L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières

Corinne Doria

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lrf/852>

DOI : 10.4000/lrf.852

ISSN : 2105-2557

Éditeur

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

Référence électronique

Corinne Doria, « L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières », *La Révolution française* [En ligne], 4 | 2013, mis en ligne le 15 juin 2013, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lrf/852> ; DOI : 10.4000/lrf.852

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

© La Révolution française

L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières

Corinne Doria

- 1 L'instruction publique est un des enjeux majeurs de la Révolution française¹. Le renouvellement politique qu'elle entraîne réclame des hommes et des femmes politiquement cultivés et politisés, affranchis des préjugés et de l'ignorance. Ils doivent aussi être sensibles aux les principes de liberté, égalité et fraternité sur lesquels se fondent les nouvelles institutions. Cela nécessite une vaste opération pédagogique, que les élites révolutionnaires ressentent comme un devoir sacré². Cette opération doit assurer la diffusion des connaissances, qui doivent être mises à disposition de tous les citoyens pour qu'ils puissent être utiles à la société et aspirer au bonheur. Elle doit aussi assurer la diffusion de nouvelles mœurs, afin d'insuffler dans les cœurs et les esprits des citoyens, des *habitus* en harmonie avec les nouvelles institutions.
- 2 L'attention des hommes de la Révolution pour les questions pédagogiques s'intensifie au fil des années. Le thème de l'instruction publique est absent de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789. Il apparaît cependant dans la Constitution de 1791, dont le Titre I^{er} annonce la création et l'organisation d'une instruction publique gratuite et commune à tous les citoyens³ ; il figure ensuite dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1793, qui, à l'article 22, définit l'instruction comme un besoin de tous, dont la société doit favoriser la diffusion avec tous les moyens dont elle dispose⁴. Il est présent aussi dans la Constitution de l'an I (art. 122)⁵, de même que dans la Constitution de l'an III, qui fait de l'instruction une condition d'exercice des droits civils (art. 16)⁶ et qui consacre cinq autres articles à l'instruction publique⁷.
- 3 Le thème de l'instruction occupe une place de plus en plus importante aussi dans les débats des assemblées, à partir de la Législative et surtout sous la Convention⁸. Des

commissions spécifiques sont créées : en octobre 1791, un Comité d'instruction publique est mis en place par volonté de l'Assemblée législative pour travailler à un programme de réforme de l'instruction publique. Réorganisé et renouvelé sous la Convention (13 octobre 1792), le Comité fournira une œuvre considérable jusqu'à sa suppression (26 octobre 1795)⁹ qui va des projets sur le système scolaire dans son ensemble à la création d'établissements scientifiques et d'institutions culturelles ou encore à la réforme du système décimale et du calendrier.

- 4 Les événements politiques et les troubles qui traversent la France pendant la période révolutionnaire ne découragent pas les hommes d'Etat et les intellectuels d'avancer continuellement de nouvelles propositions pédagogiques. Ainsi, le 21 janvier 1793, le jour où Louis XVI monte sur l'échafaud, la Convention arrête que « les finances, la guerre et l'instruction publique seront continuellement à l'ordre du jour » ; le 6 février, elle établit de consacrer tous les jeudis à la discussion sur le thème de l'instruction publique. L'intérêt et l'importance que la question de l'instruction publique vient progressivement à acquérir ressort également du fait que les débats sur ce sujet ne restent pas confinés dans l'enceinte institutionnelle. En effet, c'est la société toute entière qui s'exprime à propos de la construction d'un nouveau système d'instruction publique, comme le témoigne l'intérêt montré par les sociétés populaires et les innombrables publications qui sont consacrées à cette question.
- 5 L'empreinte de la philosophie des Lumières est bien visible dans le discours pédagogique de la Révolution. Le devoir, ressenti par les philosophes du « siècle éclairé » de rendre les hommes capables d'exercer leur rationalité et de poursuivre de façon libre et indépendante le chemin de leur perfectionnement et de leur bonheur, se retrouve, dans la mission que la Révolution se donne de régénérer la nation, de créer un nouveau peuple et des êtres « perfectionnés à mesure de leur temps », aussi bien que la conviction que tous ces changements peuvent se produire par une action du pouvoir politique¹⁰.
- 6 Dans cet article, nous voudrions mettre en évidence un aspect particulier de l'héritage que le siècle des Lumières a légué aux discours pédagogiques de la Révolution : la façon d'appréhender les questions pédagogiques, notamment celles relatives à l'éducation morale.
- 7 La mission pédagogique de la Révolution consiste, nous l'avons dit, non seulement dans la diffusion du savoir, mais aussi des mœurs. Ce double objectif se traduit dans un binôme qu'on retrouve constamment dans les projets sur l'instruction publique rédigés à cette époque : *instruction* et *éducation*. Le premier terme désigne les connaissances nécessaires pour éclairer les hommes, le second l'apprentissage des mœurs, indispensable pour rendre les hommes vertueux. Cette distinction est explicitée de façon particulièrement claire dans le discours que Jean-Paul Rabaut Saint-Etienne, député de l'Aube à la Convention, prononce le 21 décembre 1792 en présentant son *Projet d'éducation nationale* : « [...] il faut distinguer l'instruction publique de l'éducation nationale ; [...] la première doit donner des lumières et la seconde des vertus ; la première sera le lustre de la société, la seconde en sera la consistance et la force¹¹. » La question de l'importance respective de ces deux éléments est cependant objet d'opinions différentes selon qu'on l'attribue, dans la poursuite des objectifs pédagogiques de la Révolution, une plus grande importance à la diffusion du savoir et des connaissances ou à celle des vertus républicaines.
- 8 L'éducation morale a été un des thèmes centraux de la pédagogie révolutionnaire. Touchant directement aux fondements de la nature humaine, elle est considérée comme un des moyens le plus efficaces pour atteindre les objectifs envisagés par les

Révolutionnaires. Sujet particulièrement sensible, car elle prenait, sur le plan pédagogique, le relais de la religion, l'éducation morale a ainsi suscité des débats passionnés. Les principes, la nature, les finalités et les moyens de l'éducation morale ont ainsi longuement occupé philosophes, législateurs et hommes politiques de l'époque.

- 9 Dans cet article nous analyserons la question de l'éducation morale telle qu'elle est traitée dans les principaux projets de loi sur l'instruction publique débattus dans la période 1789-1795, c'est-à-dire entre la Constituante et la Convention. Au cours de ces années sont posés les grands thèmes du débat sur l'instruction publique (tels que rôle de l'Etat dans l'éducation, l'obligation scolaire, la gratuité de l'enseignement). Nous avons décidé d'arrêter notre analyse avant la période directoriale, plus précisément avant le *Rapport sur l'instruction publique* présenté par Pierre Daunou le 15 octobre 1795¹². La loi qui fut alors votée, déchargeant l'Etat de ses responsabilités vis à vis de l'éducation du peuple, entraîne l'abandon d'un des principaux objectifs de la pédagogie de la Révolution : l'espoir d'une régénération sociale. Il marque aussi le passage à une phase différente du point de vue des influences intellectuelles et culturelles, qui sera marquée par l'action des Idéologues¹³.
- 10 Parmi les nombreux projets présentés à l'époque, nous examinerons plus particulièrement le *Rapport sur l'Instruction publique* présenté par Talleyrand à la Constituante en septembre 1791, le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* que Condorcet, au nom du Comité d'Instruction publique, présente à l'Assemblée Législative le 20 et 21 avril 1792, le *Rapport sur l'Instruction publique* rédigé par Gilbert Romme et lu à la Convention le 20 décembre 1792, le *Plan d'éducation nationale* conçu par Louis-Michel Le Peletier et présenté par Robespierre le 13 juillet 1793, et les deux *Rapports (sur le plan général d'instruction publique et sur le dernier degré d'instruction)* que Gabriel Bouquier présente à la Convention le 12 décembre 1793 et le 13 avril 1794¹⁴.
- 11 Notre choix a été fait selon un double critère : nous avons privilégié d'abord les textes les plus représentatifs des différentes phases du débat sur l'instruction publique qui s'est déroulé au niveau institutionnel ; ensuite, nous avons choisi des textes dans lesquels le thème de la morale est particulièrement présent, et qui permettent d'apprécier les différents positionnements sur ce sujet et, par conséquent, les enjeux relatifs à cette question de la morale et de sa pédagogie.
- 12 Rédigé grâce à la contribution des plus grands savants de l'époque (Condorcet, Lagrange, Monge, Lavoisier, La Harpe), le *Rapport sur l'Instruction publique* de Talleyrand, constitue une véritable rupture par rapport à la façon dont l'instruction était conçue pendant l'Ancien régime¹⁵. Il pose la question de l'instruction publique dans des termes nouveaux, aussi bien au niveau des principes (l'instruction publique est présentée comme une nécessité à la fois politique, sociale et morale, et donc comme quelque chose que l'Etat doit garantir aux citoyens) qu'au niveau formel. Ce plan embrasse l'ensemble de l'éducation nationale, qui est organisée sur quatre niveaux et dont les établissements sont distribués sur le territoire national en fonction des découpages administratifs¹⁶. Bien que ce rapport n'ait pas été véritablement discuté (le débat s'ouvre le 25 septembre, à peine cinq jours avant la fermeture de la Constituante), il est largement connu et il reste un point de repère au cours des débats successifs.
- 13 Le projet de Condorcet est présenté le 20 et 21 avril 1792 à la Législative au nom du Comité d'instruction publique, organe au sein duquel son auteur – secrétaire perpétuel de l'Académie royale des sciences et membre de l'Académie française – s'était tout de suite imposé. Il se distingue pour son caractère rationnel et fortement structuré : l'instruction

est articulée sur quatre degrés d'enseignement organisés hiérarchiquement et placés sous la direction d'un organe, la Société nationale de Sciences et des Arts, indépendant du pouvoir politique. Dans ce projet, l'instruction est considérée comme un instrument pour permettre à chaque individu de développer ses facultés naturelles ainsi qu'un moyen pour atteindre le progrès et le bonheur du genre humain. Condorcet prône les principes d'une instruction libre, gratuite, laïque et indépendante vis-à-vis de l'autorité politique. Ce projet n'aura pas, comme le rapport de Talleyrand, le temps d'être débattu : lu à la législative le jour de la déclaration de guerre à la Hongrie et la Bohême, il est éclipsé par les nouvelles priorités imposées par l'état de guerre et par le conflit entre le roi et l'Assemblée qui entraîne la chute de la monarchie.

- 14 Il demeure cependant un modèle et une référence pour plusieurs projets qui seront présentés par la suite.
- 15 Les projets de Romme, Le Peletier et Bouquier appartiennent à la période la Convention, au moment donc où se déroulent les grands débats parlementaires sur l'instruction publique. L'instauration de la République fait paraître la question de l'instruction publique particulièrement urgente, celle-ci étant vue comme un des moyens les plus efficaces pour renforcer les bases encore fragiles du nouveau régime¹⁷. Cette période voit enfin naître la première législation en matière scolaire ; de nouvelles réalisations (telles que l'Ecole de Mars, l'Ecole Normale, l'Ecole Polytechnique, le Conservatoire des arts et métiers) voient aussi le jour.
- 16 Le *Rapport sur l'Instruction publique* de Gilbert Romme constitue le premier plan général sur l'enseignement débattu par la Convention. Il est présenté neuf jours après le projet sur les écoles primaires de Lanthenas et suite à la demande d'une discussion générale sur le système d'instruction publique¹⁸. Ce texte s'inspire largement du projet de Condorcet, dont il garde la structure d'ensemble et les principes de liberté et gratuité de l'enseignement. Il introduit cependant l'obligation scolaire pour les enfants et, surtout, il met au centre du projet pédagogique non pas l'individu mais la Nation. Celle-ci, à laquelle la Constitution a donné une existence politique et sociale, recevra de l'instruction publique une existence morale et intellectuelle. Présenté le 20 décembre 1792, le rapport de Romme provoque un débat très vif, au cours duquel les applaudissements s'alternent aux attaques. Ces derniers proviennent surtout de la part des Conventionnels (Durant-Maillane, Leclerc, Lequinio) hostiles au monde des « académiciens », et qui critiquent le projet sa ressemblance avec celui de Condorcet. La discussion, qui se poursuit les jours suivants de façon de plus en plus dispersée, est interrompue à partir du 24 décembre, quand la question à l'ordre de jour devient le procès au roi.
- 17 Le Plan d'éducation nationale de Le Peletier engendre au sein de la Convention le deuxième grand débat sur le thème de l'instruction publique. Présenté par Robespierre le 13 juillet 1793 au nom de la Commission des Six, l'organe dont il avait voulu la création afin de destituer de son autorité le Comité d'instruction publique¹⁹. Ce plan, œuvre d'un « martyr de la Révolution²⁰ », prévoit que tous les enfants à partir de l'âge de 5 et jusqu'à 12 ans (11 ans pour les filles) soient élevés en commun, loin de leurs familles et aux frais de la République, selon un régime de discipline stricte et d'absolue égalité. Ce système d'instruction, obligatoire et dirigé par l'Etat, a l'objectif de créer, par le biais d'une régime de frugalité, d'égalité, de discipline, et de travail physique, une génération conforme à la République, qui aura reçu sa formation dans les années cruciales de son développement loin de la vieille société, et traduit de façon la plus directe le rêve des révolutionnaires de créer une société nouvelle, régénérée, par un acte de pure volonté. Vivement attaqué sur

le plan des principes (on lui reprochait l'acte de violence contre nature représenté par l'éloignement forcé des enfants de leurs familles) autant que sur le plan concret de sa réalisation (les « maisons d'égalité » qui devaient accueillir les élèves comporteraient des frais auxquelles la République ne pouvait pas faire face), il reçoit une approbation partielle après avoir été amendé à plusieurs reprises et, au final, il ne sera jamais exécuté²¹.

- 18 Le *Rapport sur le plan général d'instruction publique* de Bouquier est présenté à la Convention le 12 décembre 1793. Membre du Comité d'Instruction publique (qui depuis le mois octobre avait repris ses fonctions), et jacobin militant, il présente un plan qui fait de la fidélité à la République et du militantisme politique les seuls critères requis pour enseigner. L'éducation des enfants était ainsi remise dans les mains de patriotes éprouvés (tels que les militants des sections), auxquels n'était demandée aucune compétence spécifique. Ce projet, qui propose la pratique révolutionnaire comme moyen d'instruction publique, se fonde sur le principe de la liberté la plus complète (ouverture des écoles, de leur fréquentation, d'enseignement) selon le principe qu'une nation où la Révolution s'est installée peut se passer d'un système scolaire organisé et de « professionnels de l'éducation ». Une stricte surveillance de la part des sociétés populaires était cependant exigée. Ce projet est approuvé et devient une loi le 19 décembre 1793, bien qu'avec l'introduction de l'obligation scolaire, qui n'était pas prévue dans le texte d'origine.
- 19 Le 13 avril 1794, Bouquier présente un deuxième rapport sur le dernier degré d'instruction, qui prévoit, pour la formation des cadres de la nation (médecins, hommes de loi, militaires, ingénieurs), les mêmes critères que dans le précédent. Sa discussion est cependant ajournée et le projet sera abandonné, le modèle des « cours révolutionnaires » arrêtés par le Comité du Salut public en février s'imposant pour les établissements d'instruction supérieure²².
- 20 L'analyse de ces textes permet de mettre en évidence trois questions au sujet de la morale et de sa pédagogie sur lesquelles les Révolutionnaires ont eu des opinions très différentes : 1) la définition de la morale ; 2) la place de la morale par rapport à l'intellect ; 3) la méthode de l'enseignement moral. Nous tâcherons de montrer que la façon dont ces questions sont abordées est l'héritière des grands débats philosophiques du XVIII^e siècle, et renvoie à trois oppositions définies par Roland Desné²³ comme les « antinomies » de la philosophie des Lumières. Le terme « antinomie » (du grec *αντι*, « contre », et *νομος*, « loi ») indique une formulation contradictoire ou paradoxale qui n'admet pas de solution, et qui est en mesure de mettre en cause la pertinence des lois. On retrouve déjà chez les philosophes de l'école de Megare (IV^e siècle av. J.-C.), qui voyaient dans ce genre de paradoxes des outils de la dialectique. Le concept d'antinomie a ensuite été largement développé par Kant, selon lequel la raison pure se heurte à des antinomies dès lors qu'elle prétend s'émanciper de l'expérience possible. Au XX^e siècle, Bertrand Russell a employé cette notion dans sa théorie des paradoxes des classes²⁴. Desné utilise ce concept pour indiquer certaines idées contradictoires portées par la philosophie des Lumières. Nous analyserons en particulier : 1) celle entre absolu et contingent ; 2) celle entre réductionnisme et « anti-réductionnisme » ; 3) celle entre la recherche d'une évolution permanente et la conviction que l'homme reste toujours le même.

La morale : un sujet difficile à définir

- 21 Qu'est-ce que la morale selon les pédagogues de la Révolution ? Les auteurs des textes que nous avons choisis d'étudier n'ont pas une opinion commune sur ce sujet, comme nous allons le montrer. Ils s'accordent cependant sur certains critères pour définir la morale. La morale relève tout d'abord du domaine de la conscience. Elle est ainsi distincte de l'intellect et de la réflexion. Cette spécificité est explicitée en particulier à travers la distinction, que nous avons évoquée plus haut et qu'on retrouve dans tous les projets, entre *instruction* et *éducation*, la première s'adressant aux facultés intellectuelles, la seconde à la faculté morale. Le *Rapport sur l'Instruction publique* de Gilbert Romme est particulièrement clair :

« Source de lumières et de vertus, [l'instruction publique] comprend et ce qui appartient à l'instruction proprement dite, et ce qui appartient à l'éducation. L'instruction éclaire l'esprit, exerce toutes les facultés intellectuelles, étend le domaine de la pensée. L'éducation développe le caractère, imprime à l'âme une impulsion salutaire, en règle les affections, dirige la volonté [...] et, conservatrice des mœurs, elle apprend à soumettre au tribunal de la conscience les actions et les pensées²⁵. »

- 22 Nous trouvons cette même distinction dans le *Plan* de Le Peletier : « Former les hommes, et propager les connoissances humaines ; telles sont les deux parties du problème que nous avons à résoudre. La première, constitue l'éducation, la seconde l'instruction²⁶. » L'homme se compose donc d'une partie intellectuelle — à laquelle s'adresse l'instruction — et d'une partie spirituelle — à laquelle s'adresse l'éducation. Ainsi, afin de pourvoir à l'éducation morale, il faut agir sur la conscience plutôt que sur la raison. Dans son *Rapport*, Talleyrand prononce à ce propos les paroles suivantes, par lesquelles il fait écho à Mirabeau²⁷ :

« [...] quelles méthodes doit mettre en usage une grande société pour en pénétrer [de la morale] les membres qui la composent ? [...] frapper d'impressions vertueuses et profondes les sens, les facultés de l'âme, de telle sorte que la morale [...] devienne un sentiment, un bonheur, et par conséquent une forte habitude²⁸. »

- 23 Faculté proprement humaine, la morale est aussi une faculté à la fois sociale et politique, comme l'expose Talleyrand : « La morale ne peut se trouver que dans les relations qui nous unissent à nos semblables ; car elle suppose des droits, des devoirs et de affections réciproques²⁹. » Il reconnaît que les rapports de l'homme avec Dieu, et avec soi-même entrent évidemment dans le domaine de la morale, mais « si la raison y découvre des motifs souvent très puissants pour la pratiquer, [...] on doit seulement les considérer comme moyens, tandis que les rapports sociaux sont ici à la fois et le principe et le but³⁰. » Dans son deuxième *Rapport*, Gabriel Bouquier indique que la vie en société est la condition du développement des facultés morales : « C'est par une fréquentation constamment soutenue, par une communication non interrompue d'idées, que les esprits s'éclairent, que les âmes s'élèvent, que les vertus héroïques se déploient³¹. » Les différents textes insistent également sur la dimension politique de la morale. La vie sociale n'étant pas distincte de la vie politique, pour les hommes de la Révolution la morale relève non seulement des devoirs de l'homme en société, mais aussi de ses devoirs en tant que citoyen. Par conséquent, l'enseignement moral se confond avec l'éducation civique³². En répandant les vertus républicaines, l'éducation morale est donc un moyen pour renforcer la nation. Cela ressort d'une manière très vive des textes rédigés en particulier à l'époque

de la Convention nationale. La raison pour laquelle il faut, selon Le Peletier, « former un bon tempérament aux enfans » est la prospérité de la République. « Sans l'éducation nationale – déclare-t-il – il vous faut renoncer [...] à former les mœurs de l'enfant, qui bientôt [...] vont devenir les mœurs nationales ; & par-là je veux dire la sociabilité & le port d'un homme libre, enfin des manières franches³³. » Dans son premier *Rapport*, Bouquier déclare que des hommes « éclairés sur leurs droits et leurs devoirs » sont vitaux pour la patrie³⁴.

- 24 Mais si tous les auteurs s'accordent sur l'importance de la morale, lorsqu'il s'agit d'en donner une définition les opinions divergent. Pour certains d'eux, la morale a les contours clairs et définis de la science ; pour d'autres, son statut demeure vague, et sa nature n'est pas déterminée avec précision ; pour d'autres enfin, donner une définition de la morale n'est pas une priorité. Ainsi Condorcet, dans son *Rapport*, en parle à l'instar d'une science, et déclare que l'éducation morale doit donner « une analyse exacte, rigoureuse des sentiments moraux, des idées qui en résultent des principes de justice qui en sont la conséquence³⁵. » Dans le *Rapport* de Talleyrand, auquel pourtant avaient contribué les plus grands savants de l'époque (et Condorcet lui-même), bien que soit mise en avant la nécessité d'enseigner la morale « comme une science véritable³⁶ », l'auteur reconnaît que : « [Les facultés morales], on ne les a, jusqu'à ce jour, ni classées, ni définies, ni analysées ; et peut-être une telle entreprise serait-elle hors des moyens de l'esprit humain³⁷. » Par conséquent, on n'est pas en mesure de donner une définition précise de la faculté morale, dont on parle en général comme d'« un sens interne, un sentiment prompt, indépendant de toute réflexion, qui appartient à l'homme [...] »³⁸. » Dans les autres projets, le souci de définir la morale ne se présente même pas, le but principal de leurs auteurs étant de proposer des mesures pratiques, efficaces et immédiatement opérationnelles pour l'éducation morale, ce qui n'est pas surprenant étant donné les circonstances de leur rédaction.
- 25 La morale telle qu'elle est appréhendée par les hommes de la Révolution est l'héritage des études consacrées à ce sujet par les grands philosophes du XVIII^e siècle. Les philosophes des Lumières analysent l'homme sur le plan intellectuel et moral, se proposant de le comprendre dans sa totalité. Sujet qui suscite à l'époque un grand intérêt³⁹, l'étude de la morale est menée selon une perspective rigoureusement laïque : détachée de la religion et du transcendant, elle est rapportée à l'homme. Les philosophes posent sur cette faculté un regard scientifique au sens newtonien du terme. Ils veulent comprendre sa dynamique et saisir les conditions du jugement moral. Considérant que le domaine de la morale est à la portée de la raison humaine comme tout autre, ils veulent parvenir à des connaissances certaines, et ils ambitionnent de donner à la morale le statut de science.
- 26 Dans ce domaine, il y a des conclusions que l'on retrouve chez à peu près tous les philosophes qui, à cette époque se sont penchés sur la morale, de Voltaire à Rousseau, de La Mettrie à Helvétius⁴⁰. La morale concerne en premier lieu les devoirs de l'homme envers son prochain ; elle est donc une faculté sociale. Dès que la vie sociale devient politique, la morale est étudiée en rapport avec les gouvernements et les institutions. Les philosophes du XVIII^e siècle n'arrivent cependant pas à atteindre l'objectif de produire une véritable science de la morale. Ils sont, en effet, confrontés à un objet qu'ils trouvent difficile à appréhender d'un point de vue rigoureusement scientifique. Certes, les matérialistes comme d'Holbach et plus tard Volney⁴¹, parviennent, grâce à l'adoption d'une perspective complètement déterministe, à donner à la morale l'aspect d'une science. Mais, en général, les philosophes de cette époque paraissent plutôt partagés entre la

volonté de chercher des bases solides pour la morale et la difficulté pour atteindre cet objectif. Et, tout en dissertant sur les conditions et les circonstances des comportements moraux, ils restent également attachés à la conviction que les valeurs morales sont des valeurs *absolues*. Il en résulte une série de positions ambiguës, dont on trouve un exemple dans l'entrée « Morale » de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert. En dépit de la définition de la morale comme « science qui nous prescrit une sage conduite et les moyens pour y conformer nos actions⁴² », il y est affirmé que, en raison de la complexité des idées morales, « on ne peut pas traiter la *Morale* par des argumens démonstratifs⁴³. »

- 27 Pour faire de la morale une science, il aurait fallu la détacher de l'idée d'*absolu*⁴⁴, ce que les philosophes des Lumières ne parviennent pas à faire. Visant la certitude dans leur analyse du domaine de la morale, ils finissent par en placer les valeurs dehors de la sphère mobile du contingent. Ils détachent ainsi la morale de la sphère terrestre et humaine, en la projetant dans celle du transcendant et de la métaphysique. Ils lient donc aux valeurs morales l'idée d'absolu au sens latin du terme, comme quelque chose de délié de toute condition extérieure. Ils renvoient au domaine de la transcendance, ce qui n'est pas aisément intégrable dans une explication scientifique de la morale. Montesquieu est probablement celui qui permet de saisir le mieux cette tension entre absolu et contingent au sujet de la morale⁴⁵. Dans ses œuvres de jeunesse, telles que les *Lettres persanes*, l'*Éloge de la sincérité* ou l'*Histoire véritable d'Arsace et Isménie*⁴⁶, sa critique des mœurs des contemporains renvoie à un ordre moral fondé sur des valeurs absolues. Dans l'*Esprit des lois*, œuvre de sa maturité, sa vision paraît au contraire plutôt déterministe, dès que, dans sa tentative de compréhension historique et politique de son temps, il met en relation les comportements moraux avec les différents systèmes politiques, les contextes sociaux, historiques et géographiques. Cependant, tout en soulignant la cohérence des comportements moraux avec le contexte social et politique, Montesquieu continue de se référer à des valeurs morales en soi, ce qui prouve que son déterminisme n'est pas totalement assumé⁴⁷.

La morale et l'intellect

- 28 Dans les projets sur l'instruction publique examinés, nous l'avons vu, la morale est définie comme afférente au domaine de la conscience et non pas de l'intellect ou de la rationalité. Elle est cependant une faculté propre de l'homme et les auteurs ne peuvent pas ne pas déterminer la position réciproque de ces deux facultés et, d'une façon plus générale, la position de la morale par rapport à la rationalité. Sur ce point, leurs opinions sont différentes. En effet, la morale est, selon les cas, considérée comme équivalente, comme subordonnée ou bien comme dominante, par rapport à la faculté intellectuelle. Dans les textes de Talleyrand et Romme, la morale et l'intelligence sont placées sur un pied d'égalité. Ils insistent par conséquent sur la nécessaire harmonisation entre ces deux facultés tout au long du processus éducatif. Romme, dans son *Rapport*, souligne avec force la nécessité de former ces deux facultés de manière égale, et met en garde contre les risques que comporterait le fait de privilégier l'une ou l'autre de ces facultés.

« L'instruction, sans l'éducation, donne les talents et de l'orgueil, des moyens et de la jactance ; et peut devenir, pour l'homme [...] l'instrument funeste de ses passions désordonnées. L'éducation sans l'instruction ne peut former que des habitudes, et conduire à tous les préjugés [...] »⁴⁸.

- 29 Dans le projet de Condorcet c'est, au contraire, la formation intellectuelle qui doit être privilégiée et l'éducation morale est, pour ainsi dire, absorbée par celle-ci.

« [...] combien n'est-il pas important de fonder la morale sur les seuls principes de la raison ! Quelque changement que subissent les opinions d'un homme dans le cours de sa vie, les principes établis sur cette base resteront toujours également vrais, ils seront toujours invariables comme elle⁴⁹. »

- 30 Les textes de Le Peletier et de Bouquier nous présentent un cas encore différent. Leurs auteurs montrent une méfiance constante envers la rationalité et, en général, le savoir intellectuel. Ce sont au contraire les passions et les sentiments – qui relèvent de la conscience et donc de la morale – qu'ils exaltent dans la nature humaine. Dans leurs projets l'éducation est donc prioritaire par rapport à l'instruction. Ainsi, au tout début de son plan, Le Peletier déclare :

« Former les hommes, propager les connaissances humaines, telles sont les deux parties du problème que nous avons à résoudre. La première, constitue l'éducation, la seconde, l'instruction. Celle-ci, quoiqu'offerte à tous, devient, par la nature même des choses, la propriété exclusive d'un petit nombre de membres de la société, à raison de la différence des professions & des talents ; Celle-là, doit être commune à tous & universellement bienfaisante⁵⁰. »

- 31 La méfiance envers le savoir intellectuel et les savants transparaît davantage dans les paroles de Bouquier :

« Les nations libres n'ont pas besoin d'une caste de savants spéculatifs, dont l'esprit voyage constamment, par des sentiers perdus, dans la région des songes et des chimères. [...] Au peuple qui a conquis la liberté, il ne faut que des hommes agissants, vigoureux, robustes, laborieux ; des hommes éclairés sur leurs droits, sur leurs devoirs. On parvient à former de tels hommes en exerçant la jeunesse à des travaux, à des arts dont l'exécution, en développant les forces, donne de la souplesse, de la dextérité ; et en mettant sous les yeux des lois simples et sages, de grands exemples à suivre, des grands modèles à imiter⁵¹. »

- 32 La place réciproque de la morale et de la rationalité est une autre des questions que la philosophie du XVIII^e siècle laisse en suspens. La source se trouve à notre avis dans la tension entre réductionnisme et « anti-réductionnisme » présente dans l'épistémologie des Lumières⁵². Le XVIII^e siècle a produit à la fois la philosophie sensualiste et matérialiste de Condillac, La Mettrie et Helvétius, et celle spiritualiste de Luc de Vauvenargues et Louis-Claude de Saint-Martin. Les premiers, convaincus de l'homogénéité de la nature, visent à expliquer l'homme selon un seul principe. Condillac, en étudiant l'esprit humain à travers sa méthode analytique, arrive à la conclusion que toutes les opérations de l'âme ne sont que des sensations transformées⁵³. Helvétius, figure-phare du courant matérialiste, affirme l'unité de tous les phénomènes observables, qu'ils soient physiques, sociaux, ou spirituels, et les rapporte tous à la sensibilité physique⁵⁴. Selon Vauvenargues et Saint-Martin, au contraire ramener l'homme à un seul principe serait voir dans les hommes des êtres simples et presque indifférenciés. Vauvenargues revendique ainsi la diversité entre les esprits humains, exalte le génie qui se distingue de la masse⁵⁵. Saint-Martin souligne la différence qualitative entre les facultés de l'homme, et refuse de réduire le « moral » au « sensitif »⁵⁶.

- 33 En produisant à la fois une anthropologie réductionniste et une anthropologie « anti-réductionniste », le XVIII^e siècle soulève plutôt que ne résout, la question de la hiérarchie entre les facultés de l'homme, question qui réapparaît dans les années suivantes. Cela aide à comprendre le manque d'unanimité des rapports quant à la position respective de

la rationalité et de la morale que nous avons signalé dans les textes sur l'éducation de l'époque révolutionnaire.

Méthodes pédagogiques pour enseigner la morale

- 34 Dans les textes que nous avons examinés, la morale peut être enseignée selon deux méthodes alternatives : l'une, indirecte, relève dans une certaine mesure de la spontanéité ; l'autre, directe, relève du contrôle et de la discipline.
- 35 Dans les projets de Talleyrand et de Romme l'éducation doit permettre à l'homme, être moral en puissance, de devenir effectivement vertueux. Pour que cela se produise il suffit de mettre en place, pour ainsi dire, un certain environnement.
- « Les hommes arrivent sur la terre avec des facultés diverses, qui sont à la fois les instruments de leur bien-être et les moyens d'accomplir la destinée à laquelle la société les appelle. [...] L'homme est un être raisonnable, ou plus exactement peut-être, il est destiné à le devenir ; il faut lui apprendre à penser : il est un être social ; il faut lui apprendre à communiquer sa pensée : il est un être moral, il faut lui apprendre à faire le bien⁵⁷. »
- 36 Selon ces auteurs, il n'est pas nécessaire d'enseigner directement les principes de la morale. Pour apprendre à l'homme la vertu, il vaut mieux passer par les exemples, car il les suivra spontanément. Cela est vrai notamment pour les enfants et la jeunesse. « La volonté des jeunes gens, toute imparfaite qu'elle est, se porte facilement vers ce qui est vrai et juste⁵⁸ [...] », déclare Talleyrand. Il recommande par conséquent aux instituteurs de se borner « à l'objet qui leur appartient exclusivement : l'instruction, n'exerçant sur tout le reste qu'une surveillance directive très générale⁵⁹ » de telle façon que les élèves, « à la fois libres est soumis », supporteront sans difficulté « un joug dont ils sentiront la nécessité⁶⁰. » Le *Rapport* de Romme s'inscrit dans le même registre. Se référant à l'éducation morale dans les écoles primaires, il dit que ce sera d'une façon spontanée que les idées morales se formeront chez les enfants⁶¹. Le projet Bouquier s'inscrit aussi dans la même logique ; s'il a une confiance absolue dans le pouvoir éducatif des assemblées populaires, c'est parce qu'il croit qu'il suffit de mettre en place un certain environnement pour produire le développement des comportements moraux⁶².
- 37 Dans les textes de Le Peletier et de Condorcet, au contraire, l'éducation morale passe par la contrainte et la discipline. L'éducation des enfants, dit Le Peletier, nécessite une surveillance sans relâche :
- « Cette portion de la vie est vraiment décisive pour la formation de l'être physique et moral de l'homme. Il faut la dévouer toute entière à une surveillance de tous les jours de tous les moments [...]. Continuellement sous l'œil & dans la main d'une active surveillance, chaque heure sera marquée pour le sommeil, le repas, le travail, l'exercice, le délassement ; tout le régime de vie sera invariablement réglé⁶³. »
- 38 Son plan est imprégné de la rhétorique du devoir, qu'il considère comme la clé de l'éducation et, par conséquent, du bonheur social et politique.
- « Régler sa vie, se plier au joug d'une exacte discipline, sont [...] des habitudes importantes au bonheur de l'être social. [...] Une vie réglée & bien ordonnée [...] moralise les actions de l'homme, faisant entrer dans sa conduite tout ce qui est bien & la remplit tellement d'actes utiles, qu'il n'y reste plus de place [...] pour tout ce qui est vice et désordre⁶⁴. »
- 39 De cette insistance sur la discipline et le contrôle ressort clairement la conviction que, laissé à lui-même, l'homme serait inévitablement égaré moralement. Dans le projet de

Condorcet se manifeste la même croyance. En dépit de la distance qui sépare le projet « illuministe » de Condorcet et le projet « spartiate » de Le Peletier, les deux ont un point de contact dans le choix de leurs auteurs en faveur de l'obligation et de la discipline. Malgré une apparente confiance dans un ralliement spontané de l'homme à la vertu et à ce qui peut favoriser le développement de ses facultés⁶⁵, c'est à l'encadrement et à la discipline que Condorcet confie la réussite de son projet pédagogique. Cela vient déjà de sa volonté de mettre en place une éducation tout au long de la vie. « L'instruction – déclare-t-il – ne devrait pas abandonner les hommes au moment où ils sortent des écoles⁶⁶. » Et c'est bien la logique du devoir fonde dans son projet l'éducation morale, qui est conçue comme un cours que les instituteurs doivent donner aux élèves.⁶⁷ L'idée du perfectionnement infini et indéfini de l'humanité qu'il avance se réalise dans des institutions qui accompagnent l'homme à tout moment de sa vie⁶⁸.

- 40 Ces différentes méthodes envisagées pour l'éducation morale renvoient à une autre question irrésolue de la philosophie des Lumières : l'opposition entre la croyance en la bonté originelle de l'homme et son indéfinie perfectibilité. Les philosophes des Lumières, refusant le dogme du péché originel, croient foncièrement en la bonté de l'homme. S'il n'a pas d'entraves, l'homme emprunte de façon spontanée la bonne voie. Leur discours pédagogique se développe selon cette ligne de pensée comme libération des préjugés et de l'ignorance, car il suffit d'éclairer l'homme pour qu'il devienne vertueux. Cette croyance en la bonté originelle de l'homme s'oppose cependant à la conviction, affichée par beaucoup de philosophes du XVIII^e siècle, de la nécessité d'une pédagogie constante, fondée sur la discipline et la surveillance. Ce « dilemme » renvoie à la tension entre la recherche d'une évolution permanente et la conviction que l'homme reste toujours le même. Il est possible, en effet, de repérer dans l'anthropologie des Lumières une tension entre l'idée de l'homme conçu comme un être indéfiniment perfectible et donc transformable, et celle de l'homme comme un être doté de certaines qualités immuables. Des philosophes comme Rousseau ou bien Voltaire croient en l'existence chez l'homme de caractères présents par nature et donc inaltérables⁶⁹. Par conséquent, ils conçoivent l'éducation comme un processus indirect et borné. À l'opposé, on trouve l'exemple d'Helvétius, qui prône la totale modifiabilité de l'être humain, puisque l'homme dépend entièrement des influences de l'extérieur.⁷⁰
- 41 Ces considérations aident d'ailleurs à comprendre une des contradictions les plus marquantes de la politique révolutionnaire en matière d'éducation. L'effort de produire un système d'instruction publique complet et cohérent, dont certains des plans d'éducation que nous avons analysés offrent un exemple clair avec leur ambition « de tout embrasser, des premiers rudiments à l'instruction supérieure, et d'étendre le système nouveau à tous les citoyens, en diversifiant chacun des éléments de telle manière qu'il soit répondu à tous les besoins sociaux sans compromettre la nécessité de l'harmonie de l'ensemble⁷¹ », n'est pas incompatible avec l'idée d'éducation spontanée de la société qui, une fois l'œuvre pédagogique de la Révolution terminée, n'aura plus besoin d'écoles.
- 42 Le discours pédagogique de la Révolution a hérité de l'époque des Lumières non seulement ses valeurs et ses idéaux, mais aussi de toute la complexité de ses débats philosophiques, dont les antinomies apparaissent en filigrane dans les projets sur l'instruction publique que nous venons d'examiner. Ces antinomies, qui montrent bien le caractère « fragile et opaque » de la notion de morale⁷², perdurent et ne sont pas effacées par le passage du plan spéculatif des œuvres philosophiques au plan pratique des projets

de loi. C'est un aspect qu'il est nécessaire de garder à l'esprit dans toute lecture des grandes questions relatives à l'instruction publique dans une perspective d'histoire de la philosophie.

NOTES

1. Voir Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, p. 18-57 et, du même auteur, « Instruction publique/éducation nationale », dans Albert SOBOUL (dir.), *Dictionnaire historique de la Révolution Française*, Paris, PUF, 1989, p. 575-581 ; Bronislaw BACKZO, « Instruction publique », dans François FURET et Mona OZOUF (dir.), *Dictionnaire critique de la Révolution française*, Paris, Flammarion, 1992, vol. III, p. 275-297, et, du même auteur, l'introduction à *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, deuxième édition, Genève, Droz, 2000 (1^{ère} édition, Paris, Garnier, 1982), p. 9-54. Voir également Françoise MAYEUR, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome III. De la Révolution à l'Ecole républicaine. 1789-1930*, Paris, Perrin, 2004 (première édition Paris, Nouvelle Librairie de France, 1981), p. 23-84. Sur le concept de « régénération », voir Mona OZOUF, *L'homme régénéré : essai sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989 et, du même auteur, l'entrée « Régénération », dans François FURET et Mona OZOUF, *op. cit.*, p. 373-389.

2. Sur ce point, voir l'analyse proposée par Jean-Luc Chappey dans Jean-Luc CHAPPEY, Bernard GAINOT, Guillaume MAZEAU, [et al.], *Pour quoi faire la Révolution*, Marseille, Agone, 2012, p. 115-148.

3. Titre 1^{er} : « 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. »

4. Article. 22 (de l'instruction) : « 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. »

5. Article 122 (de la garantie des droits) : « La Constitution garantit à tous les Français l'égalité, la liberté, la sûreté, la propriété, la dette publique, le libre exercice des cultes, une instruction commune, des secours publics, la liberté indéfinie de la presse, le droit de pétition, le droit de se réunir en sociétés populaires, la jouissance de tous les Droits de l'homme. »

6. Article 16 : « Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils sachent lire et écrire, et exercer une profession mécanique. »

7. Il s'agit des articles 296-30 du Titre X (de l'Instruction publique).

8. Bien que la préoccupation d'entamer une réforme du système éducatif ait été présente à la Constituante, cette assemblée consacre à la question scolaire un temps et des énergies très limités, Voir Hervé LEUWERS, « Les constituants et l'instruction publique, Les raisons

d'un relatif désintérêt », *Revue du Nord*, tome LXXVIII, n° 317, octobre-décembre 1996, p. 905-912.

9. Il se réunit au cours de 515 séances, dont les procès-verbaux ont été publiés par James Guillaume (*Procès-verbaux du Comité d'instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale, 1889-1901, 7 vols, réédition Paris, Montréal, l'Harmattan, 1997, 11 vols).

10. Bronislaw BLACZKO, « Lumières », dans François FURET et Mona OZOUF, *op. cit.*, vol. II, 287. Sur la question générale du lien entre Révolution et Lumières - longuement débattue par l'historiographie - on renvoie aux études classiques de Daniel MORNET, *Les origines intellectuelles de la Révolution française*, Paris, Colin, 1933 et Roger CHARTIER, *Les origines culturelles de la Révolution française*, Paris, Seuil, 1990.

11. Jean-Paul RABAUT SAINT-ETIENNE, *Projet d'éducation nationale*, dans Bronislaw BACKZO, *op. cit.*, p. 297. Son discours est prononcé dans le débat qui suit à la présentation des projets de François-Xavier Lanthenas sur les écoles primaires et de Gilbert Romme sur l'instruction publique « considérée dans son ensemble ». Il est intéressant de remarquer que l'emploi de ces termes ne reste pas fixe tout au long de la période. Pour donner un exemple, Joseph Lakanal, dans le plan d'éducation nationale qu'il présente le 26 juin 1793 à la Convention, utilise « instruction » comme terme générale, dont l'« éducation » serait une partie. Voir René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine en France, (1789-1835)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001, p. 32-34. Voir également sur le sujet les remarques pertinentes de Josiane Boulad Ayoub dans son introduction au recueil des procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention (James GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique. I, Introduction générale*, Paris, l'Harmattan, 1997, p. 29-33).

12. Ce rapport est à l'origine du *Décret sur l'organisation de l'instruction publique* approuvé dix jours après.

13. Voir Sergio MORAVIA, *Il tramonto dell'illuminismo*, Roma-Bari, Laterza, 1986, et François AZOUVI (dir.) *L'institution de la Raison. La révolution culturelle des Idéologues*, Paris, Vrin, 1992.

14. L'édition que nous avons utilisée est celle établie par Bronislaw BACZKO, *Une éducation pour la démocratie, textes et projets de l'époque révolutionnaire*, deuxième édition, Genève, Droz, 2000 (1^{ère} édition, Paris, 1982).

15. Voir Josiane BOULAD-AYOUB, *op. cit.*, p. 15-21.

16. Voir Carlo PANCERA, *La rivoluzione francese e l'istruzione per tutti*, Fasano di Puglia, Schena editore, 1984, p. 180-209.

17. Voir René GREVET, *op. cit.*, p. 28-41.

18. Le projet, qui reprend plusieurs points celui de Condorcet est présenté le 12 décembre 1792. La Convention vote l'adoption du premier article, (« Les écoles primaires formeront le premier degré d'instruction. On y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens, Les personnes chargées de l'enseignement dans les écoles s'appelleront *instituteurs* »), mais, à la demande de Durand de Maillane, membre du Comité d'instruction publique, la discussion prend une autre direction.

19. Après les journées du 31 mai et du 2 juin 1793 et à l'élimination des Girondins, les équilibres politiques au sein du Comité d'instruction publique se redéfinissent. En dépit des efforts des Montagnards, sont les députés de la Plaine qui en obtiennent le contrôle. Le 26 juin, le Comité présente un plan d'instruction œuvre de Sieyès et Daunou (les deux

personnalités les plus influentes) que la Convention écarte rapidement. Robespierre propose alors de nommer une commission composée de six membres (Rühl, Lakanal, Grégoire, Coupé, Bourdon et Robespierre lui-même) chargée de présenter un nouveau projet.

20. Le Peletier, descendant d'une famille de noblesse de la robe, est assassiné le 20 janvier 1793 par un monarchiste pour avoir voté la mort du roi sans appel ni suris. Il avait rédigé son projet en décembre 1792, au moment du débat du plan de Romme au sein de la Convention. Le 13 juillet 1793, son frère Félix présente le plan aux Jacobins, C'est à ce moment-là que Robespierre en prend connaissance.

21. Le 13 août, la Convention adopte le principe des écoles communes mais non celui de l'obligation de leur fréquentation ; le 20 octobre la mise en place des nouveaux établissements est cependant rapportée.

22. Le 7 février 1794, le Comité de Salut publique, pour les nécessités de la défense nationale arrête, la création à Paris de cours pour apprendre aux citoyens à raffiner le salpêtre et à fabriquer les poudres et les canons. Un millier d'élèves venus de la France entière assistent à ces leçons, qui sont assurées par les plus grands chimistes de l'époque (Fourcroy, Berthollet, Guyton de Morveau, Hassenfratz). Ils doivent ensuite transmettre à leurs concitoyens ce qu'ils avaient appris. Ces « cours révolutionnaires » sont couronnés de succès, s'imposant par conséquent comme un modèle pour la création d'autres établissements scolaires (*Ecole de Mars, Ecole Normale, Ecole centrale des travaux publiques*) qui sont fondés dans les mois suivants.

23. Ronald DESNÉ, « La philosophie française au XVIII^e siècle », dans François CHÂTELET (dir.), *Histoire de la philosophie*, Paris, Hachette, 1975, vol. IV. p. 79-119.

24. Voir Denis VERNANT, « Antinomie », dans Michael BLAY (dir.), *Dictionnaire des concepts philosophiques*, Paris, Larousse, 2006, p. 39-40).

25. Gilbert ROMME, *Rapport sur l'Instruction publique*, dans Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 272.

26. Louis-Michel LE PELETIER, *Plan d'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 348.

27. « L'homme obéit plutôt à ses impressions qu'au raisonnement. Ce n'est pas assez de lui montrer la vérité ; le point capital est de le passionner pour elle », Honoré-Gabriel de MIRABEAU, Pierre Jean-Georges CABANIS, *Travail sur l'éducation publique trouvé dans les papiers de Mirabeau*, Paris, Imprimerie nationale, 1791, p. 82.

28. Charles Maurice de TALLEYRAND, *Rapport sur l'Instruction publique*, dans Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 157-158.

29. *Id.*, p. 156.

30. *Id.*, p. 156-157. Quelques pages avant il avait déclaré ; « La morale est le bonheur de l'âme, le supplément nécessaire des lois, et la caution véritable des hommes réunis par le besoin, et trop souvent divisés par l'intérêt », *id.*, p. 128.

31. Gabriel BOUQUIER, *Rapport et projet de décret sur le dernier degré d'instruction*, *id.*, p. 423.

32. Cet aspect sera critiqué par les écrivains catholiques conservateurs de la Troisième République. Voir Augustin SICARD, *L'éducation morale et civique avant et pendant la Révolution (1700-1808)*, Paris, Poussièlgue, 1884, p. 61-122, Ferdinand BUISSON, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1887, vol II, p. 1969-1972.

33. Louis-Michel LE PELETIER, *Plan d'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 359.

34. Gabriel BOUQUIER, *Rapport et projet de décret sur le dernier degré d'instruction*, *id.*, p. 418.

35. Jean-Antoine de CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, id., p. 194.
36. Charles Maurice de TALLEYRAND, *Rapport sur l'Instruction publique*, dans Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 11.
37. Id., p. 118.
38. Ibidem.
39. À partir en particulier des années 1770, les œuvres et les traités sur le sujet se multiplient (voir, parmi d'autres, Jean-Antoine COMPARET, *De l'éducation morale des enfants*, Genève, imprimerie de Pellet & Fils, 1770, Johann FORMEY, *Traité d'éducation morale*, Liège, F. J. Desoer, 1773, Richard de BURY, *Essai historique et moral sur l'éducation française*, Paris, G. Desprez, 1777).
40. Voir Jacques DOMENECH, *L'éthique des Lumières*, Paris, Vrin, 1989.
41. Voir notamment, de d'Holbach son *Système de la nature, ou des Lois du Monde Physique et du Monde Moral* (Londres, 1770, 2 vols) et de Volney, *Loi naturelle, ou Catéchisme du citoyen français*, Paris, Didot, 1793).
42. Louis de JAUCOURT, « Morale », dans Denis DIDEROT, Jean-Baptiste d'ALEMBERT, *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des sciences des arts et des métiers par une Société de gens de lettres*, Paris, Briasson, t. X, p. 700.
43. Id., p. 699.
44. « Absolu » (du latin *absolutus*, participe passé du verbe *absolvere*), dans les œuvres latines de grammaire et de rhétorique indique une construction dont les éléments ne se rattachent pas au reste de la phrase. Depuis le XV^e siècle, le terme prend une valeur métaphysique et théologique (précisément depuis l'œuvre de Nicolas de Cues *De docta ignorantia*, 1440), sens que l'on retrouve chez Kant (*Critique de la raison pure, Dialectique transcendantale, Concepts de la raison pure*, II^e section), qui utilise le concept d'« absolu » en opposition à « conditionné » (voir « Absolu » dans André LALANDE, *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Paris, Alcan, 1926, p. 4-7 et Caroline GUIBET LAFAYE, « Absolu » dans Michael BLAY, *op. cit.*, p. 1-2).
45. Voir Corrado ROSSO, « Montesquieu e l'arte della massima », dans AA. VV., *Saggi e ricerche di letteratura francese*, Pise, 1965, vol. IV.
46. Ouvrages écrits respectivement en 1721, 1717 et 1730.
47. Voir Carole DORNIER, « Les Pensées de Montesquieu et la tradition des formes brèves », dans Béatrice GUION et alii *Poétique de la pensée ; Etudes sur l'âge classique et le siècle philosophique. En hommage à Jean Dagen*, Honoré Champion, 2006, p. 363-377. On utilise ici le mot « déterminisme » au sens philosophique du terme, c'est-à-dire une doctrine qui affirme que tous les événements résultent d'un enchaînement de causes et qui, à terme, porte à nier la liberté humaine, (voir Clara DA SILVA-CHARRAK, dans Michael BLAY, *op. cit.*, p. 207-208).
48. Gilbert ROMME, *Rapport sur l'Instruction publique*, id., p. 272.
49. Jean-Antoine de CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, id., p. 198.
50. Louis-Michel LE PELETIER, *Plan d'éducation nationale*, id., p. 348.
51. Gabriel BOUQUIER, *Rapport et projet de décret sur le dernier degré d'instruction*, id., p. 418.

52. « Réductionnisme » est un terme qui apparaît au XX^e siècle dans les domaines la philosophie des sciences et de l'épistémologie. Il indique « tout programme ou doctrine prétendant de réduire un certain type de discours à un autre » ; Françoise LONGOY, « Réductionnisme », dans Michael BLAY, *op. cit.*, p. 702). Le terme « Anti-réductionnisme », que nous avons choisi d'utiliser, et qui indique la démarche opposée, est principalement utilisé dans les sciences exactes (voir Giorgio PERUZZI, *Scienza e realtà. Riduzionismo e antiriduzionismo nelle scienze del Novecento*, Milano, Bruno Mondadori, 2009).
53. Voir notamment le *Traité des sensations* (1754), Cette position sera aussi celle, dans les années suivantes, des idéologues sensualistes (Cabanis, Volney, Garat), voir Sergio MORAVIA, *op. cit.*, p. 315 et suiv.
54. Voir en particulier le traité *De l'Esprit* (Paris, Durand, 1758).
55. Voir Luc de Clapiers, marquis de VAUVENARGUES, *Introduction à la connaissance de l'esprit humain*, Paris, Briasson, 1746.
56. C'est l'objet de sa célèbre polémique avec Garat. voir Louis-Claude de SAINT-MARTIN, *L'homme de désir*, Lyon, 1790, *Le nouvel homme*, Paris, chez les directeurs de la librairie du Cercle social, 1792, *Ecce homo*, Paris, chez les directeurs de la librairie du Cercle social, 1792.
57. Charles Maurice de TALLEYRAND, *Rapport sur l'Instruction publique*, dans Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 113 et suiv. On sent encore une fois l'écho de Mirabeau : « Votre objet est de rendre à l'homme l'usage de toute ses facultés, de le faire jouir de tous ses droits [...] En un mot, dans vos principes, les hommes doivent être ce qu'ils sont, vouloir ce qui leur convient [...] », *op. cit.* p. 373.
58. Charles Maurice de TALLEYRAND, *Rapport sur l'Instruction publique*, dans Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 159-160.
59. *Id.*, p. 160.
60. *Ibidem.*
61. « Les enfants seront conduits par leur propre expérience aux premières idées de la morale et de l'ordre social », Gilbert ROMME, *Rapport sur l'Instruction publique*, dans Bronislaw BACZKO, *op. cit.*, p. 227.
62. « Les véritables écoles des vertus, des mœurs et des lois républicaines, sont dans les sociétés populaires, dans les assemblées des sections, dans les fêtes décadaires, [...] C'est là que la jeunesse acquerra, pour ainsi dire sans travail, la connaissance de ses droits et de ses devoirs, qu'elle puisera des sentiments propres à élever son âme à la hauteur des vertus républicaines », Gabriel BOUQUIER, *Rapport et projet de décret sur le dernier degré d'instruction*, *id.*, p. 424.
63. Louis-Michel LE PELETIER, *Plan d'éducation nationale*, *id.*, p. 351-356.
64. *Id.*, p. 358.
65. « Placez à côté des hommes les plus simples une instruction agréable et facile, [...] et ils en profiteront », Jean-Antoine de CONDORCET, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, *id.*, p. 186.
66. *Id.*, p. 183. Pour cette raison, il prévoit, à côté de chaque degré d'instruction, des conférences adressées aux adultes.
67. « [...] dans la discipline intérieure des écoles, on prendra soin d'instruire les enfants à être bons et justes », *ibidem.*

68. Il indique au début de son projet les buts vers lesquels l'instruction publique doit être dirigée : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, [...]. Assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, [...] contribuer à ce perfectionnement général et graduel de l'espèce humaine », *id.*, p. 182.

69. Cet aspect de la philosophie de Rousseau, que l'on retrouve notamment dans l'*Emile*, a été analysé par Paolo CASINI (*Rousseau*, Milano, Mondadori, 1976) et, plus récemment, par Franca PESARE (*Jean-Jacques Rousseau : educare alla verità*, Bari, Progreedit, 2012). Pour ce qui concerne Voltaire, comme justement remarqué par Emile Bréthier dans son *Histoire de la Philosophie* (Paris, Alcan, 1926-1932, vol. 2, p. 1123) : « Il y a, au fond de l'esprit voltairien, un sentiment central, c'est celui de la fixité des choses, de l'impossibilité de les transformer. ». Cette perspective est présente autant dans sa philosophie de la nature que dans son idée de l'homme (voir en particulier l'entrée « Nature » de son *Dictionnaire Philosophique*, Londres, 1764 et son *Essai sur l'histoire générale des mœurs et l'esprit des nations*, Amsterdam, 1757).

70. « Né sans idée, sans vice et sans vertu, tout jusqu'à l'humanité est dans l'homme acquisition », Claude-Adrien HELVÉTIUS, *De l'Homme*, Londres, chez la Société typographique, 1773, vol. I, p. 94.

71. Françoise MAYEUR, *op. cit.*, p. 29.

72. Josiane BOULAD-AYOUB, *op. cit.*, p. 13.

RÉSUMÉS

Thème central de la pédagogie révolutionnaire, la morale a occupé une place importante dans les projets de loi sur l'instruction publique débattus en France à cette époque. L'analyse des projets de Talleyrand, Condorcet, Romme, Le Peletier, Bouquier, rédigés entre 1791 et 1793, permet de mettre en évidence trois questions sur l'enseignement de la morale et sa pédagogie sur lesquels les pédagogues de l'époque révolutionnaire ont eu des opinions très différentes. Ce questionnement porte sur la définition de la morale, la position de la morale par rapport à l'intellect, et enfin la méthode de l'enseignement moral. La façon dont ces questions sont abordées est héritée des grands débats philosophiques du XVIII^e siècle, et renvoie, parmi celles que Roland Desné a appelé les *antinomies* de la philosophie des Lumières, à trois d'entre elles. La question du rapport entre absolu et contingent ; entre réductionnisme et « anti-réductionnisme » et enfin l'opposition entre la recherche d'une évolution permanente et la conviction que l'homme reste toujours le même. La Révolution a ainsi hérité du XVIII^e siècle non seulement des valeurs et des idéaux, mais aussi toute la complexité de ses débats philosophiques, dont les contradictions ressortent en filigrane dans les textes sur l'instruction publique que nous avons examinés. Ces antinomies traversent les années et ne sont pas résolues dans ce qui constitue le passage du plan spéculatif des œuvres philosophiques au plan pratique des projets de lois.

Morality has occupied an important place in law projects on education debated in France at that time as a central theme of revolutionary pedagogy. The analysis of the projects of Talleyrand, Condorcet, Romme, Le Peletier, Bouquier written between 1791 and 1793, can highlight three

questions about moral education and its pedagogy in which pedagogues at the revolutionary time had very different opinions. These questions relate to the definition of morality, the position of morality in regard to the intellect, and the method of moral education. The way these issues are approached is inherited from the philosophical debates of Eighteenth Century, and refers to three of the “antinomies” (Roland Desné, 1975) of the Enlightenment: the relationship between absolute and contingent, between reductionism and "anti-reductionism" and the opposition between man's search for permanent evolution and the belief that the human being always remain the same. French Revolution has inherited from the Eighteenth Century not only values and ideals, but also all the complexity of the philosophical debates, whose contradictions emerge implicitly in the texts on public education we have looked into. These contradictions last through the years and are not solved in the passage from the speculative perspective of philosophical works to the practical terms of law projects.

INDEX

Keywords : Morality, Education, Enlightenment, Materialism, Sensualism, Spiritualism, Talleyrand, Condorcet, Romme, Le Peletier, Bouquier

Mots-clés : morale, éducation, Lumières, matérialisme, sensualisme, spiritualisme, Talleyrand, Condorcet, Romme, Le Peletier, Bouquier

AUTEUR

CORINNE DORIA

Centre de Recherche d'Histoire du XIXe siècle - Université Paris 1- Panthéon Sorbonne
Dipartimento di Studi Storici - Università degli Studi di Milano