Rousseau, Condorcet, Ferry : un panthéon pour l'école républicaine

Rousseau, Condorcet, Ferry: A pantheon for the republican school

Rousseau, Condorcet, Ferry: un panteón para la escuela republicana

Alain Boissinot

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/7069>

DOI : 10.4000/ries.7069

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education internationale

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2018

Pagination : 89-98

ISBN : 978-2-85420-620-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Alain Boissinot, « Rousseau, Condorcet, Ferry : un panthéon pour l'école républicaine », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 79 | décembre 2018, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/7069> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.7069>

Rousseau, Condorcet, Ferry : un panthéon pour l'école républicaine

Alain Boissinot

Inspecteur général (h) de l'éducation nationale

En France, pays qui aime à penser son histoire comme un « roman national », trois figures majeures illustrent la place de l'éducation et de l'école. Certes chacune a ses traits spécifiques, mais de l'une à l'autre se joue comme un passage de relais, explicité souvent par un hommage rendu au prédécesseur.

Condorcet, ami de Voltaire, héritier des encyclopédistes, « le dernier des philosophes », fut proscrit en 1793 par des robespierristes qui lui opposaient l'autorité de Rousseau. Pourtant, même s'il s'écarte à l'occasion de celui-ci, il partage avec lui l'idée essentielle de la « perfectibilité » de l'homme. Quant à Jules Ferry, dans un de ses discours les plus fameux, il reconnaît tout ce qu'il doit à Condorcet :

C'est Condorcet qui, le premier, a formulé, avec une grande précision de théorie et de détails, le système d'éducation qui convient à la société moderne. J'avoue que je suis resté confondu quand, cherchant à vous apporter ici autre chose que mes propres pensées, j'ai rencontré dans Condorcet ce plan magnifique et trop peu connu d'éducation républicaine.¹

89

ROUSSEAU : ÉDUIQUER

La question de l'éducation apparaît dans de nombreuses œuvres de Rousseau (par exemple *La Nouvelle Héloïse*), mais c'est bien sûr *Émile ou De l'éducation* (1762) qui en ce domaine a fait la gloire de l'auteur. Comme l'indique le titre, le texte, centré sur le personnage d'Émile, est une fiction plus qu'un essai classique, racontant une expérience qui suppose des conditions particulières. Et par cette expérience, il ne s'agit pas d'établir un programme d'enseignement, mais bien d'imaginer ce que pourrait être une authentique éducation intellectuelle, physique et morale.

L'invention de l'enfance

Le premier élément fondamental introduit par *Émile*, c'est la reconnaissance de l'enfance en tant que telle. Par-là, Rousseau s'inscrit dans un courant qui transforme profondément la société occidentale autour du xviii^e siècle (Ariès, 1973). L'enfant cesse d'être considéré seulement comme un homme en réduction, indistinct dans l'univers des adultes. Il fait l'objet d'une attention beaucoup plus grande, et sa formation devient un sujet d'importance. Fénelon, dont les *Aventures de Télémaque* (1699) connurent un

1. Discours à la salle Molière, 10 avril 1870.

succès considérable², publie en 1687 un *Traité de l'éducation des filles* qui, en plus d'avoir le mérite de s'intéresser à l'éducation féminine, expose bien des vues novatrices sur l'enseignement en général. Il attire l'attention sur le premier âge et souligne, en des termes qui annoncent Rousseau, qu'il faut « laisser affermir les organes en ne pressant point l'instruction. (...) Il faut se contenter de suivre et d'aider la nature. » Et l'on sait que Rousseau se réfère constamment à Locke, dont l'influence fut immense sur l'Europe entière (*Quelques pensées sur l'éducation*, 1693). Si Locke propose un programme d'instruction, il ouvre longuement son livre par une théorie de la puériculture. Mais c'est bien dans *Émile* que cette nouvelle vision de l'enfance trouve ses formulations décisives :

L'humanité a sa place dans l'ordre des choses ; l'enfance a la sienne dans l'ordre de la vie humaine : il faut considérer l'homme dans l'homme, et l'enfant dans l'enfant.

Reconnaître ainsi l'enfance, c'est rencontrer la question de sa nature. Une longue tradition est très pessimiste à ce sujet. Même si le Nouveau Testament fait à l'occasion l'éloge de l'esprit d'enfance, la pensée chrétienne, exprimée par exemple par Saint-Augustin, voit d'abord toutes les faiblesses d'une créature marquée par la faute du péché originel. L'éducation peut au mieux tenter de corriger l'insuffisance initiale, avec d'autant moins d'espoir de réussite que la volonté humaine reste impuissante sans une grâce divine incertaine.

Tout autre est la vision de Rousseau. La reconnaissance de l'enfant ne serait rien en effet sans une idée fondamentale qui est au cœur de son anthropologie : ce qui caractérise l'homme par rapport à l'animal, et qui fonde sa liberté, c'est qu'il n'est pas programmé *a priori*. Retrouvant un thème qui avait déjà été développé par Pic de la Mirandole (*De la dignité de l'homme*), Rousseau explique, dans une page célèbre du *Discours sur l'inégalité*, que

[le propre de l'homme] est la faculté de se perfectionner ; faculté qui, à l'aide des circonstances, développe successivement toutes les autres, et réside parmi nous tant dans l'espèce que dans l'individu.

Et il parle à ce sujet de « perfectibilité », concept qui jouera un rôle essentiel chez Condorcet.

Cette liberté et cette perfectibilité valent pour l'individu : elles donnent sens à l'éducation ; elles valent aussi pour l'histoire collective, et engagent donc la politique : ce n'est pas par hasard que Rousseau, en 1762, mène parallèlement *l'Émile* et le *Contrat social*.

Suivre la nature

Éduquer un enfant, ce sera donc faire confiance à la nature, et non lui imposer prématurément les prétendus savoirs et les règles d'une société corrompue. Renversant les perspectives anciennes, Rousseau théorise ce qu'il nomme à plusieurs reprises une « méthode inactive », qui doit laisser le temps à la nature de faire son œuvre chez un enfant mis en présence des choses elles-mêmes, et non de l'univers artificiel des mots, formé à l'exercice de la raison, et non soumis à l'autorité. Il ne s'agit pas de gaver l'enfant de science, mais de lui en donner le goût et de lui permettre de la comprendre, au sens fort du terme. Pour cela, il faut savoir perdre du temps, au lieu de brusquer les étapes :

2. Auquel le livre V d'*Émile* fait largement écho.

Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre. (...) La première éducation doit donc être purement négative. Elle consiste, non point à enseigner la vertu ni la vérité, mais à garantir le cœur du vice et l'esprit de l'erreur. (*Émile*, livre II)

Le développement de l'enfant se fait naturellement par étapes :

Chaque sorte d'instruction a son temps propre qu'il faut connaître, et ses dangers qu'il faut éviter. (*Émile*, livre IV)

Par les sensations, il se forme d'abord au contact du monde : il faut laisser faire cette « leçon de choses » qui correspond aux douze premières années. Établissant des relations entre les sensations et les choses, il entre ensuite dans un âge plus actif qui en fait un être de raison. Enfin, avec la puberté et l'accès à l'âge adulte, il parvient au temps des relations avec les autres et devient un être social et moral. Mais même alors c'est la nature qui doit parler ; la conscience morale est un « instinct divin » : c'est tout le sens de la célèbre *Profession de foi du vicaire savoyard*, au livre IV d'*Émile*. Pour respecter ce rythme, il faut que l'enfant soit protégé de la société : d'où la nécessité de l'utopie rousseauiste, qui confie l'enfant à son seul gouverneur à l'écart de la ville.

Une pédagogie

Reconnaissance de l'enfance et de ses rythmes, respect de la nature, éducation « négative » : sur ces principes se fonde une pédagogie dont l'influence sera immense. Comme chez Locke, on trouve chez Rousseau de nombreux conseils qui relèvent de ce que nous appellerions puériculture : par exemple, cesser d'emmailoter les enfants et de contraindre leur développement corporel. Mais surtout le rôle du maître est redéfini. Certes il ne faut pas se tromper sur l'expression « éducation négative » : il ne s'agit pas d'une non-intervention systématique. Au contraire le gouverneur est omniprésent, mais pour organiser des situations d'apprentissage « naturelles », non pour imposer des règles ou des savoirs. Il faut guider l'enfant, dit Rousseau, « sans qu'il y paraisse » :

Qu'il (l'élève) croie toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a pas d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté ; on captive ainsi la volonté même » (*Émile*, livre II).

Cette démarche, dont *Émile* donne de nombreux exemples concrets, repose sur l'idée que les véritables leçons sont des « leçons de choses ». Cela implique une dévalorisation du savoir livresque :

La lecture est le fléau de l'enfance (...) À peine à douze ans Émile saura-t-il ce que c'est qu'un livre. (*Émile*, livre II).

Dans un ouvrage consacré à l'éducation, Rousseau n'aborde qu'à peine et tardivement la question de l'instruction, des savoirs à acquérir. Et c'est aussi parce que ce qui compte, c'est d'apprendre à penser par soi-même, de maîtriser des méthodes, d'être « instruisable » plutôt qu'instruit. Se référant à Montaigne, Rousseau souligne que le véritable savoir est celui que l'enfant a compris par lui-même : « qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente » (livre III).

Rousseau, nous l'avons vu, a des prédécesseurs. Mais, dans le cadre de sa philosophie générale, il porte à incandescence et systématise des thèmes à partir desquels va s'organiser la réflexion pédagogique, notamment dans les pays de langue allemande. Les *Réflexions sur l'éducation* de Kant³ lui doivent beaucoup, et sa pensée sera relayée par de nombreux réformateurs (Basedow, Pestalozzi, Froebel, etc.). Le *Dictionnaire de pédagogie* de F. Buisson, collaborateur de J. Ferry, est imprégné de la pensée de Rousseau.

CONDORCET : INSTRUIRE

Si Rousseau, pour les besoins de sa démonstration, postule un élève coupé de la société, c'est au contraire au cœur de celle-ci qu'écrit Condorcet, figure majeure de la Révolution. Pour lui, l'éducation est une composante essentielle du nouveau monde qui est en train de naître.

Comme Rousseau, Condorcet croit en la perfectibilité de l'homme. Celle-ci ne se confond pas avec l'idée d'un progrès mécaniquement inscrit dans l'histoire, d'une providence laïque. Condorcet le sait bien, qui rédige son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* en 1793, en pleine Terreur. La perfectibilité, c'est l'exercice de sa liberté par l'homme : encore faut-il que cet homme ait les moyens de déployer cette liberté dans une cité elle-même libre, et de le faire selon les principes de la raison, ce qui suppose qu'il soit instruit. Le projet d'instruction se retrouve donc au cœur de la construction de la Cité. Condorcet en pose les principes essentiels dans les *Mémoires sur l'instruction publique* (1791)⁴ :

Les lois prononcent l'égalité dans les droits, les institutions pour l'instruction publique peuvent seules rendre cette égalité réelle.

LE PROJET D'INSTRUCTION PUBLIQUE

Rousseau, soucieux de respecter la nature dans le cadre d'une éducation domestique, se défie d'une instruction prématurée qui biaiserait le développement de l'enfant. Condorcet au contraire bâtit un système d'instruction publique : porteur du projet des Lumières, il croit dans les vertus du savoir, dans le développement de la raison, et il en fait un enjeu de politique nationale.

Pour autant il ne faut pas, comme le font certains, opposer trop radicalement éducation et instruction. Certes Condorcet, dans le premier des *Cinq mémoires*, développe l'idée que « l'éducation publique doit se borner à l'instruction ». Mais cette distinction, qui d'ailleurs n'est pas toujours si nette, est liée au contexte révolutionnaire. D'autre part, distinguer, voire opposer, éducation et instruction n'empêche nullement que l'instruction ait une dimension éducative, et celle-ci apparaît même comme fondamentale chez Condorcet, comme elle le sera chez les fondateurs de l'école républicaine.

3. Voir l'excellente introduction d'A. Philonenko à l'édition Vrin (1967).

4. Notamment les deux premiers Mémoires. Voir aussi le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792). Les *Mémoires* sont disponibles dans la collection GF-Flammarion ; le *Rapport* peut être consulté sur le site de la BNF.

L'essentiel, pour Condorcet, est le refus de ce qui apparaît dans les débats révolutionnaires comme le « modèle spartiate ». Sparte incarne un système « où tous les jeunes citoyens, regardés comme les enfants de la république, étaient élevés pour elle, et non pour leur famille ou pour eux-mêmes. » Mortelle pour les libertés individuelles, cette logique met en avant un idéal totalitaire d'égalité absolue – ce qui nourrit un débat de prééminence entre les deux premiers termes de la devise républicaine⁵. Elle impose une tyrannie de fait et édicte une vérité d'État, supposée définitive, au lieu de favoriser le libre examen et le progrès incessant des lumières. Enfin, une éducation globale organisée par la puissance publique devrait se prononcer sur la question des croyances religieuses : or il s'agit là d'un domaine qui relève de la diversité des croyances individuelles et non de l'action publique. Avec un siècle d'avance, Condorcet évoque à plusieurs reprises la nécessité de « séparer » l'instruction des autorités religieuses ou politiques.

Si l'instruction publique doit respecter les prérogatives de l'éducation familiale et les droits des individus, cela n'implique en rien qu'elle se cantonne à de purs savoirs, à des connaissances abstraites. Distinguer éducation et instruction ne signifie nullement que celle-ci n'a pas une portée éducative. Comme tous les penseurs de la période, Condorcet voit dans l'instruction un enjeu majeur pour la formation du futur citoyen : elle est indispensable pour préparer un citoyen authentiquement libre, c'est-à-dire capable de contribuer à l'élaboration de la loi et de la faire au besoin évoluer. Le début du *Rapport* fait du « développement des premières idées morales et des règles de conduite qui en dérivent » un des buts de l'enseignement primaire et prévoit que les instituteurs, dans leurs conférences publiques destinées aux adultes, développeront « les principes et les règles de la morale ». Dans les niveaux suivants, conformément à la tradition des Encyclopédistes, Condorcet considère « les sciences morales et politiques comme une partie essentielle de l'instruction commune ». Il est donc clair que la distinction entre éducation et instruction ne dispense pas l'instruction de s'engager sur un terrain que nous considérons de nos jours comme éducatif.

Que faut-il enseigner ?

Condorcet ne défend jamais, bien au contraire, l'idée d'un savoir pur, c'est-à-dire de connaissances séparées de leur utilisation et des usages sociaux. En héritier des Encyclopédistes⁶, il critique l'inutilité du latin et le caractère artificiel de l'enseignement littéraire traditionnel. Rattachant les lettres aux « sciences morales et politiques », il leur fixe d'abord comme objet « l'art d'exprimer et de développer ses idées ». De même, on sait l'intérêt qu'en tant que mathématicien Condorcet portait à ce qu'il appelait la « mathématique sociale » : travaux de démographie, calcul des taux d'assurance, étude des mécanismes de prise de décision et notamment des processus électoraux... Le second *Mémoire*, s'agissant du premier degré d'instruction, évoque les problèmes d'arpentage pour étudier la géométrie et explique, pour le second degré, qu'il faut donner la préférence « aux connaissances nécessaires pour

5. Voir à ce sujet l'opposition établie par Benjamin Constant, lecteur de Condorcet, entre liberté des anciens et liberté des modernes. Voir aussi l'étude de Mona Ozouf (2015) : *La devise républicaine : liberté, égalité, fraternité*, reprise dans *De Révolution en République*, Gallimard.

6. Cf. le célèbre article *Collège* de l'Encyclopédie.

n'être pas trompé par ceux qui offrent des machines, des projets de manufactures, des plans de canaux... ». Les programmes scolaires de la Troisième République, on le sait, seront fidèles à ces préconisations.

Les savoirs qui sont au cœur de l'instruction ne sont pas figés : rien n'est plus absurde que de voir en Condorcet un traditionaliste. Les connaissances évoluent, en lien avec les recherches menées par les meilleurs esprits. Les nations, évoluant au fil de l'histoire, « ont besoin d'une instruction qui, se renouvelant et se corrigeant sans cesse, suive la marche du temps, la prévienne quelquefois, et ne la contrarie jamais ». Rien donc de plus dangereux que la sclérose des « habitudes consacrées ». Condorcet met en garde contre l'idée d'un « corps enseignant », corporation toujours exposée au risque de préférer ses propres intérêts à ceux des élèves. Il critique l'idée d'un recrutement par concours, qui ne permet pas de prendre en compte toutes les qualités nécessaires. Il refuse tout monopole, et tout en mettant la nation face à ses responsabilités, il ménage la place d'un enseignement libre permettant de faire jouer l'émulation et la concurrence. Enseigner n'est pas seulement un processus de transmission d'un corpus clos de savoirs : c'est pourquoi Condorcet attache la plus grande importance à ce qu'il appelle la « méthode d'enseigner ». Rejoignant une constante de la pensée pédagogique, il insiste sur le fait qu'on ne maîtrise vraiment un savoir que si on se l'est approprié : il faut « apprendre à apprendre » et notamment à utiliser les livres.

Ce n'est point ce que l'on a appris qui est utile, mais ce que l'on a retenu, et surtout ce que l'on s'est rendu propre, soit par la réflexion, soit par l'habitude.

L'éducation est développement de la curiosité et des facultés intellectuelles, et non absorption passive de savoirs (d'où le souci constant, chez Condorcet, de réfléchir aux progressions didactiques).

L'instruction pour tous

L'apport peut-être fondamental de Condorcet est de rompre avec toute conception malthusienne de l'instruction. Celle-ci est due à tous, pour que chacun puisse exercer pleinement ses droits de citoyen. Diffuser les savoirs, ce n'est pas en abaisser le niveau, contrairement à ce qu'on pense encore souvent aujourd'hui. Car une nation progresse dans les sciences à la fois

sous un rapport, par le nombre des hommes qui en connaissent les vérités les plus usuelles, les plus importantes, et, sous un autre, par le nombre et la nature de ces vérités généralement connues⁷.

Tous les talents et toutes les contributions sont nécessaires au développement des savoirs, et chaque homme est « le coopérateur d'un ouvrage éternel ». Permettre à tous d'accéder à l'instruction, c'est donner aux femmes les mêmes droits qu'aux hommes. Le premier, Condorcet assume en ce domaine une position radicale. Les esprits les plus éclairés envisageaient jusqu'alors l'éducation des filles avec des arguments qui supposaient la sujétion des femmes : il faut qu'elles puissent accompagner l'éducation de leurs enfants, et n'être pas pour leurs maris des compagnes trop frustrées (c'était le rôle de Sophie dans *Émile*, ce sera encore la position de J. Ferry). Condorcet,

7. Cette idée fondamentale chez Condorcet est développée notamment dans l'*Esquisse d'un tableau historique...*

s'il n'ignore pas ces arguments, pose simplement que les femmes ont droit à l'instruction comme les hommes, parce qu'elles participent comme eux de l'humanité, et d'ailleurs défend le principe de la mixité de l'enseignement.

Tout le monde a droit à l'instruction ; mais cela ne peut être la même instruction... Comment éviter les inégalités ? Condorcet entreprend de résoudre le problème en distinguant plusieurs niveaux d'instruction. C'est à la fois une façon de répondre au risque politique de l'inégalité et une tentative pour construire un système éducatif.

Le premier niveau d'instruction, celui qu'il faut assurer à tous, c'est celui qui permet d'être libre, de juger par soi-même, de se comporter en citoyen éclairé. Être moins savant que Newton ou Montesquieu n'entraîne aucune dépendance ; en revanche, ignorer les bases de l'arithmétique empêche d'être un homme et un citoyen libre. Dès lors que chacun a droit aux apprentissages fondamentaux, il ne faut donc surtout pas, au nom d'une égalité mal comprise, empêcher ceux qui le peuvent d'aller beaucoup plus loin dans les savoirs !

Le système imaginé par Condorcet comprend des « ordres d'établissements » successifs, dont le *Rapport et projet de décret* décrivent précisément l'organisation, y compris la répartition des établissements sur le territoire. Quatre degrés successifs de quatre ans chacun sont couronnés par des sociétés savantes, garantes à la fois des progrès de la science et de son indépendance par rapport à tous les pouvoirs. Le premier degré, celui des écoles primaires, est celui qui met « la généralité des habitants d'un pays en état de connaître leurs droits et leurs devoirs ». Mais les degrés suivants doivent être aussi accessibles que possibles : l'enseignement est entièrement gratuit et des enfants méritants, pour poursuivre leurs études, doivent être pris en charge par le Trésor public. Celui-ci assure également la rémunération des maîtres. Par-delà ces degrés successifs, Condorcet développe l'idée d'une éducation tout au long de la vie, corrélant logique du concept de perfectibilité.

Les projets de Condorcet, de même que les autres plans révolutionnaires en matière d'éducation, ne seront pas mis en application. Mais son œuvre définit le soubassement intellectuel et l'ambition qui vont inspirer pour des siècles les politiques éducatives, et dessiner un « modèle français ».

JULES FERRY : SCOLARISER

L'œuvre de Condorcet, comme celle de Rousseau, représente un moment majeur dans l'histoire des idées. L'apport de Ferry est d'un autre ordre. Même s'il a prononcé de nombreux discours sur l'éducation, sa pensée, marquée notamment par le positivisme d'Auguste Comte, ne présente pas une originalité particulière. Elle se veut d'abord expression d'une doctrine politique, au moment où une Troisième République fragile à ses débuts cherche à s'installer dans la durée. Il s'agit cette fois d'inscrire un projet éducatif dans les institutions, de définir les modalités d'une scolarisation.

On n'est plus dans la logique d'une utopie éducative, mais dans celle du pragmatisme politique : J. Ferry participe de ce mouvement républicain « opportuniste », soucieux de prendre en compte les contraintes du réel. D'autre part, une démarche politique est nécessairement collective. Pour l'essentiel, Ferry exerce le

pouvoir, de façon discontinue, pendant six ans, de 1879 à sa chute en 1885. Mais son nom symbolise une action qui fut, en fait, conduite par de nombreux responsables (P. Bert, C. Sée ou R. Goblet), dont certains participèrent au pouvoir plus longtemps que lui, tel Ferdinand Buisson, directeur de l'enseignement primaire de 1879 à 1896 et animateur d'un *Dictionnaire de pédagogie* dont l'influence a été considérable. Cet ouvrage exprime en effet une dimension essentielle de l'action républicaine, le choix d'une pédagogie inductive qui part de l'observation des faits (la fameuse « leçon de choses ») pour amener l'élève à une véritable compréhension des savoirs : où l'on retrouve l'influence de Rousseau.

Son pragmatisme explique peut-être que, sur plusieurs points, l'action de J. Ferry apparaisse en retrait par rapport à la vision de Condorcet. Ainsi, sa conception de la place des femmes reste plus traditionnelle. Mais surtout, là où Condorcet imaginait un seul système scolaire avec des niveaux successifs, J. Ferry accepte l'existence de deux « ordres » parallèles : à côté de l'enseignement primaire, école du peuple, qu'organisent plusieurs grandes lois, subsiste un enseignement secondaire ayant ses propres petites classes, payant et destiné aux enfants de la bourgeoisie. Ce n'est qu'après la Première Guerre mondiale que ce dualisme, dont A. Prost a montré à quel point il caractérise le système éducatif français, sera progressivement mis en cause jusqu'à la création, sous la Cinquième République, du « collège unique ».

L'enseignement, « matière d'État »

Le programme des républicains proposait une « instruction primaire laïque, gratuite et obligatoire ». En réalité, sur les deux derniers points, l'instruction élémentaire n'avait cessé de progresser tout au long du siècle : par la loi de 1882, elle devient obligatoire en droit jusqu'à 13 ans (ou 11 ans en cas de succès au certificat de fin d'études), même si elle ne le sera dans les faits que dans les décennies suivantes, au fur et à mesure que le travail des enfants deviendra moins nécessaire. Cela suppose bien sûr la gratuité de l'enseignement (loi de 1881).

L'importance des lois des années 1880 tient en fait à ce qu'elles manifestent la volonté des républicains de prendre en main de façon systématique le dispositif d'enseignement : construction des écoles (1883), enseignement féminin (1880), programmes et laïcité des enseignements (1882), formation des maîtres (loi de 1879 généralisant les écoles normales de garçons et de filles). La loi R. Goblet de 1886, après la chute de J. Ferry, organise l'enseignement primaire et primaire supérieur, impose la laïcité des enseignants (qui deviendront fonctionnaires d'État en 1889) et consacre l'éviction des congréganistes. L'enseignement s'affirme ainsi, selon la formule de J. Ferry, comme « matière d'État ». Vecteur de progrès, il vise aussi à consolider la République face aux prétentions de l'Église.

En fait, tout au long du XIX^e siècle, les pouvoirs, même conservateurs, ont eu le souci de ne pas laisser la maîtrise de l'enseignement à des religieux, souvent suspects au demeurant d'ultramontanisme. Les grands ministres réformateurs ne manquent pas, Guizot ou Duruy par exemple. Mais les moyens financiers et humains étant insuffisants, les ordres religieux restaient indispensables pour fournir des enseignants. L'ambition de la Troisième République est de bâtir un système qui permette

de se passer de l'intervention des religieux : processus qui conduira, selon un terme déjà utilisé par Condorcet, à la séparation de l'Église et de l'État. C'est cette volonté de laïcité qui constitue la nouveauté essentielle.

Laïcité et morale républicaine

Dès lors que l'État assume la responsabilité de l'enseignement, se pose la question de la « morale républicaine », problème déjà rencontré par Condorcet : sur quoi fonder une mission éducative, si l'on veut éviter que ce soit sur une transcendance religieuse, ou sur une doctrine d'État ? J. Ferry, fidèle à son pragmatisme, met en avant, dans sa célèbre *Lettre aux instituteurs* (1883), le rôle libérateur des connaissances, par opposition aux croyances, et en même temps revendique la valeur éducatrice d'une morale universelle et pragmatique,

cette bonne et antique morale que nous avons reçue de nos pères et mères et que nous nous honorons tous de suivre dans les relations de la vie, sans nous mettre en peine d'en discuter les bases philosophiques.

Même si Ferry refuse le débat philosophique, on entend là un écho de Condorcet, qui prône une morale naturelle et universelle, indépendante des croyances religieuses. On retrouve aussi l'idée de la conscience, instinct divin, telle que l'évoque le vicaire savoyard porte-parole de Rousseau dans *Émile*, idée largement reprise tout au long de l'histoire de l'école républicaine. Inscrite au cœur de l'homme, cette morale s'éprouve plus qu'elle ne se prouve. Il s'agit donc de conforter chez les enfants le sens moral, plus que de codifier une morale :

Il faut, sinon perfectionner, du moins conserver en eux le sens moral qu'ils ont reçu de la nature, et que l'instruction a développé⁸.

Un autre argument inspiré par Condorcet, dans le droit fil des Lumières, consiste à en appeler à la Raison. C'est sur la capacité de chacun à exercer sa raison que se fondent la liberté du citoyen et l'égalité des droits. Mais l'exercice de la raison ne se conçoit que comme une démarche incessante visant à rechercher la vérité : celle-ci est à construire, elle n'est pas donnée au départ. L'instruction doit donc viser non pas à enraciner certaines vues dans les esprits, mais à les mettre en mesure d'exercer leur raison, à « leur offrir les secours nécessaires pour qu'ils puissent se décider par eux-mêmes »⁹.

Se conforte ainsi l'idée que l'éducation a partie liée avec les « valeurs républicaines » et qu'elle en est le garant. Thème toujours actuel... Encore faut-il admettre, avec Condorcet, que ces valeurs ne sont pas données une fois pour toutes, mais à (re)construire en permanence. On ne peut se contenter de les invoquer et de les enseigner de façon dogmatique. Le *Rapport* de 1792 le dit explicitement :

Il en est de la liberté, de l'égalité, de ces grands objets des méditations publiques, comme de ceux des autres sciences ; il existe dans l'ordre des choses possibles un dernier terme dont la nature a voulu que nous puissions approcher sans cesse, mais auquel il nous est refusé de pouvoir atteindre jamais.

8. Condorcet, *Troisième Mémoire*.

9. *ibid.*

Rousseau, Condorcet, Ferry : nous l'avons vu, les différences ne manquent pas entre eux. Rousseau élabore une conception de l'éducation qui prend place dans un système philosophique articulant anthropologie, politique, pédagogie et esthétique et privilégiant l'idée de nature. Condorcet, au cœur de l'action révolutionnaire, croit aux bienfaits de l'instruction et de la culture. Il tente de mettre en œuvre une conception du système éducatif qui est aussi un acte de confiance en l'homme, contre la logique totalitaire qu'illustre la Terreur. J. Ferry, à un moment où l'histoire hésite et où il s'agit avant tout de consolider l'ordre républicain, fait de l'école une institution. Plus qu'un penseur, il est le stratège qui, animant un travail collectif, inscrit dans la loi un projet cohérent d'enseignement primaire.

Il y a là assez de divergences pour qu'on ait pu, à l'occasion, opposer ces trois hommes. Au fil de polémiques très réductrices, comme celles qui voient s'affronter « républicains » et « pédagogues », certains aujourd'hui encore tentent de leur faire cautionner des positions inutilement radicales sur l'école : c'est sans doute l'envers de leur influence. Il est (trop) tentant de céder au manichéisme : Condorcet contre Rousseau, culture contre nature, instruction contre éducation. On peut souligner la contradiction entre la radicalité utopique de Rousseau et le pragmatisme institutionnel de Ferry. Reste que, malgré tout, le triptyque a sa cohérence. Éduquer, instruire, scolariser : la complémentarité des trois démarches, avec leurs nuances, a conféré à leurs auteurs un rayonnement exceptionnel dans l'imaginaire collectif et en a fait, en France et au-delà, les figures majeures d'un panthéon républicain.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ARIES P. (1973) : *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Seuil.
- BADINTER E., BADINTER R. (1988) : *Condorcet, Un intellectuel en politique*, Fayard.
- BOISSINOT A., FERRY L. (2017) : *La plus belle histoire de l'école*, Laffont.
- FERRY L. (2012) : *Rousseau et Tocqueville, L'invention de la démocratie moderne*, Flammarion.
- LELIEVRE C. (1999) : *Jules Ferry, La République éducatrice*, Hachette.
- MAYEUR F. (1981) : *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1789-1930)*, Perrin.
- OZOUF M. (2014) : *Jules Ferry, La liberté et la tradition*, Gallimard.
- PHILONENKO A. (2004) : *Kant et le problème de l'éducation*, introduction aux *Réflexions sur l'éducation* d'E. Kant, Vrin.
- PROST A. (1968) : *Histoire de l'enseignement en France*, A. Colin.