », dédié à l'Assemblée Nationale, par lequel il apostrophe directement les représentants de la Nation sur ces questions. Ici, nous trouvons une analyse politique des questions éducatives. Babeuf s'y montre disciple des encyclopédistes, dans la mesure où il souligne le rôle des préjugés et de l'ignorance dans le maintien de l'injustice sociale. Mais il s'en éloigne par ce que l'on pourrait appeler une critique « de classe » de l'éducation. Soulignant l'inégalité d'accès à l'instruction entre pauvres et riches, il s'adresse aux « indignes tuteurs » :
- 21 Vous avez eu soin de donner [au malheureux] des notions telles qu'il ne croyait pas devoir se plaindre de vos perfidies...c'est en un mot, *du contraste établi entre l'éducation du pauvre et la vôtre*, que vous êtes parvenus à rendre ce dernier tel³⁶...
- 22 Dans le même texte, Babeuf réhabilite le travail manuel et réclame avec force un droit égal à l'instruction. Promoteur d'un véritable plan d'éducation nationale, il estime nécessaire à la fois de mettre la jeunesse « dans le cas de connaître ce qu'il est le plus nécessaire de n'ignorer pas », pour accéder à un emploi sans le secours de la faveur, et de lui faire « mieux percevoir les idées du juste et de l'injuste », de lui montrer quels sont les droits de l'homme afin de susciter en elle « la vertu du patriotisme », c'est-à-

dire « ce qu'est un homme dans l'état de Société, et quels sont les principes que chacun d'eux a à suivre pour être Citoyen³⁷. » Il ne s'agit plus ici de respecter la nature des êtres, mais de les mettre en situation de défendre leurs droits et de respecter ceux des autres. Pour faire passer dans les faits ces principes « républicains », il préconise dès le départ un principe de traitement national des instituteurs, proposant l'aliénation d'une partie des biens du clergé pour le financer. Il faut donner aux pauvres des maîtres d'école dignes de ce nom, en finir avec les curés de village incultes, pour pallier une inégalité d'autant plus pernicieuse qu'elle génère ou entretient les autres : l'inégalité d'instruction. Il est l'un des seuls, dans ces premiers mois de Révolution, à aller aussi loin dans la revendication de l'égalité de tous devant l'instruction.

- 23 Sur cette question fondamentale, sa position variera assez peu au cours de la Révolution. Tout au plus la précisera-t-il : ainsi, dans une lettre du 6 germinal an II (26 mars 1794) il invoque *l'Emile* pour avancer l'idée d'une formation professionnelle pour chaque homme (« l'apprentissage d'un métier »), dans l'idée de supprimer par là le fossé entre travail intellectuel et travail manuel. L'idée directrice est toujours de faire de l'éducation nationale le levier essentiel d'une politique égalitariste. C'est également dans cet esprit que notre auteur salue, dans le n° 40 de son journal, le *Tribun du Peuple*, le plan d'éducation de Michel Lepeletier, député montagnard largement influencé par les récits de la formation des jeunes Spartiates, comme un plan dont le mérite était « d'aller à l'égalité ». Enfin, on peut lire dans « L'analyse de la doctrine de Babeuf », qui résume en 1796 les principes de la Conspiration des Égaux, à l'article 9 : « Nul ne peut, par l'accumulation de tous les moyens, priver l'autre de l'instruction nécessaire pour son bonheur ; l'instruction doit être commune³⁸. » S'il s'agit bien de régénération de l'homme et de la société, c'est donc dans le sens extrêmement précis de nivellement des conditions en vue du bonheur commun. Comme le résumera Buonarroti plus tard : pour les Égaux, l'éducation devait être nationale, commune, égale.
- 24 Les Égaux s'inscrivent donc en grande partie dans le sillage des propositions montagnardes les plus hardies (celles de Lepeletier ayant été pleinement assumées et lues par Robespierre à la barre de la Convention le lendemain de son assassinat,³⁹). Pour la formation des citoyens de la République des Égaux, le pain de l'esprit est aussi nécessaire que le pain du corps : il revient à la nation de prendre en charge une éducation totale si l'on peut dire, qui soit à la fois théorique, pratique et morale, et qui confère aux jeunes gens : « une vaste instruction » pour leur permettre de ne pas être « la proie des rusés et des prétendus savants⁴⁰ » : la connaissance d'un métier qui fasse de chacun un travailleur utile à la collectivité et les bases d'un civisme vertueux. Babeuf ne se contente donc pas de répéter, après bien d'autres, la nécessité d'avoir des citoyens vertueux et industriels ; il entend donner des armes théoriques aux citoyens pauvres contre la domination idéologique des plus riches, afin de ruiner les assises morales de leur position sociale. Sa République, en ce sens, apparaît alors bien éloignée de celle d'un Mably : au lieu d'apprendre à la « multitude imbécile » à obéir au législateur, il s'agit de lui apprendre l'autonomie et la défense de ses droits. La défense acharnée de la liberté d'expression (de la presse notamment) va dans le même sens : Babeuf a foi dans la fonction révolutionnaire et libératrice de l'éducation.

Conclusion

- 25 La question de la formation du Citoyen, permet de mettre en évidence, semble-t-il, l'évolution du courant de pensée qui concentre notre attention. En effet, chez les trois auteurs, prédomine la question de l'éducation civique et morale, par rapport à celle de l'instruction théorique et individuelle. Dans une certaine mesure, leur position, centrée sur l'amélioration des conditions de la vie commune, semble donner raison à l'opinion émise par Rousseau au début du livre I de *l'Émile* suivant laquelle il faut opter entre former un homme et former un citoyen. Elle rejoint en cela l'orientation majoritaire chez les acteurs du processus révolutionnaire entre 1789 et 1794. Mais dans les temps qui précèdent la Révolution, le républicanisme social ne pense les moyens de la formation et de la réforme de l'homme qu'assez abstraitement, soit en se réfugiant dans les constructions théoriques de l'utopie, soit en invoquant le passé antique et en recherchant le législateur vertueux qui remettra ces principes à l'ordre du jour. Avec Babeuf, les considérations se précisent, moins par rapport au type de formation à prodiguer, que par rapport aux bailleurs de fonds à solliciter, aux acteurs à mobiliser et aux objectifs politiques à poursuivre à travers la tâche éducative. La revendication de l'égalité passe au premier plan, et elle prend en charge, comme Citoyens de la République, la totalité du peuple français, ce que Mably ne s'aventurait pas à faire. Quelque chose de véritablement nouveau, à la fois sur le plan politique et sur le plan théorique, est né sous les oripeaux d'un républicanisme déjà vénérable : l'idée d'un corps politique qui engloberait la totalité des habitants du pays, et qui, en tant que tel, a besoin de principes pédagogiques inédits, dont il faut poser les bases. L'irruption de larges masses sur la scène historique, et leur participation active à la vie politique, ont poussé Babeuf dans cette voie théorique. Les heurts des revendications des groupes sociaux en présence dès le début du processus révolutionnaire, et l'engagement de cet auteur aux côtés des plus pauvres, expliquent son insistance sur la fonction sociale et politique de l'éducation, qui prend en compte le rapport des forces concret au sein de la République actuelle et à venir. C'est ce qui fait toute l'originalité de sa pensée éducative, et ce qui lui permet de ne pas se contenter de reproduire simplement les des thèmes rousseauistes. Le peuple doit être armé par l'école contre les sophismes auto-justificateurs des privilégiés. Il ne doit pas apprendre à tenir son rang, ni même à protéger son indépendance dans une société crispée sur sa hiérarchie, mais bien contester la domination sous toutes ses formes. Il ne s'agit donc plus seulement de démontrer que l'égalité est dans la nature de l'homme pour poser les grands principes d'une éducation conforme à cette nature, mais de mieux penser les conditions pratiques, *politiques*, de la mise en œuvre de l'égalité. De ce point de vue, on peut avancer qu'après la république utopique, puis la république à l'antique, toutes théoriques, nous assistons avec Babeuf, à la naissance de la république sociale comme revendication politique.

NOTES

1. Voir sur cette question Mona OZOUF, *L'école de la France, essais sur la Révolution, l'utopie et l'enseignement*, Paris, Gallimard, 1984 ; Bronislaw BACZKO, *Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Droz, 2000 ; Didier JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir*, Paris, Belin, 1981.
2. Sur cette question, la bibliographie est interminable, citons Harvey CHISICK, *The Limits of reform in the Enlightenment : attitudes toward the education of the lower classes in eighteenth-century France*, Princeton, Princeton UP, 1981 ; Sylvie IMPARATO-PRÉUR (dir.), *Ecrits de civilité et d'éducation dans l'Europe des Lumières*, Montpellier, Centre interdisciplinaire de recherche sur les Îles Britanniques et l'Europe des Lumières, 2007 ; Gilbert PY, *Rousseau et les éducateurs : essai sur la fortune des idées pédagogiques de Jean-Jacques Rousseau en France et en Europe au XVIII^e siècle*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997 ; Rousseau MARTINE SONNET, *L'éducation des filles au siècle des Lumières*, Paris, Edition du Cerf, 2011.
3. C'est ce que l'auteur de cet article a cherché à établir dans sa thèse : Stéphanie Roza, *Comment l'utopie est devenue un programme politique : Morelly, Mably, Babeuf, un débat avec Rousseau*, Bertrand Binoche (dir.), soutenue le 11 octobre 2013, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, notamment p. 289-295.
4. « Défense générale de Babeuf devant la Haute-Cour de Vendôme », cité dans Victor Advielle, *Histoire de Gracchus Babeuf et du babouvisme*, Paris, Éd. du CTHS, 1990, t. II, p. 52.
5. « Défense générale de Babeuf devant la Haute-Cour de Vendôme », *op. cit.*, p. 48.
6. « Défense générale de Babeuf devant la Haute-Cour de Vendôme », *op. cit.*, p. 58.
7. Voir sur ces débats Roger CHARTIER, Didier JULIA, Marie-Madeleine COMPÈRE (dir.), *L'éducation en France du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur, 1976.
8. Voir sur ce point l'ouvrage récent, fort discutable concernant la période révolutionnaire, mais intéressant pour celle qui la précède, de Ronan CHALMIN, *Lumières et corruption*, Paris, Honoré Champion, 2010.
9. Nicolas WAGNER, *Morelly, le méconnu des Lumières*, Paris, Klincksieck, 1978.
Voir sur ce point Guy ANTONETTI, « Étienne-Gabriel Morelly : l'homme et sa famille », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 1983/3, p. 390-402, et « Etienne-Gabriel Morelly, l'écrivain et ses protecteurs », *Revue d'histoire littéraire de la France*, 1984/1, p. 19- 52.
- 10.
11. Ces textes ont été réédités dans le recueil : Etienne-Gabriel MORELly, *Œuvres philosophiques*, Paris, Coda, 2004.
12. Étienne-Gabriel MORELly, *Essai sur l'esprit humain*, dans *Œuvres philosophiques*, *op. cit.*, « Avant-Propos », p. 18.
13. Ce sont les Oratoriens qui, dans la première moitié du XVIII^e siècle, représentent le courant avancé de la pédagogie réformatrice. Voir sur ce point : Gilbert PY, *Rousseau et les éducateurs*, Oxford, Voltaire Foundation, 1997. Or l'influence du plus grand des philosophes oratoriens, Malebranche sur Rousseau comme sur Morelly ne fait pas de doute.
14. Étienne-Gabriel MORELly, *Le Code de la Nature*, présenté et annoté par Stéphanie Roza, Montreuil, Editeur 2011.
15. Sur ces circonstances voir Guy ANTONETTI, « Etienne-Gabriel Morelly, l'écrivain et ses protecteurs », *art. cit.* Pas de citation ou de page ???.
16. Étienne-Gabriel MORELly, *Code de la Nature*, *op. cit.*, p. 61.

17. Étienne-Gabriel MORELly, *Code de la Nature*, op. cit., p. 60.
18. Étienne-Gabriel MORELly, *Code de la Nature*, op. cit., « IV^e loi d'éducation », p. 166.
19. *Ibid.*
20. Étienne-Gabriel MORELly, op. cit., p. 170.
21. Étienne-Gabriel MORELly, op. cit., p. 148.
22. Étienne-Gabriel MORELly, op. cit., p. 103-104.
23. Gabriel BONNOT DE MABLY, *Doutes proposés aux philosophes économistes*, dans *Œuvres complètes*, Paris, Bossange, 1795, t. XI, p. 106.
24. Johnson KENT WRIGHT, *A Classical Republican in XVIIIth Century France : The Political Thought of Mably*, Stanford, Stanford University Press, 1997, p. 77. Les travaux de Wright s'inscrivent dans la perspective des recherches sur le « républicanisme classique » ouvertes par l'ouvrage majeur de John POCKOCK, *Le moment machiavélien* (1975), Paris, PUF, 1997, et marqué notamment par un autre texte important : Quentin SKINNER, *Les fondements de la pensée politique moderne*, Paris, Albin Michel, 2001(1979). Ces deux ouvrages cependant ne traitent pas de la France des Lumières et du rôle qu'y joue le républicanisme.
25. Voir notamment Durand ECHEVERRIA, *The Maupeou Revolution : A Study in the History of Libertarianism (France, 1770-1774)*, Baton Rouge & London, Louisiana State University Press, 1985.
26. Gabriel BONNOT DE MABLY, *Principes de morale*, dans *Œuvres complètes*, op. cit., t. X.
27. Gabriel BONNOT DE MABLY, *Principes de morale*, op. cit., p. 400.
28. Gabriel BONNOT DE MABLY, *Principes de morale*, op. cit., p. 461.
29. Gabriel BONNOT DE MABLY, op. cit., p. 463.
30. MONTESQUIEU, *De l'Esprit des Lois*, Paris, Garnier Flammarion, 1979, p. 160.
31. Gabriel BONNOT DE MABLY, *Du gouvernement et des lois de Pologne*, introduction et notes par Marc Bélissa, Paris, Kimé, 2008.
32. Gabriel BONNOT DE MABLY, *Du gouvernement et des lois de Pologne*, op. cit., Chapitre XII, p. 205.
33. Sur ce contexte politique et ses enjeux, y compris éducatifs, voir la très complète introduction de Marc Bélissa à l'édition du texte de Mably cité ci-dessus.
34. Maurice DOMMANGET, « Babeuf et l'éducation », *AHRF*, n°32, 1960, p. 495.
35. Cité par Maurice DOMMANGET, art. cit., p. 498.
36. Victor DALINE, Armando SAIITA, Albert SOBOUL (dir.), *Œuvres de Babeuf*, Paris, Bibliothèque Nationale, 1997, t. I, p. 376-377. Souligné par l'auteur.
37. Cité dans DOMMANGET, art. cit., p. 506.
38. Cité dans Victor ADVIELLE, *Histoire de Gracchus Babeuf et du babouvisme*, Paris, éditions du CTHS, 1990, p. 208.
39. Projet reproduit dans *Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*, présentés par Bronislaw BACZKO, Genève, Droz, 2000, p. 345-382.
40. Victor DALINE, Armando SAIITA, Albert SOBOUL (dir.), *Œuvres de Babeuf*, op. cit., p. 374.

RÉSUMÉS

Le présent article se propose d'examiner les conceptions pédagogiques propres à ce qui apparaît comme un courant de « républicanisme social » avant la lettre, constitué en l'occurrence par trois auteurs, Morelly, Mably, Babeuf dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Il s'agit de déterminer si, à partir de sources communes, le républicanisme classique d'un côté, l'utopie de la communauté des biens de l'autre, on voit se dessiner chez eux une conception commune, ou du moins proche, de « l'homme nouveau » qu'une société enfin juste aurait à charge de produire, ou bien si ces conceptions demeurent irréductibles les unes aux autres.

INDEX

Mots-clés : utopie, république, éducation, citoyen

Keywords : utopia, republic, education, citizen

AUTEUR

STÉPHANIE ROZA

Docteure en philosophie politique (CHSPM, Paris 1),
ATER à Grenoble II (UPMF)