



Numéro de revue

2013

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Pédagogies, utopies, révolutions (1789-1848)

Buttier, Jean-Charles (ed.); Fayolle, Caroline (ed.)

How to cite

BUTTIER, Jean-Charles, FAYOLLE, Caroline, (eds.). Pédagogies, utopies, révolutions (1789-1848). In: La Révolution française, 2013, n° 4. doi: 10.4000/lrf.791

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:162362>

Publication DOI: [10.4000/lrf.791](https://doi.org/10.4000/lrf.791)

© The author(s). This work is licensed under a Other Open Access license

<https://www.unige.ch/biblio/aou/fr/guide/info/references/licences/>

4 | 2013

Pédagogies, utopies et révolutions (1789-1848)

Caroline Fayolle et Jean-Charles Buttier (dir.)



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lrf/791>

DOI : [10.4000/lrf.791](https://doi.org/10.4000/lrf.791)

ISSN : 2105-2557

Éditeur

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

Référence électronique

Caroline Fayolle et Jean-Charles Buttier (dir.), *La Révolution française*, 4 | 2013, « Pédagogies, utopies et révolutions (1789-1848) » [En ligne], mis en ligne le 20 juin 2013, consulté le 12 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/lrf/791> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/lrf.791>

Ce document a été généré automatiquement le 12 octobre 2020.

© La Révolution française

Thème essentiel des Lumières, la pédagogie occupe une place centrale dans le projet révolutionnaire de régénération du peuple. La nécessité de repenser une pédagogie en rupture avec celle de l'Ancien Régime suscite des projets et des expérimentations qui cherchent à inventer un nouveau modèle éducatif et à révolutionner la transmission des connaissances. Portée par un élan utopique, cette effervescence pédagogique aboutit à des réalisations concrètes et traduit des conflits politiques et philosophiques sur le sens à donner à la Révolution et à la République. Ce numéro de *La Révolution française* entend interroger le lien entre pédagogie et utopie dans un contexte révolutionnaire, que ce soit pendant la Révolution française, celle de 1830 ou encore celle de 1848. Il découle en partie des réflexions menées dans le cadre d'une journée d'études organisée le 16 juin 2012 à la Sorbonne par l'Institut d'Histoire de la Révolution française de l'Université Paris I avec le soutien du Centre de recherches historiques « Histoire des pouvoirs, savoirs et sociétés » de l'université Paris VIII. Intitulée « Pédagogies, utopies, révolutions (1789-1848) », cette rencontre était conçue selon deux axes principaux : d'une part l'école révolutionnaire et d'autre part les pédagogies politiques. Le prisme de l'utopie impliquait de réinterroger l'usage de cette notion par l'historiographie et par les acteurs eux-mêmes, sachant que le caractère « utopique » des projets pédagogiques révolutionnaires a souvent servi d'argument pour prouver leur inéluctable échec et leur mise à l'écart. (...)

SOMMAIRE

Avant-propos

Jean-Charles Buttier et Caroline Fayolle

L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice

René Grevet

Des petites républiques de filles. Projets et expérimentations pédagogiques révolutionnaires (1793-1794)

Caroline Fayolle

L'École normale de l'an III et « l'art d'enseigner » : les séances de débats

Dominique Julia

De l'Abbaye Sainte-Geneviève au Lycée Napoléon : l'École centrale du Panthéon (1796-1804).

Élisabeth Liris

Tableaux synoptiques et récits historiques : La référence aux modèles étrangers dans le cours d'histoire des Écoles centrales (1795-1802)

Pauline Pujo

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

Corinne Doria

Utopies en contexte. Questions sur le statut du pédagogue sous le Directoire

Jean-Luc Chappey

Peut-on catéchiser la Révolution ? (1789-1848)

Jean-Charles Buttier

L'éducation populaire sous la Restauration et la monarchie de Juillet

Carole Christen

Les projets éducatifs socialistes des années 1830-1848 : pour former l'homme nouveau

Nathalie Brémand

Varia

Révolution /révolutions : l'Italie et la mémoire de 1789

Francesco Buscemi

Avant-propos

Jean-Charles Buttier et Caroline Fayolle

- 1 Thème essentiel des Lumières, la pédagogie occupe une place centrale dans le projet révolutionnaire de régénération du peuple. La nécessité de repenser une pédagogie en rupture avec celle de l'Ancien Régime suscite des projets et des expérimentations qui cherchent à inventer un nouveau modèle éducatif et à révolutionner la transmission des connaissances. Portée par un élan utopique, cette effervescence pédagogique aboutit à des réalisations concrètes et traduit des conflits politiques et philosophiques sur le sens à donner à la Révolution et à la République. Ce numéro de *La Révolution française* entend interroger le lien entre pédagogie et utopie dans un contexte révolutionnaire, que ce soit pendant la Révolution française, celle de 1830 ou encore celle de 1848. Il découle en partie des réflexions menées dans le cadre d'une journée d'études organisée le 16 juin 2012 à la Sorbonne par l'Institut d'Histoire de la Révolution française de l'Université Paris I avec le soutien du Centre de recherches historiques « Histoire des pouvoirs, savoirs et sociétés » de l'université Paris VIII. Intitulée « Pédagogies, utopies, révolutions (1789-1848) », cette rencontre était conçue selon deux axes principaux : d'une part l'école révolutionnaire et d'autre part les pédagogies politiques. Le prisme de l'utopie impliquait de réinterroger l'usage de cette notion par l'historiographie et par les acteurs eux-mêmes, sachant que le caractère « utopique » des projets pédagogiques révolutionnaires a souvent servi d'argument pour prouver leur inéluctable échec et leur mise à l'écart.
- 2 S'inscrivant dans la continuité des travaux sur l'éducation réalisés lors du Bicentenaire de la Révolution Française, ce numéro s'appuie aussi sur des études qui se sont attachées à interroger les liens entre les projets éducatifs révolutionnaires et les écrits des réformateurs utopistes et socialistes du premier XIXe siècle. Il souligne l'actualité historiographique de plusieurs questionnements. Dans une période de genèse de la démocratie représentative, quels sont les enjeux et les luttes politiques liés à la transmission des connaissances ? Que révèlent la mise à l'écart et l'oubli de certains projets pédagogiques ? Quels sont les transferts pédagogiques qui s'opèrent, que ce soit de l'Ancien-Régime à la Révolution, de la Révolution à la Seconde République puisqu'il n'y a pas eu de table rase ? Qui sont les passeurs de mémoire et les réseaux de diffusion de la pédagogie révolutionnaire ?

- 3 Les pédagogues de la Révolution aspirent à une vulgarisation des savoirs et à l'élaboration d'outils permettant de rendre l'instruction également accessible à tous les citoyens. L'innovation se conjugue avec des transferts et des emprunts pédagogiques comme les catéchismes politiques étudiés par Jean-Charles Buttier. La dimension élémentaire de ces ouvrages justifie pour les auteurs qui continuent d'écrire des catéchismes après 1789 cet emprunt à la catéchèse chrétienne. Pour reprendre la terminologie de l'époque, « l'élémentation » des savoirs devient alors un enjeu primordial et la rédaction de livres élémentaires un souci constant. Pauline Pujo démontre dans son étude des manuels d'histoire que la dimension élémentaire justifie là encore des continuités et des transferts. La question de la pédagogie est à l'origine de débats au sein notamment des assemblées nationales. René Grevet montre de son côté que les élites politiques ont tenté non seulement de construire un système scolaire « révolutionné » mais aussi d'endosser eux-mêmes le rôle de didacticiens. Corinne Doria a ainsi analysé l'importance de la définition de la morale et de son enseignement au fil des différents projets d'éducation présentés devant les députés. La question de la pédagogie révèle aussi des rapports de force entre le peuple et les élites politiques. Alors qu'une pédagogie officielle tend à s'imposer, celle-ci suscite en 1793-1794 des résistances et des tentatives de réappropriation à l'échelle locale comme le souligne Caroline Fayolle. Des institutrices républicaines ont ainsi élaboré une pédagogie active et ouverte sur la cité qui induit en retour de nouvelles pratiques de citoyenneté féminine. Il se produit cependant une progressive normalisation par la mise en place d'institutions de formation des maîtres dont l'exemple le plus célèbre reste l'École normale de l'an III étudiée par Dominique Julia. Elisabeth Liris a montré dans son article sur l'École centrale du Panthéon qu'il s'agit là aussi d'une réalisation scolaire concrète de l'époque révolutionnaire. Dans le même temps, les nombreux « pédagogues de papier », pour reprendre une expression de Jean-Luc Chappey dans son analyse du statut du pédagogue sous le Directoire, ont été disqualifiés en étant rejetés du côté de l'utopie. Carole Christen interroge l'héritage de ces expérimentations et projets de la Révolution dans son article sur les projets d'éducation populaire sous la Restauration et la Monarchie de Juillet. Des projets écartés et des expérimentations inachevées resurgissent après la Révolution et témoignent, pour reprendre une expression de François Hincker, de l'« effet d'utopie de la Révolution française ». Comme le montre Nathalie Brémand, si ces héritages sont rarement revendiqués et explicités, ils nourrissent les conceptions pédagogiques des auteurs socialistes des années 1830-1848 qui réactualisent l'objectif de régénération de la société.

AUTEURS

JEAN-CHARLES BUTTIER

Université Paris I – Panthéon-Sorbonne
 EA 127/Institut d'Histoire de la Révolution française-Ums 622).
 jeancharlesbuttier@gmail.com

CAROLINE FAYOLLE

Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis
Centre de recherches historiques - EA 1571 /CEFEG
2 rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex
carolinefayolle6@gmail.com

L'école de la Révolution à l'épreuve de l'utopie réformatrice

René Grevet

- 1 En germinal an IX, la statistique administrative du département de l'Oise indiquait : « *les écoles primaires ne sont établies nulle part*¹. » En l'an X, les maires du Pas-de-Calais qui ont répondu à l'enquête statistique lancée par Chaptal jugeaient catastrophique le bilan scolaire de la Révolution : « Point d'instruction depuis dix ans et bientôt plus de civilisation... » ; depuis 1789, les instructions ont été négligées... » ; « il y avait avant la Révolution...plus d'individus qui savaient lire et écrire². » A la fin de l'an VIII déjà, les nouveaux conseils généraux avaient émis des opinions négatives sur la situation des écoles. Que ces jugements ne soient pas tout-à-fait objectifs, sans doute³. Pour autant, l'historien peut s'interroger sur la réalité d'un tel constat et sur ce qui a pu nourrir cette perception négative de l'œuvre scolaire de la Révolution. En pluviôse an II, le comité d'instruction publique avait écrit au comité de salut public qu'il mettait tout en œuvre pour développer l'instruction publique considérée comme « le gage de la solidité de la Révolution et de la prospérité des nations⁴ ? » La révolution aurait-elle failli à cette mission fondatrice en négligeant l'établissement de l'école de la Révolution ? Aurait-elle préféré les mots aux actes, « les rêves utopiques » aux réalisations ? Aurait-elle davantage promis ou rêvé que construit ? En réalité, le débat ne se situe pas entièrement à ce niveau car les révolutionnaires ont aussi agi au présent en légiférant et en administrant la question scolaire. Cette politique n'a pas été suivie ou comprise ; elle a même été majoritairement rejetée en raison de sa volonté déchristianisatrice. Les populations n'ont pas voulu d'une école sans Dieu mais pas vraiment laïque puisque cherchant à imposer une morale sous les auspices de l'Être suprême. Il convient d'abord de préciser que, lorsqu'on parle de l'école de la Révolution, on pense souvent à celle de l'idéal républicain des années 1793-1794, mais on ne doit pas oublier qu'entre 1791 et 1799, s'est développé un dualisme scolaire. L'école d'avant n'a jamais disparu et elle s'est posée en rivale de l'école de la Révolution, celle-ci en projet en 1791-1792, en action en 1793-1794 et en repli à partir de 1795.
- 2 Cette histoire de l'école révolutionnaire s'inscrit dans l'histoire politique et religieuse des années 1760-1880 qui montre la montée en puissance d'un Etat s'émancipant de

l'Eglise, par une « séparation de corps » (D. Julia) au milieu du siècle des Lumières et un divorce, encore provisoire, sous la Révolution. L'histoire de l'enseignement en France, y compris sous la Révolution, s'inscrit dans cette continuité d'une évolution de l'Etat et d'une emprise croissante de la puissance publique, l'exclusion des enseignants jésuites en 1762-1764 en étant le premier moment emblématique⁵. Les Révolutionnaires ont ainsi voulu imposer l'emprise de l'Etat sur l'administration scolaire dans une volonté de rupture, en fondant leur utopie mais aussi leur action sur un idéal de refondation et de régénération politiques, inspiré cependant des Lumières.

L'école de la révolution entre volonté réformatrice et exaltation utopique

- 3 A toutes les époques, le discours pédagogique réformateur emprunte inéluctablement les chemins de l'utopie, soit en usant du mode ou du genre utopique⁶. Dans ce dernier cas, l'auteur imagine les contours d'une institution scolaire destinée à former les individus d'une cité idéale ou tout simplement originale. A vrai dire, ce ne fut pas la forme préférée des pédagogues révolutionnaires⁷. En effet, même si ce concept n'est guère aisé à cerner car, à la limite, on pourrait y rattacher tout texte réformateur dans la mesure où les résultats correspondent rarement aux objectifs envisagés, l'utopie scolaire apparaît la plupart du temps sous forme d'incises ou d'amplifications lyriques dans les projets éducatifs voire dans les rapports préliminaires d'un projet de décret qui dérivent à un moment ou à un autre de leur théorie vers le mode utopique sans qu'on puisse pour autant les inclure dans le genre utopique. Si l'on excepte le projet bien connu d'éducation communautaire de Le Peletier, défendu devant la Convention par Robespierre en juillet 1793⁸, il faut aller chercher l'utopie par exemple dans le rapport Bouquier du 24 germinal an II (13 avril 1794) : « ...sur les débris du despotisme[...]le flambeau de la raison, de la philosophie, éclaire tous les points de la surface de la République, l'ignorance s'enfoncé dans ses sombres casernes, le fanatisme disparaît, l'erreur fuit devant la vérité[...]dans un clin d'œil, 25 millions d'égoïstes isolés ne formant plus qu'une immense famille de frères et d'amis⁹. » On peut citer également Grégoire, ardent zélé de l'uniformisation linguistique et de la destruction des patois, pour promouvoir une seule langue « qui sera par excellence celle du courage et de la liberté, [...]grâce aux bienfaits de l'instruction se répandant comme une douce rosée sur parents et enfants réunis lors des soirées d'hiver¹⁰. » Pierre-Claude-François Daunou, qu'on ne s'attend guère à trouver là, estime quant à lui que « le progrès suprême de l'état social » surviendra « à l'époque où tous les parents seraient de bons instituteurs », soit à la disparition d'écoles devenues inutiles ; en attendant, mais c'est en juillet 1793, il se déclare partisan d'une réforme phonétique de l'orthographe pour faciliter l'apprentissage de la lecture¹¹. Dans son rapport relatif aux écoles normales du 3 brumaire an III (24 octobre 1794), inspiré par Garat, Lakanal se laisse aussi tenter par le mode utopique : « C'est le moment où il faut rassembler dans un plan d'instruction publique digne de vous, digne de la France et du genre humain, les lumières accumulées par les siècles qui nous ont précédés et les germes des lumières que doivent acquérir les siècles qui suivront » et il préconise dans l'enseignement public la généralisation de la méthode inductive d'analyse qui « deviendra l'organe universel de toutes les connaissances humaines (et) détruira l'inégalité des Lumières¹². » Les écoles normales deviendront les pépinières d'« une jeunesse savante et philosophique »,

formée à l'art d'enseigner, « source de lumière si pure, si abondante » qui s'épanchera « de réservoir en réservoir, d'espace en espace dans toute la France » pour permettre « la recréation de l'entendement humain chez un peuple qui va devenir l'exemple et le modèle du monde¹³. »

- 4 Signalons enfin, un exemple parmi tant d'autres, à résonance provinciale, puisé dans un discours d'un membre du jury d'instruction du district de Pithiviers adressé au comité d'instruction publique en l'an III :

« Le jour est arrivé où la plus grande des Nations, après avoir renversé d'un bras puissant la Thière et le Thrône, donne à ses enfans une morale saine, une philosophie digne de devenir le code de l'Univers et de faire entrer dans sa gymnastie, les talens, les arts et les travaux.

Bientôt nos campagnes ne seront donc plus peuplées de fanatiques, d'hommes gémissans sous le règne de l'erreur ; bientôt la terre n'ouvrira ses fertiles entrailles que pour un peuple libre, éclairé, sage et heureux.

Bientôt aussi l'instituteur, regardé par ses concitoyens comme le père social que la Patrie donne à ses enfans, verra doubler son existence par les progrès de ses élèves. Fonctionnaires d'un grand peuple, quelle responsabilité va peser sur vous ! C'est vous qui répondrez à chaque citoyen, à la France, à l'Univers entier, des vertus ou des vices que votre exemple aura fait naître dans le cœur de nos enfans, des talens heureux ou de l'ignorance fatale dont vos leçons auront fortifié ou étouffé le germe¹⁴. »

- 5 Confrontée aux enjeux cruciaux de la réforme éducative, héritière de l'esprit des Lumières, l'école de la Révolution a été le creuset de trois espérances majeures qui ont nourri les discours réformateurs usant plus ou moins du mode utopique. L'espérance politique d'abord : comment signifier la fin du despotisme en promouvant la liberté et l'égalité d'anciens sujets devenus citoyens, puis citoyens républicains à partir de septembre 1792 ? L'espérance morale évidemment : comment signifier la fin du fanatisme en promouvant la religion naturelle garante d'une morale civique autonome par rapport aux religions révélées, garante aussi d'un idéal de fraternité laïque sous les auspices de l'Être Suprême ? L'espérance intellectuelle aussi : comment signifier la fin des ténèbres de l'ignorance en promouvant la diffusion des Lumières, garante des progrès de l'esprit humain, et une instruction conduisant au « perfectionnement de l'humanité », cet idéal prôné par Condorcet, Daunou, Lakanal, Garat...
- 6 Ce tryptique a nourri ce que B. Baczkó a appelé « les rêves pédagogiques » de la révolution, « multiples et opposés », rêves qui toujours selon lui, ont pu servir de refuges d'espoir, d'engagements de substitution et de transferts face aux résistances du présent politique¹⁵. Fort heureusement, la Révolution s'est davantage nourrie d'espérances et de visées réformatrices que d'utopies irréalisables.
- 7 Ces trois espérances révolutionnaires transposées à la question scolaire ont impliqué une triple mission pour le futur instituteur, promu comme une espèce de « père social », éducateur politique, moral et intellectuel. Dès lors, s'opère un transfert de sacralité qui substitue l'utopie politique à l'utopie religieuse ; l'instituteur, ce nouveau missionnaire laïc, devait assumer l'immense responsabilité de former les générations montantes en visant un triple objectif : celle d'éduquer l'enfant non plus dans une école vue comme la « petite église des enfants » mais comme une micro-société citoyenne et républicaine ; celle de changer l'homme, non plus pour en faire un chrétien vivant dans l'imitation de Jésus-Christ mais pour en faire un homme nouveau, régénéré dans ses mœurs et réglant sa vie morale sous le contrôle de l'Être Suprême ; celle enfin de transformer la cité, non plus pour la modeler sur la cité de Dieu soumise

aux lois chrétiennes mais pour en faire une cité citoyenne soumise aux lois des hommes.

- 8 Trois espérances mais aussi trois temps qui ont pu parfois se chevaucher dans la chronologie réformatrice, notamment en raison du décalage d'information entre Paris et le reste du territoire.
- 9 De 1789 au printemps 1792, le maître mot est celui de *régénération* : changer l'homme, régénérer les mœurs et « les habitude tout un peuple » (Mirabeau) ; promouvoir une école émancipatrice en libérant l'accès au savoir, écrire une nouvelle époque des progrès de l'esprit humain grâce à l'effet cumulatif et générationnel de l'instruction¹⁶. C'est le moment cartésien, dans le droit fil de l'esprit des Lumières.
- 10 De l'automne 1792 à thermidor an II, c'est l'époque où l'école doit s'emparer de la génération montante « pour la pétrir dans le moule républicain » ; il faut changer la cité pour préserver la république ; « raser le passé, inventer l'avenir » (Baczko) ; « il faudrait oublier ce que nous avons été pour pouvoir devenir ce que nous devons être », affirmait en juillet 1793 le conventionnel Nicolas Hentz¹⁷. L'éducation doit être avant tout nationale, sociale, républicaine, égalitaire, libératrice, populaire. Le discours pédagogique emprunte alors volontiers ses références à l'exemple lacédémonien. C'est le moment platonicien, essentialiste, celui des universaux.
- 11 Enfin la période qui va de l'automne 1794 à 1799 voit un net reflux des écrits pédagogiques à résonance utopique ; on se méfie des mots, des envolées lyriques même si elles ne disparaissent pas totalement ; l'école républicaine n'est plus tout à fait au centre du débat politique ; on repousse à plus tard la mise en œuvre d'une école émancipatrice pour tous. L'urgence est de promouvoir une renaissance des lettres et des talents que les Thermidoriens considèrent avoir été sacrifiés sous la Terreur¹⁸. L'heure est à la consolidation républicaine par la promotion de l'élitisme bourgeois. C'est le moment aristotélicien, nominaliste, condillacien, animé par les Idéologues.
- 12 Il est pourtant un domaine qui semble former consensus, de Mirabeau à Bouquier en passant par Daunou et Lakanal, c'est celui d'une éducation nationale par le biais des fêtes décadaires et nationales, organisées pour tout un peuple y compris les enfants des écoles : « C'est là que la jeunesse acquerra, pour ainsi dire 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 », indiquait Bouquier¹⁹. Outre la nécessité politique de s'emparer de ces « communs élans vers l'image de la félicité » pour nourrir l'imagination du peuple, Daunou y voyait une sorte de « ministère de la réconciliation nationale », donnant à travers « la communion fraternelle des Français », l'exemple de la paix entre les hommes et « le signal de la paix du monde ».

Le fait scolaire en Révolution²⁰

- 13 Face aux ambitions proclamées de manière plus ou moins utopiques, il convient à présent de les confronter à la réalité du fait scolaire à partir de trois indicateurs : le volet politique et administratif pour évaluer le degré d'application des lois scolaires votées par la Convention nationale entre décembre 1793 et octobre 1795 ; le volet scolaire ensuite présentant le bilan de la fréquentation des écoles ; enfin le volet professionnel pour faire le point sur la présence enseignante dans la nouvelle politique éducative voulue par les autorités révolutionnaires

- 14 Avant l'application des lois scolaires de la Révolution, il faut signaler qu'entre 1789 et 1793, l'armature scolaire ne s'est pas disloquée d'un seul coup et totalement. Sans doute se sont produites des tensions avec l'obligation du serment civique et voit-on apparaître la première scission entre enseignants constitutionnels et réfractaires, scission annonciatrice du dualisme scolaire, fait majeur de l'histoire politique et scolaire de la Révolution. Sans doute assiste-t-on à la disparition d'écoles et d'établissements entretenus grâce à des fondations ecclésiastiques charitables. Dans quelle proportion ? C'est difficile à évaluer, sauf au plan local. L'enquête scolaire de 1791-1792 montre une certaine stabilité dans les villes dont les municipalités ont souvent, faute d'autre personnel, toléré le maintien d'enseignants insermentés. Dans les campagnes, le maintien des enseignants est avéré, qu'ils aient ou non prêté serment : par exemple, dans le district de Beauvais (Oise), 3 communes seulement se retrouvèrent sans école. Pour la période postérieure, une note du 25 pluviôse an II (13 février 1794), adressée au Comité de salut public par le Comité d'Instruction Publique, reconnaît que « le passage à un nouvel ordre des choses est difficile », en particulier pour l'application du décret du 29 frimaire an II (19 décembre 1793)²¹. Il convient pourtant de nuancer l'insuccès de cette première législation scolaire de la Convention qui fut appliquée moins d'un an. Rappelons qu'elle permettait à tout un chacun d'enseigner (sous réserve de la production d'un certificat de civisme) et qu'elle instaurait une obligation scolaire de 3 ans, la gratuité et la laïcité de l'enseignement. L'exemple du Pas-de-Calais que j'ai étudié dans ma thèse montre que 60 à 70 % des communes rurales de ce département avaient nommé un ou plusieurs enseignants en vertu de cette nouvelle loi, les villes offrant d'ailleurs un pourcentage proche des 100 %²². Ailleurs, faute de statistique générale, on signalera l'exemple du district de Pont-à-Mousson, étudié par James Guillaumes, où 65 communes sur 80 (81 %) avaient appliqué la loi. Dans l'ouest, cette proportion tombe à moins de 50 %.
- 15 Le changement de conjoncture politique entraîna une nouvelle législation scolaire, officialisé par le décret Lakanal du 27 brumaire an III (17 novembre 1794) qui prévoyait le financement public d'une école à double section pour 1000 habitants²³. Cette loi qui n'imposait plus l'obligation scolaire, laissait aux parents le choix de l'école en admettant explicitement l'existence d'écoles libres. Les enseignants devaient être nommés après vérification de leurs compétences par un jury d'instruction. Enfin le programme pédagogique mettait davantage l'accent sur l'instruction avec l'incorporation de matières comme la grammaire, l'histoire, la géographie, les sciences naturelles. Cette loi du 27 brumaire était sans doute la plus complète et la plus prometteuse des lois scolaires relatives à l'enseignement primaire. Ce fut aussi la plus décriée en raison de ses difficultés d'application, en particulier le fait de financer une seule école pour 1000 habitants. Il est difficile voire impossible de dresser un bilan national de l'application de cette loi qui fut variable d'un district à l'autre, selon le degré de dispersion de la population, selon aussi le degré d'exigence des jurys d'instruction. La loi s'appliqua assez facilement dans les villes mais dans les campagnes, le critère du millier d'habitants pour l'établissement d'une école, priva de nombreuses communes d'une école publique : dans le district de Dijon, 70 % des communes soit 106 sur 151 ne purent y prétendre. Les habitants reprirent alors les anciennes pratiques en salariant un maître d'école, souvent d'ailleurs l'ancien clerc d'avant la Révolution qui avait été salarié grâce à la loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793). Ce fut aussi le délaissement des écoles publiques au profit d'écoles libres tenues par des ecclésiastiques.

- 16 La troisième loi scolaire fut l'œuvre de Daunou. Elle s'inscrit dans le cadre d'une loi organique de 48 articles rattachée au texte constitutionnel de l'an III et votée par la Convention à la veille de sa séparation, le 3 brumaire an IV (25 octobre 1795). Il revenait aux administrations de département de déterminer le nombre et l'emplacement des écoles publiques et on reprit généralement le critère du millier d'habitants. Les enseignants examinés par un jury d'instruction n'étaient plus rémunérés par l'Etat mais bénéficiaient d'un logement ou d'une indemnité. Il revenait aux parents de payer l'écolage de leurs enfants, à l'exception des plus pauvres. Ces dispositions, jugées réactionnaires par des nombreux historiens, s'expliquent en partie par le contexte financier catastrophique. Elles entraînent un reflux très marqué du nombre d'écoles publiques : dans le Pas-de-Calais, alors qu'on en recensait près de 600 en 1795, on n'en trouvait moins de 300 en 1799. En revanche, le nombre d'écoles particulières explosa, même si la surveillance administrative s'intensifia pour vérifier leur enseignement républicain : dans l'Aude, 172 écoles publiques mais autant de privées ; l'étude de E. Kennedy et M.-L. Netter indique pour 7 départements (Aisne, Bas-Rhin, Charente, Finistère, Gers, Haute-Garonne, Loire-inférieure, Maine et Loire, Yonne) que plus des 3/4 (76.7 % exactement) des écoles étaient privées²⁴.
- 17 Nous voyons donc que les autorités révolutionnaires ont légiféré et ont cherché à faire appliquer les décrets scolaires, tant au niveau des départements que des districts, notamment en s'appuyant sur ces nouveaux relais que furent les jurys d'instruction. Reste à voir maintenant si, sur le plan de la fréquentation, cette législation a suscité un effet d'entraînement.
- 18 Si l'on examine les taux d'alphabétisation qui doivent être maniés avec précaution, surtout, comme c'est souvent le cas, si l'on n'a pas distingué les niveaux d'écriture et s'ils sont établis sur la simple distinction « signe »/« ne signe pas », il est possible d'évaluer le pourcentage d'individus qui, sachant plus ou moins écrire, ont été plus ou moins scolarisés.
- 19 L'historien peut en effet dégager une tendance et une estimation de la fréquentation scolaire, avec un recul chronologique de 10 à 15 ans, en se fondant sur le postulat vraisemblable que l'alphabétisation est le résultat d'une scolarisation. Hormis l'enquête Maggiolo portant sur les années 1816-1820 et celle de l'I.N.E.D. portant sur les années 1740-1829, il n'existe pas d'étude générale de l'alphabétisation française pour la première moitié du XIX^e siècle. Il faut donc recourir à des recherches précises mais limitées géographiquement et chronologiquement, en étudiant l'alphabétisation des conjoints et des conjointes théoriquement scolarisables entre 1790 et 1799. La seule enquête générale à laquelle on puisse se référer, celle de l'I.N.E.D., relevant les taux d'alphabétisation de 1800 à 1819, oscillant entre 39,5 % et 41,2 % pour la France entière, montrent une certaine stabilité, voire une progression d'environ deux points par rapport à ceux des décennies 1770-1790²⁵. Ces indications générales trouvent-elles leur confirmation dans des études géographiquement plus limitées mais aussi plus précises ? Dans le Vendômois (Petite Beauce, Perche, vallée du Loir), l'alphabétisation se maintient au niveau de ce qu'elle était avant la Révolution : le pourcentage de signatures masculines passe de 44,8 % à 43,5 % et celui des signatures féminines progresse légèrement de 32,3 % à 34,6 %²⁶. Dans le département du Pas-de-Calais, on peut estimer qu'environ 25 000 enfants de 8 à 12 ans ont été scolarisés entre 1795 et 1800, soit environ 47 % de la population scolarisable ; en l'absence d'études approfondies, on peut considérer qu'il s'agit là d'une estimation valable pour les

régions septentrionales du pays. Dans le détail, l'alphabétisation atteint 52,2 % pour les années 1806-1815 contre 53,2 % pour la décennie précédant la Révolution, ce qui traduit un repli de la scolarisation dix à quinze ans auparavant, soit dans les années 1791-1805, et plus particulièrement vers 1795-1799. Autrement dit, à partir du moment où l'on assiste au déclin de l'enseignement public qu'un Etat impécunieux cesse de subventionner²⁷. D'une façon générale, les statistiques d'alphabétisation ne permettent donc pas de conclure à un effondrement de l'instruction élémentaire pendant la Révolution.

- 20 Autre question d'importance : comment se répartissaient les élèves entre les écoles publiques et les écoles privées ? A lire les correspondances des administrations de département et de canton, on pourrait penser que les écoles nationales furent désertées au profit des écoles privées. Tel était le point de vue exposé en l'an VI par les administrateurs de la Sarthe, du Doubs ou encore de la Seine²⁸. En pluviôse de la même année, le Commissaire du Directoire exécutif près le département du Pas-de-Calais écrivait dans son compte-rendu : « Les écoles primaires... étaient peu fréquentées avant le 18 fructidor et beaucoup de pères de famille s'abstiennent encore d'y envoyer leurs enfans²⁹. » Sans doute faut-il nuancer quelque peu ces propos. Dans le département de la Seine-Inférieure, les écoles publiques accueillaient en moyenne 6 108 garçons et 3 123 filles par trimestre, soit 14 % de la population scolarisable³⁰. Pour les départements de Haute-Garonne, du Loir-et-Cher, du Bas-Rhin, de Seine-Inférieure et de l'Yonne, on dénombrait davantage d'élèves dans les écoles nationales (plus de 46 élèves en moyenne) que dans les écoles privées (40 en moyenne)³¹. Celles-ci, excepté dans les villes, ne captaient donc pas l'essentiel de la population scolarisée. En revanche, les plaintes répétées des enseignants publics, déplorant de voir leurs écoles fréquentées seulement par « les enfans des citoyens indigens ou très peu fortunés » étaient souvent fondées. La loi du 3 brumaire an IV (20 novembre 1795) avait supprimé la gratuité et les maîtres devaient percevoir un écolage dont pouvaient être dispensés les écoliers pauvres (en principe le quart des inscrits). Fréquemment, le nombre d'indigents dépassait cette limite, surtout dans les écoles rurales. Pour l'heure, l'école publique et républicaine tendait à devenir l'école du pauvre. C'est en tout cas la réputation qu'elle acquit dans l'opinion, et pour longtemps.
- 21 Considérons à présent le volet professionnel. Le succès d'une législation réformatrice repose en grande partie sur l'adhésion et les capacités de celles et ceux qui sont chargés de la mettre en œuvre, autrement dit dans ce cas de figure, les enseignants. Qui étaient vraiment ceux de la période révolutionnaire ? Ont-ils été à la hauteur des enjeux induits par les nouvelles législations ? Les autorités révolutionnaires ont-elles pu compter sur un corps enseignant homogène, motivé, compétent ?
- 22 Trois constats s'imposent. Tout d'abord, une grande partie du corps enseignant des années 1789-1799 était déjà en fonction avant la Révolution ; il n'y a pas eu de renouvellement profond mais, au contraire, une certaine continuité même si un renouvellement s'est opéré au fur et à mesure des années. Il n'y a pas eu non plus une réelle amélioration des compétences professionnelles dans la mesure où la Révolution n'a pas réussi à mettre en œuvre la formation professionnelle qu'elle avait appelée de ses vœux. Enfin, il n'y a pas eu non plus une amélioration de la condition enseignante, susceptible de rendre plus attractive la fonction pédagogique.
- 23 Dans les débuts de la période révolutionnaire, on constate une stabilité parmi les maîtres d'école. La continuité a été évidente dans les campagnes au moins jusqu'en

1792-1793. Dans les villes, en 1791-1792, à la suite des refus de serment et du départ d'un certain nombre de congréganistes, des enseignants laïques furent nommés. Par la suite, lors des périodes d'application des décrets de 1793, 1794 et 1795, apparurent d'autres instituteurs et institutrices. Le recrutement fut sans doute plus ouvert en l'an II : le décret du 29 frimaire (19 décembre 1793) autorisait en effet tout citoyen et toute citoyenne à enseigner. Ce fut ainsi qu'un charron et un menuisier furent nommés en l'an II dans les localités de Givenchy-en-Gohelle et d'Havrincourt (Pas-de-Calais) ; à Charmy (Aube), le dénommé Eloi Henry, manouvrier de son état, fut désigné comme instituteur de la commune³². Dans les villes, la mobilité du corps enseignant fut plus importante, en raison de l'interdiction et du départ des congrégations religieuses enseignantes. Pour la période an III-an IV, il est difficile d'évaluer précisément le taux de stabilité car la législation imposait une diminution du nombre d'écoles publiques et de nombreux instituteurs nommés en vertu de la loi précédente, n'ayant pas été retenus, ont continué d'exercer dans leur village. Ainsi dans le district de Lons-le-Saunier-Poligny, 40 instituteurs sur 54 avaient été enseignants précédemment (76 %) ; dans le district d'Avallon (Yonne) : « les instituteurs nommés par notre jury ne sont que les cy-devant maîtres d'école » car il n'y a pas d'autres candidats » « malheureusement dans ce district et peut-être dans toute la république, l'enseignement est resté dans les mains des ci-devant maîtres d'école³³. » Le décret du 3 brumaire entraîna une nouvelle diminution des écoles publiques (environ la moitié de celles existant à la fin de 1794) et une désaffectation puisque de nombreux enseignants salariés (environ la moitié) par la république cessèrent leurs fonctions, ce qui nécessita un recrutement élargi à d'autres milieux professionnels : on vit ainsi des compagnons menuisiers, raffineurs, imprimeurs, cultivateurs anciens militaires postuler à un emploi d'enseignant.

- 24 On signalera cependant une exception dans cette continuité du corps enseignant : à savoir l'apparition de l'institutrice publique (ou laïque au sens de l'institutrice salariée par l'Etat) que la Révolution a tenté de promouvoir, notamment en introduisant le terme d'*institutrice* dans sa législation scolaire et d'autre part en lui réservant une parité d'exercice (mais pas de traitement). On peut donc parler d'un renouvellement même si il y eut pénurie de candidates pour exercer la fonction d'institutrice (35,5 % en 1795 et 13,3 % du nombre total d'enseignants dans les écoles publiques du Pas-de-Calais).
- 25 Pour ce qui concerne le test des compétences professionnelles, force est de constater que celles-ci n'ont pas été, loin s'en faut, améliorées durant la période révolutionnaire. La lecture des rapports administratifs de l'époque fournit de multiples témoignages sur la médiocrité professionnelle des instituteurs et des institutrices, particulièrement pour ceux et celles qui exerçaient dans les campagnes. Evitons cependant de généraliser de façon abusive même s'il est vrai que beaucoup choisissaient cette profession comme un pis-aller face à l'adversité, pour subsister eux et leur famille, avec pour conséquence inévitable, une incapacité souvent flagrante. Il y eut pourtant une volonté politique de nommer des enseignants compétents. Lors de l'application de la loi du 27 brumaire an III, les instituteurs et les institutrices furent sélectionnés par des jurys d'instruction qui ne purent que constater souvent la rareté des candidats et des candidates capables d'exercer cet emploi³⁴. Dans celui de Bagnères-sur-Adour, on se désolait en ventôse an III, de la nullité « des instituteurs actuels sachant à peine lire et écrire » et trop âgés pour qu'on pût espérer une amélioration de leurs compétences³⁵. Dans la région de Sancerre, n'existait « aucune citoyenne capable de remplir les places d'institutrices ». La plupart du temps cependant, les jurys nommèrent ceux et celles qui

se présentaient, fussent-ils médiocres. Cette complaisance entraîna des réclamations comme celle envoyée à la Convention le 29 germinal an III (15 octobre 1795) par des citoyens de huit communes du département des Landes :

« Il est encore un point essentiel à remarquer sur le choix des Instituteurs ; et nous voyons avec douleur que les Jurys d'instruction et les administrations des districts ont nommé des citoyens ignorans pour servir d'Instituteurs et qui sont très incapables d'exercer cette profession, attendu qu'il y en a plusieurs qui ne savent presque point lire ni écrire, ni parler français à leurs élèves ; en un mot, ils ne portent que le nom d'instituteur sans en faire les fonctions. Comment donc ces sortes d'Instituteurs s'y prendront-ils pour faire des bons élèves et de quelle manière agiront-ils pour enseigner à bien lire, à bien former les lettres de l'écriture, à orthographier, à chiffrer, à parler la langue nationale, si ces Instituteurs sont ignorans et incapables d'enseigner aux autres ce qu'ils ne savent pas eux-mêmes³⁶ ? »

- 26 Sans doute, ces récriminations comportent-elles une bonne part de vérité mais la suite de cette correspondance montre aussi que les auteurs regrettaient la mise à l'écart de « citoyens... bien instruits dans l'art d'enseigner » pour des raisons personnelles. A partir de l'an IV, nombre d'instituteurs parmi lesquels beaucoup d'ex-ecclésiastiques préférèrent devenir enseignants particuliers. Ce choix provoqua incontestablement une altération du niveau d'ensemble des enseignants publics.
- 27 Sur le plan professionnel, un autre constat s'impose, qui n'est pas sans importance, celui de la médiocrité de la condition matérielle des enseignants. Cette question revient de manière récurrente dans les archives. Les enseignants de la Révolution qui avaient cru pouvoir compter sur les traitements publics pour vivre dans des conditions acceptables furent déçus au fur et à mesure de la dépréciation de la monnaie et du désengagement de l'Etat. Les salaires nominaux augmentèrent certes et en 1794, dépassaient 700 livres, allant même jusqu'à 1 000 livres pour ceux et celles qui, exerçant sous le régime du décret du 29 frimaire an II, bénéficiaient d'une fréquentation importante et régulière. Cette amélioration ne dura point. En effet, payés en assignats, et parfois avec beaucoup de retard, les maîtres et les maîtresses de l'enseignement primaire virent progressivement leur situation matérielle se dégrader de plus en plus. Les réclamations devinrent plus nombreuses, à partir de l'automne 1794. La loi du 27 brumaire an III (17 novembre 1794), avait certes décrété le paiement d'un salaire annuel s'élevant à 1 200 livres pour les instituteurs et à 1 000 livres pour les institutrices qui, par ailleurs, devaient bénéficier d'un logement. Malheureusement le renchérissement croissant des denrées au cours de l'hiver 1794-1795, entraîna une très grave détérioration des conditions de vie de la population en général et des enseignants en particulier. Cette situation eut aussi pour conséquence une désaffection pour le métier d'enseignant public, comme en témoigne cette correspondance du jury d'instruction d'Ambert adressée le 29 germinal an III au comité d'instruction publique : « la modicité du traitement accordé par la loi du 27 brumaire vient encore mettre des obstacles à l'organisation de nos écoles. Le citoyen qui ne trouve pas dans le traitement un salaire équivalent à celui de simple journalier hésite à confier son temps à l'instruction publique³⁷. » Un instituteur de Montoire confirme en pluviôse an III que « la modicité du traitement éloigne de l'honorable fonction d'instituteur les personnes qui pourroient la remplir avec distinction » et demande qu'on augmente le salaire « en raison du prix exorbitant des denrées de première nécessité³⁸. »
- 28 Saisi d'un grand nombre de plaintes, Guinguené, Directeur de la Commission exécutive de l'Instruction publique, écrivait en vendémiaire au IV : « Un cri général s'élève de

toutes les parties de la République sur la détresse affreuse dans laquelle se trouvent plongés un grand nombre d'instituteurs. Privés même de l'absolu nécessaire, la plupart languissent dans les horreurs du besoin et ne continuent l'exercice de leurs fonctions que dans l'espoir très prochain des secours qu'ils réclament et qui deviennent de jour en jour plus nécessaires³⁹. »

- 29 Un mois plus tard, la nouvelle loi du 3 brumaire an IV supprimait toute rémunération publique. Recevant un logement ou le plus souvent une indemnité compensatoire, les enseignants se voyaient contraints de percevoir un maigre écolage, versé par les parents. Les conditions matérielles des instituteurs et des institutrices publics n'en furent évidemment pas améliorées, d'autant qu'ils se voyaient par ailleurs fortement concurrencés par de nombreux maîtres particuliers. Dans son message au Conseil des Cinq-Cents en date du 3 brumaire an VII (21 octobre 1798), le Directoire exécutif admettait que « les fonctions d'instituteur ne seront jamais remplies par des hommes vraiment capables tant qu'elles n'offriront point une existence assurée à ceux qui voudront se consacrer à cet état pénible et intéressant⁴⁰. » Les Directeurs préconisaient l'octroi d'un traitement fixe mais prélevé directement sur les habitants, ainsi qu'un logement et un jardin ou à défaut une indemnité de logement. Ces dispositions auraient pu améliorer un peu la condition enseignante mais ne furent jamais réalisées.

Un grand dessein contrarié et inachevé

- 30 Si l'on met à part les contraintes structurelles comme la pauvreté avec pour conséquence le travail des enfants, l'insuccès croissant de l'école révolutionnaire peut s'expliquer par des raisons politiques, des obstacles fonctionnels et par un refus des populations attachées à « l'ancien régime des écoles⁴¹ », notamment sur les plans religieux et moral.
- 31 Au plan national, il suffit de suivre l'évolution législative pour s'en persuader : entre décembre 1793 et octobre 1795, la législation scolaire rétrécit progressivement l'engagement de l'Etat dans la prise en charge financière de l'enseignement primaire, alors que d'un autre côté, sa tutelle s'alourdit dans l'administration et la surveillance scolaires. Dans son rapport du 4 vendémiaire an IV (26 septembre 1795), Guinguené, directeur de la Commission exécutive de l'instruction publique, indiquait : « Encourageons l'instruction d'une manière vraiment utile et non pas gigantesque. N'employons à cet usage qu'une somme proportionnée à l'étendue des revenus que des impositions sagement réparties procurent à la république⁴². » En octobre 1798, le Directoire exécutif critiquait la mise en œuvre de la loi du 27 brumaire, pourtant moins généreuse que celle du 29 frimaire an II en expliquant qu'elle avait imposé au trésor public « une charge énorme qu'il lui eût été impossible de supporter dans la suite »⁴³. Ce désengagement s'appuyait aussi sur l'idée exprimée par Daunou que la période montagnarde avait éliminé une bonne partie des élites savantes et qu'il fallait privilégier les établissements d'enseignement adaptés à la reconstitution de ce vivier. On retrouve ici l'influence de l'idéologie et des Idéologues comme Destutt de Tracy : les Lumières, l'instruction se déversent du haut vers le bas de la société ; c'est « le versement des connaissances » évoqué par Daunou⁴⁴. Sans doute aussi, doit-on faire remarquer que les Thermidoriens ont cherché à canaliser l'engagement politique qui s'était manifesté dans les années 1792-1794⁴⁵.

- 32 Enfin, au plan local, il est incontestable que l'intrusion de la puissance publique dans l'administration scolaire n'a pas été très bien perçue. En effet, le poids des traditions pesait sur les mentalités : municipalités et populations considéraient qu'il leur appartenait, en quelque sorte de droit, de continuer à choisir leur maître d'école, et de l'installer, même si l'Etat le rétribuait. On n'a pas toujours admis qu'un enseignant extérieur au village pût être désigné au détriment d'un maître d'école du lieu. De la même façon, on n'a pas compris que sous un régime prônant l'égalité, une commune pût se voir privée d'une école subventionnée par l'Etat. On ne pouvait non plus admettre qu'un presbytère fût réquisitionné pour servir de maison d'école. Dans la pratique quotidienne de l'enseignement, les difficultés de l'école républicaine se manifestèrent en effet par la nécessité de loger l'école à partir de l'an III. Avant la Révolution, dans la plupart des communes rurales, le maître tenait école chez lui. De nombreuses communes rurales ne disposaient pas encore d'une maison d'école. Seules les localités les plus aisées avaient commencé à s'en préoccuper dans la seconde moitié du XVIII^e siècle. Avec la suppression des cultes publics, les législateurs révolutionnaires avaient pensé pouvoir affecter les presbytères à la tenue des écoles publiques, la loi du 27 brumaire an III ayant stipulé que les presbytères non vendus comme biens nationaux seraient mis à la disposition des municipalités « pour servir, tant au logement de l'instituteur, qu'à recevoir les élèves pendant la durée des leçons. » Cette affectation souleva de nombreuses difficultés. Dans la pratique, l'utilisation des presbytères pour la tenue des écoles publiques n'a pu être généralisée en raison des nombreuses résistances de la population qui cachait les clés de ces locaux, en vue de maintenir un culte en assurant l'hébergement des prêtres clandestins ou de ceux qui revinrent en l'an III. Sous le Directoire, la loi du 3 brumaire an IV ne prévoyait plus de mise à disposition de ces presbytères pour les écoles, la plupart d'entre eux ayant d'ailleurs été mis en vente⁴⁶.
- 33 Un second obstacle surgit avec la pénurie des livres élémentaires destinés à l'éducation républicaine des écoliers, en particulier les catéchismes républicains. En pluviôse an II, le Comité d'instruction publique admettait que l'application complète du décret du 29 frimaire an II était de ce fait empêchée et suggérait en attendant que les enseignants continuent de se servir « des méthodes qui leur seront plus familières pour apprendre à lire, à écrire et à calculer⁴⁷. » C'était quand même faire bon marché des intentions idéologiques du nouveau régime ! En pluviôse an II, à l'initiative de Grégoire, la Convention décréta le lancement d'un concours pour la composition des livres élémentaires mais l'apport des contributions ne fut pas à la hauteur des attentes⁴⁸. En germinal an III, le jury d'instruction d'Ambert se plaignait toujours : « les livres élémentaires nous manquent absolument. Que devons-nous faire pour remplir ce vide⁴⁹ » ? Cette pénurie ne fut pas toujours totale, certains districts faisant davantage preuve d'initiative pour faire imprimer ces livres. Cependant quand ils étaient disponibles, des maîtres se plaignaient aussi d'un usage impossible en raison de la méconnaissance de la langue française au profit d'idiomes régionaux. Il est vrai que l'emploi de ces nouveaux livres n'allait pas de soi, sans doute parce que leur usage contrariait une pratique pédagogique routinière mais aussi et surtout parce qu'il se heurtait à l'hostilité de nombreuses familles favorables au maintien des « anciens livres » et principalement du catéchisme chrétien.
- 34 Le refus massif et durable des nouveaux livres ou textes républicains témoigne que l'expérience scolaire révolutionnaire n'a pas été unanimement acceptée par une

population majoritairement attachée à « *l'ancien régime des écoles* ». Certes, comme l'a montré H.-C. Harten, ce rejet ne s'est pas manifesté de manière uniforme sur tout le territoire : il s'avéra moins intense par exemple en Seine-et-Oise et en Charente-inférieure que dans le Nord ou dans la Marne et le Morbihan⁵⁰. Lors de la période montagnarde, les administrations locales furent enjointes de surveiller les enseignants tenus d'enseigner seulement les textes officiels mais, nous l'avons vu, la pénurie de livres empêcha l'application de telles consignes. Après quelques flottements lors de l'application de la loi du 27 brumaire an III et du retour d'anciens constitutionnels, les autorités réitérèrent leurs injonctions. Ainsi en germinal an VI, dans une correspondance adressée au Directoire exécutif, l'administration centrale de la Drôme exprimait son souhait de voir disparaître « l'usage de ces livres enfantés par les préjugés d'une foule de cultes superstitieux et ridicules [qui] inondent encore la république et sont presque généralement préférés aux livres élémentaires républicains qu'on repousse avec une sorte d'horreur religieuse⁵¹. » Assez souvent pourtant, dans les écoles particulières mais aussi dans des écoles publiques, on voit s'instaurer une pratique pédagogique mixte⁵². Dans ce cas d'ailleurs, il semble évident que les livres républicains étaient d'un usage peu fréquent pour ne pas froisser les familles et servaient de garantie pour éviter les foudres des autorités. Les populations rejetaient une école déchristianisée qui se voulait laïque tout en imposant néanmoins un enseignement moral lié à une religion déiste, comme en témoigne cet extrait du règlement des écoles d'Agen (11 ventôse an III soit le 1^{er} mars 1795), rédigé par le jury d'instruction :

- 35 « L'instituteur doit regarder, comme l'un de ses premiers devoirs, de saisir toutes les occasions propres à développer en présence de ses élèves, les principes consacrés par le peuple français sur l'existence de l'Être suprême et sur l'immortalité de l'âme. L'enseignement relatif à toute opinion religieuse est étranger aux fonctions d'instituteur⁵³. » De telles instructions étaient bien ambiguës dans la mesure où la croyance en l'Être suprême pouvait être considérée comme une opinion religieuse incompatible avec le christianisme. Ce fut d'ailleurs ainsi qu'elle fut perçue à l'époque. Avec ce rattachement de la morale à l'existence d'un Être suprême, pouvait-on en effet parler encore d'une morale laïque⁵⁴ ?
- 36 La résistance d'une grande partie des familles manifestant leur attachement à l'ancienne instruction se traduisait dans les faits par la scolarisation des enfants dans des écoles tenues par des enseignants particuliers, souvent mais pas toujours, d'anciens ecclésiastiques, comme en témoignent les nombreux arrêtés de fermeture prononcés sous le Directoire⁵⁵. Ces enseignants manifestaient leur résistance par un refus du calendrier, des emblèmes et des manifestations révolutionnaires. Fermant leur école les dimanches et les ouvrant les jours de décadi, n'emmenant pas leurs élèves aux fêtes décadaires, ils incarnaient la résistance aux injonctions des autorités locales et départementales. Ils s'attachaient ainsi le soutien d'une population attachée au maintien des repères spatio-temporels traditionnels et hostile aux nouveaux symboles républicains. Citons cet exemple : en ventôse an VII, un citoyen rémois écrivait au ministre de l'intérieur pour dénoncer un enseignement rejetant la symbolique républicaine au profit des marques chrétiennes : « On n'y admet ny les droits et devoirs, ny le calendrier républicain ; la qualité de citoyen y est méprisée ; la cocarde tricolore est foulée aux pieds. On n'y donne, on n'y prend que les noms qui perpétuent le souvenir de la féodalité ; on n'y parle que la langue du royalisme. Les cloches, la semaine, le dimanche, l'abstinence, voilà de quoi on barbouille l'enfance⁵⁶. » A l'inverse,

les enseignants qui affichaient une « mentalité laïque » en s'affirmant publiquement comme républicains et patriotes étaient frappés d'ostracisme. Ces instituteurs et institutrices qui tentaient de convaincre leurs concitoyens de l'importance politique des idéaux révolutionnaires s'attiraient inévitablement la réprobation et les railleries des familles, en prononçant des discours anticléricaux et en participant avec leurs quelques élèves aux manifestations du républicanisme festif et aux réunions des sociétés populaires. N'y déclamait-on pas *Les dix commandements de la République française* dont le neuvième était ainsi formulé :

Le dix-août sanctifieras
Pour l'aimer éternellement.

- 37 A l'approche d'une grande fête chrétienne, cette sanctification laïque d'une assomption républicaine pouvait apparaître comme une provocation intolérable pour une population demeurant majoritairement chrétienne et faisant pression sur les enseignants pour qu'ils continuent à apprendre l'ancien catéchisme aux enfants. D'ailleurs les mots même d'*instituteur* et d'*institutrice*, officialisés par la Révolution, étaient souvent connotés péjorativement car ils symbolisaient la nouvelle école sans Dieu⁵⁷.
- 38 La question éducative a été au cœur de la pensée politique de la Révolution qui fut un moment fondateur dans l'histoire scolaire française. On peut s'étonner d'ailleurs qu'elle ne soit pas suffisamment traitée comme telle dans les ouvrages relatifs à l'histoire de la Révolution. En effet, les débats de 1792-1795 ont non seulement posé les grandes problématiques de l'école contemporaine, mais surtout désigné l'école publique comme le fondement et la garantie du nouveau régime républicain.
- 39 Certes, l'étude du fait scolaire en Révolution montre un décalage entre les espérances révolutionnaires et les réalisations. Pour autant, les initiatives politiques révolutionnaires dans l'ordre scolaire, certes mues souvent par une impulsion utopique, surent pourtant s'en affranchir pour proposer une législation qui allait jeter les bases d'une instruction publique sous le contrôle d'un Etat enseignant. Certes les résistances à cette politique ont établi un dualisme scolaire qui allait perdurer, mais avec la Révolution, a commencé la construction d'un formidable système d'enseignement public, d'ailleurs poursuivie avec la création de l'Université sous Napoléon 1^{er} et la mise en place d'un ministère de l'Instruction publique sous la Restauration, jusqu'à trouver son épanouissement identitaire sous la III^e République.

NOTES

1. AN, F²⁰ 234.

2. AD Pas-de-Calais, *Statistique comparative 1789-an IX*, 6-11 ; voir à ce sujet mon article « L'instruction des ruraux dans le Pas-de-Calais au début de la Révolution française », *Revue du Nord*, t. LXIX, n° 273, avril-juin 1987, p. 309-322.

3. Jean-Luc CHAPPEY, « Les écoles de la révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase », dans Michel BIAARD (dir.), *La Révolution française : une histoire toujours vivante*, Paris, 2009, p. 331-342

4. AN, F¹⁷ 1331^B, pièce 216.
5. René GREVET, « Réforme éducative et politique parlementaire en France (1753-1783) », *Parliaments, Estates and Representation*, n° 25, 2005, p. 37-49
6. Le *mode utopique* est la faculté de concevoir différemment le réel, de le prolonger en imaginant un ordre parallèle à la réalité des faits ; le *genre utopique* est une forme littéraire particulière dont le sujet consiste dans la description d'un monde imaginaire et d'une société particulière dont le sujet consiste dans la description d'un monde imaginaire et d'une société idéale ; en effet, l'espérance motrice de la pensée utopique est avant tout politique. Il s'agit de concevoir un système social parfait dont l'harmonie semble dépendre d'une planification minutieuse des activités, des mœurs et de l'éducation de la jeunesse ; sur cette question, voir Raymond RUYER, *L'utopie et les utopies*, Paris, 1975, p. 37 sq ; Bronislas BACZKO, *Lumières de l'utopie*, Paris, 1978.
7. Citons d'un nommé Basile FEVRE de GRANVAUX, *L'Emile réalisé ou Plan d'éducation générale*, Paris, fructidor an III, p. 28 , transmis à l'Assemblée nationale en avril 1791 puis au comité d'instruction publique de la Convention en vendémiaire an IV ; dans cet opuscule, l'auteur prévoit l'établissement d'un *Berceau de la Nation* dans chaque département pour éduquer et instruire des garçons et des filles de manière communautaire dans des bâtiments de forme hexagonale ; AN, F¹⁷ 1331^B, pièces 93-94.
8. On trouvera ce texte dans l'ouvrage de Bronislas BACZKO, *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Genève, Droz, 2000, p. 345-386.
9. *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, tome 3, p.p. James Guillaume, Paris, Imprimerie nationale, 1891-1907, t. 3, p. 573 (désormais *PV Guillaume*).
10. *PV Guillaume*, t. 2, p. 175-177 ; t. 3, p. 364.
11. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Essai sur l'instruction publique, PV Guillaume*, t. 1, p. 587, 594-595.
12. Joseph LAKANAL, *Rapport sur l'établissement des écoles normales, PV Guillaume*, t. V, p. 155-156.
13. *Idem*.
14. AN, F¹⁷ 1360, pièce 3, 1^{er} nivôse an III. (21 décembre 1794)
15. Bronislas BACZKO, « Former l'homme nouveau...Utopie et pédagogie pendant la révolution française, *Libre*, Paris, Payot, n° 8, 1980, p. 89-132.
16. Comme l'imaginait Condorcet : « Le perfectionnement dans les facultés des individus est transmissible à leurs descendants », cité par Charles COUDEL et Catherine KINTZLER, *Condorcet, Ecrits sur l'instruction publique. Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris, 1989, p. 42-45.
17. *PV Guillaume*, t. 2 p. 104-114.
18. Par exemple Daunou dans son rapport du 23 vendémiaire an IV (15 octobre 1795) : « Les lettres ont suivi, depuis trois années, la destinée de la Convention. Elles ont gémi avec vous sous la tyrannie de Robespierre, elles montaient sur les échafauds avec vos collègues... », *PV Guillaume*, t. 6, p. 786.
19. Cité par Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, p. 348.
20. Pour cette thématique, et pour ne pas entrer dans trop de détails que j'ai exposés par ailleurs, je me permets de renvoyer à mon ouvrage *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835). Laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2001, p. 137-148, 191-202, 205-213, 305-329.
21. AN, F¹⁷ 1331^B, pièce 216.
22. René GREVET, « De l'Ecole d'Ancien régime aux débuts de l'Ecole contemporaine. La genèse d'un double enjeu (Artois et Boulonnais, fin XVII^e-1815) », thèse dactylographiée, 3 vol. , dir. Alain Lottin, Lille III, 1988.
23. Une école à deux classes avec un instituteur et une institutrice.

24. Emmet KENNEDY, Marie-Laurence NETTER, « Les écoles primaires sous le Directoire », *Annales historiques de la Révolution française*, t. 53, 1981, p. 3-38.
25. Jacques HOUDAILLE, « Les signatures au mariage de 1740 à 1829 », *Population*, I, 1977, p. 68 (tableau n° 2).
26. Jean VASSORT, « L'enseignement primaire en Vendômois à l'époque révolutionnaire », *Revue d'Histoire moderne et contemporaine*, t. XXV, 1978, p. 625-655.
27. René GREVET, *Ecole, pouvoirs et société, (fin XVII^e siècle-1815)*. Artois, Boulonnais/Pas-de-Calais, Lille, 1991, p. 47-65 ; voir aussi mon article « Alphabétisation et scolarisation féminines dans la France septentrionale pendant la Révolution française », Actes du colloque sur « Les débuts de l'École républicaine (1792-1802) », *Revue du Nord*, n° 317, oct.-déc. 1996, p. 737-749.
28. Albert BABEAU, *L'école de village pendant la Révolution*, Paris, 1881, p. 144-145.
29. AN, F¹ CIII, Pas-de-Calais, pièce 8.
30. AN, F¹⁷ 1344³⁴.
31. Emmet KENNEDY, Marie-Laurence NETTER, *op. cit.*, p. 28 ; ce constat doit être nuancé pour les villes seules : à Toulouse, 510 élèves dans les écoles primaires mais 724 au moins dans 18 écoles privées ; à Saint-Omer, 229 élèves dans le public, plus de 1 200 dans la cinquantaine d'écoles particulières.
32. René GREVET, *Ecole, pouvoirs et société...*, *op. cit.*, p. 226 ; A. BABEAU, *L'école de village pendant la Révolution*, Paris, 1881, p. 203.
33. AN., F¹⁷ 1331^B, pièce 154.
34. AN, F¹⁷ 1347 (districts de Montauban et de Rodez) ; F¹⁷ 1344³⁵ (districts d'Angoulême, de Cadillac, de Libourne...).
35. AN, F¹⁷ 10138.
36. AN, F¹⁷ 1347, pièce 229 : les auteurs de cette lettre avaient conservé l'anonymat par crainte de représailles des « autorités constituées des villes » menaçant « de punir sévèrement les citoyens qui portent des plaintes contre elles ».
37. AN., F¹⁷ 10138, pièce 14.
38. AN., F¹⁷ 1331^B.
39. A N, F¹⁷ 1351/4.
40. Cité par Octave GREARD, *La législation de l'instruction primaire en France depuis 1789 jusqu'à nos jours. Recueil de lois, décrets, ordonnances, arrêtés, règlements, décisions, avis, projets de lois*, tome 1, 2^{ème} éd., Paris, 1890-1902, p. 133-140.
41. AN, F¹⁷ 10138, pièce 25 : expression employée par le jury d'instruction de Sarrebourg (lettre au Comité d'Instruction publique du 29 ventôse an III).
42. René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine...*, *op. cit.*, p. 142.
43. Cité par Octave GREARD, *op. cit.*, p. 134.
44. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Rapport du 23 vendémiaire an IV, PV Guillaume*, t. 6, p. 786.
45. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Essai sur l'instruction publique*, 1793 : « Un peuple, dans les temps révolutionnaires, est en quelque sorte placé entre toutes les vérités et toutes les erreurs... Voilà donc, plus que jamais, l'époque où il importe que l'instruction s'élève puisque c'est aussi, plus que jamais, l'époque dont toutes les séductions s'emparent... »
46. En Seine Inférieure, de nombreux presbytères invendus qui n'avaient pas été affectés à l'instruction publique, menaçaient ruine, comme en témoigne une correspondance datée du 29 frimaire an IX, émanant du conseiller d'Etat chargé des domaines nationaux, AN, F¹⁷ 1344³⁴, pièce 284 ; voir pour le Pas-de-Calais, René GREVET, *Ecole, pouvoirs et société...*, *op. cit.*, p. 232-233.
47. AN, F¹⁷ 1331^B, pièce 216.
48. AN, F¹⁷ 1331B.
49. AN, F¹⁷ 10138, pièce 14.

50. Hans-Christian HARTEN, « Mobilisation culturelle et disparités régionales. Ecole, alphabétisation et processus culturel pendant la Révolution », *Histoire de l'éducation*, n° 42, mai 1989, p. 111-137
51. AN, F¹⁷ 1344/³³, pièce 69.
52. *Ibidem*, pièce 173 : comme ont pu le constater par exemple les commissaires en charge d'une visite d'inspection dans le canton de Dompierre (Vosges) : « L'école primaire de Derbancout est tenue par Jean Calus, citoyen probe, âgé de cinquante à soixante ans ; les leçons qu'il donne sont prises dans des livres mi-partie républicains et culticoles ; il admet ces derniers sous le prétexte que les parents de ses élèves résistent à l'usage des premiers pour leurs enfants » ; pour d'autres exemples, voir aussi l'article de Emmet KENNEDY et Marie-Laurence NETTER, *op.cit.*, p. 3-38.
53. AN, F¹⁷ 1344/³⁵ ; le 6 pluviôse an VI (25 janvier 1798), l'administration centrale de l'Aude rappelait dans un message adressé aux administrations municipales du département que « dans ces écoles l'enseignement est indépendant de tout culte puisque la constitution n'en adopte aucun à l'exclusion des autres », A.N. F¹⁷ 1344/³³, pièce 5.
54. Sur ce sujet, on pourra se reporter à mon article : « Dieu ou la République : la naissance d'une école laïque (1792-1802) », Villeneuve d'Ascq, CEGES-Lille3, t. 45, 2011, p. 315-326.
55. AN, F¹⁷ 1344/³³, pièce 150 : le 26 thermidor an VI (13 août 1798), l'Administration centrale de Haute-Loire décida la fermeture d'écoles particulières tenues par d'ex-religieux à Brioude, « où le fanatisme et la morale anti-républicaine sont placés au premier rang de l'instruction tandis que tous les principes et les institutions républicaines sont méprisés et tournés en ridicule ».
56. AN, F¹⁷ 11648 : correspondance du 6 ventôse an VII (24 février 1799).
57. En floréal an V, un instituteur de Lure (Haute-Saône) écrivait au ministre de l'Intérieur : « Ce mot d'*instituteur* effraye les fanatiques, les persuade que cet instituteur fait changer à ses élèves leur doctrine de religion », cité par Louis GRIMAUD, *Histoire de la liberté d'enseignement en France*, t. 2, « La Révolution », Paris, Arthaud, 1944, p. 238.

RÉSUMÉS

Dès l'an VIII, se multiplient les opinions négatives sur le bilan scolaire de la Révolution. L'historien peut s'interroger sur la réalité d'un tel constat. En pluviôse an II, le Comité d'Instruction Publique n'avait-il pas écrit au Comité de Salut Public qu'il mettait tout en œuvre pour développer l'instruction publique considérée comme « le gage de la solidité de la Révolution » ? La Révolution aurait-elle failli à cette mission fondatrice ? Aurait-elle préféré les mots aux actes, « les rêves utopiques » aux réalisations ? S'ils ont sans doute rêvé l'avenir, les révolutionnaires ont aussi agi au présent en légiférant et en administrant la question scolaire. En examinant le fait scolaire en Révolution, cette étude tente de mesurer l'écart entre exaltation utopique, volonté réformatrice et mise en œuvre effective. Cette politique n'a pas été toujours comprise ; elle a même été majoritairement rejetée en raison de son entreprise déchristianisatrice. L'action politique de la Révolution dans le domaine scolaire peut s'analyser comme un grand dessein contrarié et inachevé.

From 1799, are developing negative opinions on the school *assessment* of the Revolution. Historians must question the reality of this situation. Revolutionaries wanted to establish a system of state education to found the Republic durably. Would the Revolution have failed in this founding mission by preferring the words to the acts, the "utopian dreams" to the achievements?

Revolutionaries have probably dreamed about the future, but they also acted in the present by legislating and by administering the school. This study attempts to measure the gap between exaltation utopian, desire for reform and the effective implementation. This policy was not always understood, and it has even been refused mainly because of its déchristianisatrice will. The political action of the Revolution in the field of education can be analysed as a great opposed and unfinished ambition.

INDEX

Mots-clés : législation, enseignants, morale, compétences

Keywords : législation, teachers, moral, skills

AUTEUR

RENÉ GREVET

Université Charles-de-Gaulle/Lille III

UMR 8529-IRHIS

Des petites républiques de filles. Projets et expérimentations pédagogiques révolutionnaires (1793-1794)

*Girls' little republics. Revolutionary educational projects and experiments
(1793-1794)*

Caroline Fayolle

- 1 Un « élan utopique¹ » anime le projet pédagogique révolutionnaire qui se donne pour objectif de régénérer le peuple et faire advenir une société d'hommes libres². Cette ambition politique suppose de refonder un système d'instruction publique et d'inventer de nouveaux outils pédagogiques capables de révolutionner la transmission des connaissances. S'ouvrent sur ces sujets de nombreux débats auxquels prennent part de simples citoyens. En témoignent les plans d'éducation envoyés à l'Assemblée ou au Comité d'instruction publique par des militants des sections ou des sociétés populaires, des institutrices et des instituteurs, ou encore des pères et des mères de famille. L'utopie de la régénération du peuple, loin de se résumer à un projet dirigiste des élites politiques, anime en effet l'ensemble du corps social. Comme le souligne Jean-Luc Chappey, « face à l'entreprise de régénération menée par les élites, le peuple ne reste pas spectateur » mais au contraire s'approprie et transforme « les messages, incitations et impulsions venues d'en haut³. » Le « rêve pédagogique », dans lequel sont investis tous les espoirs de création d'un « homme nouveau », se perçoit dès lors, non pas seulement dans les plans d'éducation proposés par les députés à la Législative puis à la Convention, mais dans la multiplicité des initiatives à l'échelle locale. Ces dernières permettent d'appréhender dans leur complexité l'effervescence des expériences éducatives révolutionnaires.
- 2 Pour François Furet et Jacques Ozouf, « malgré ses professions de foi, la Révolution n'a rien fait pour transformer l'école élémentaire⁴. » Si elles sont minoritaires, des pratiques scolaires innovantes viennent cependant nuancer cette affirmation. Dans cet

article, on s'intéressera aux projets et expériences pédagogiques menées dans des écoles de filles en 1793-1794. Avant même les premiers décrets sur l'instruction publique de la fin de l'année 1793, des écoles républicaines pour les deux sexes ont été mises en place sous l'impulsion de représentants en mission⁵, mais aussi de sections et de sociétés populaires⁶. Impatients de voir s'établir un nouveau système d'instruction publique capable de régénérer les femmes, des clubs politiques féminins ont créé ou soutenu des écoles de filles. Pionnière, la Société des Amies de la Vérité, fondée par Etta Palm d'Aelders⁷, propose dès 1791 de « seconder l'éducation publique⁸ » en créant une école destinée aux petites filles pauvres. La loi sur l'instruction publique du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), reprenant la plupart des propositions du montagnard Bouquier, suscite la création de nouveaux établissements ouverts aux deux sexes⁹. Cette législation, qui affirme que « l'enseignement est libre » (art.1) tant que l'esprit patriotique est respecté, témoigne de l'impact de « l'utopie de la société-école »¹⁰ sur la Convention alors dominée par les Montagnards. Pour Bouquier, le peuple régénéré doit être son propre instituteur. Dès lors, le dispositif pédagogique révolutionnaire n'est plus centré sur l'école mais s'étend à tous les domaines de la société régénérée, et tout particulièrement aux sociétés populaires¹¹. En cela, la loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793) montre qu'on ne peut « isoler du reste de la Révolution un épisode jacobin, où triompherait la vision dirigiste et laborieuse de la régénération¹². » Laissant une grande liberté aux enseignants des écoles publiques, la loi Bouquier permet à des institutrices d'inventer de nouvelles méthodes pédagogiques pour éduquer politiquement les filles.

- 3 Les travaux de Dominique Godineau ont souligné que les femmes du peuple ont défendu une conception de la citoyenneté qui n'est pas « aussi limitée que dans sa définition constitutionnelle¹³. » Si elles réclament rarement le droit de suffrage, ces citoyennes désirent manifester leur appartenance au peuple souverain en s'investissant dans la vie publique. Nous défendons l'hypothèse que des projets et expérimentations pédagogiques traduisent cette conception alternative de la citoyenneté. Cherchant à concrétiser l'utopie de la régénération, des femmes engagées élaborent en effet leurs enseignements de manière à promouvoir la participation des filles à la vie de la Cité. Éphémères et minoritaires, ces pratiques ne sont cependant perceptibles que dans des sources rares et fragmentaires qui laissent transparaître les espoirs contenus dans le « rêve pédagogique¹⁴ » de la Révolution. Dans un premier temps, la volonté d'élaborer l'école nouvelle comme une « petite république » de filles sera étudiée, ce qui suppose une relation enseignant/élève plus égalitaire. Viendra ensuite l'analyse des pratiques pédagogiques permettant aux institutrices de déstabiliser les normes de féminité : l'éducation politique des filles grâce aux ouvrages républicains et l'engagement patriotique des élèves dans la « société-école ».

L'école de filles, une « petite république » ?

- 4 La préparation de la loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793) a donné lieu à des débats à la Convention auxquels participent aussi de simples citoyens et citoyennes, souvent pédagogues et enseignants qui envoient à l'Assemblée ou au Comité d'instruction publique des plans d'éducation. Ces débats s'intensifient durant l'été 1793. Alors que la République est menacée par la révolte vendéenne et le mouvement fédéraliste, sont discutés les avantages et les inconvénients du plan du Comité

d'instruction publique présenté par Lakanal le 26 juin 1793, et surtout du plan de Le Peletier de Saint-Fargeau présenté par Robespierre le 13 juillet 1793, jour de la mort de Marat¹⁵. L'ensemble de ces discours vise à régénérer la pratique pédagogique, ce qui signifie en premier lieu rompre avec les pratiques des écoles de l'ancien Régime où régneraient l'ignorance et une discipline jugée autoritaire, voire tyrannique. Pour Léonard Bourdon, député du Loiret et pédagogue, il importe avant tout de refonder la relation entre l'enseignant et ses élèves sur le principe d'égalité. Dans son projet de décret sur l'éducation nationale du 27 juillet 1793, il affirme que cette relation doit désormais être fondée sur « l'amitié » et « la confiance que leur expérience et leurs lumières leur attirent nécessairement¹⁶. » Proposant de nouvelles méthodes pédagogiques, Bourdon propose que « les jeunes élèves, réunis sous le régime de la liberté et de l'égalité, s'habituent à la pratique de toutes les vertus sociales. » Il précise : « ils forment eux-mêmes leur gouvernement ; ils font leurs lois ; ils choisissent ceux d'entre eux qui méritent d'être chargés de leur exécution, ils assignent les récompenses et les peines¹⁷. » Bourdon a déjà mis en œuvre ces principes dans son école fondée à Paris au printemps 1792 et nommée « La Société des jeunes français¹⁸. » Elle est conçue comme « une petite république, avec une Constitution, où les enfants font l'apprentissage de la vie¹⁹ » démocratique.

- 5 Cette idée de l'auto-gouvernement des élèves est aussi proposée par le Comité d'instruction publique alors dominé par Sieyès, qui prévoit dans son « Projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale » (26 juin 93) que « les élèves [garçons et filles] de chaque école nationale [seront] formés séparément en société modelée à peu près sur le plan de la grande société politique et républicaine²⁰. » La volonté d'organiser les écoles de filles comme des petites républiques, alors qu'elles ne sont pas censées une fois adultes exercer les droits politiques, suscite des réactions de la part de l'ancien oratorien Daunou. Ce dernier, qui s'est positionné dès 1790 pour une éducation domestique des filles²¹, estime que cette proposition doit être limitée aux écoles de garçons destinés à devenir de futurs citoyens²². La proposition du Comité d'instruction publique fait écho à la constitution de petites sociétés populaires de filles « fondées dans le cadre d'une école républicaine » et parfois encouragées par des clubs politiques féminins²³. Les militantes à Dijon et à Besançon décident par exemple de créer une « Société des Jeunes amies de la Constitution » où des jeunes filles font l'apprentissage de la sociabilité politique²⁴. Elles encouragent ainsi les petites filles à prendre pour modèle des militantes s'investissant dans la vie politique et refusant que les femmes soient cantonnées à un rôle domestique.
- 6 Ainsi, alors que la société entière est définie comme une vaste école en l'an II, l'école nouvelle est de même conçue comme un microcosme républicain. Cette utopie de la « petite république » implique de repenser les fonctions de l'enseignant et les modes de transmission du savoir. Pierre Vincent Chalvet, membre de la société nationale des Neuf-Sœurs à Paris et de la Société des Amis de la République à Grenoble, entreprend de redéfinir les « qualités » d'un bon enseignant. Affirmant que la « classe est une espèce de république, dont le maître est à la fois le chef et le législateur²⁵ », il attribue à l'instituteur des devoirs d'« impartialité », de « loyauté » et de bonnes mœurs²⁶. Si les qualités d'instruction sont nécessaires, Chalvet insiste sur les « qualités du cœur » (douceur, affabilité, modestie et patience) et sur l'affection que doit avoir de manière égale l'enseignant pour ses élèves²⁷. L'amour et l'amitié que doit avoir l'enseignant pour ses élèves interdit le recours à l'usage de la violence physique. À l'image du député de la

Moselle Nicolas Hentz qui stipule dans son projet de décret l'interdiction faite aux professeurs de frapper les enfants, les conventionnels considèrent les châtimens corporels comme une pratique propre à un régime tyrannique²⁸. C'est aussi l'idée de mères d'écolières qui, à Poitiers, le 29 septembre 1792, le jour où les filles de Notre-Dame quittent leur couvent, viennent « armées de verges et de pierres » violenter les religieuses pour se venger des punitions qu'elles avaient infligées à leurs filles²⁹. Dans son plan d'éducation daté du 12 août 1793, la citoyenne Lemaignan, qui réclame une place d'institutrice pour sortir de la misère, préconise aussi de bannir les punitions corporelles dans les écoles de filles car « ce n'est pas en martyrisant le corps que l'on gagne le cœur de ses élèves³⁰. » Pour les fautes graves, elle propose un nouveau système de punition : « comme toutes les citoyennes doivent faire le serment dû à la patrie, elles seront dégradées du tableau où elles auront juré et où seront inscrits tous leurs noms, et cela, pour plus ou moins de jours, suivant l'importance de la faute³¹. » Le tableau doit ainsi distinguer les bonnes et les mauvaises citoyennes. Alors que dans l'école d'Ancien Régime, le maître est censé divulguer le savoir à des élèves passifs et obéissants, la révolution pédagogique promue par des plans d'éducation envoyés à la Convention aspire aussi à une transmission plus horizontale des connaissances. La citoyenne Valincourt, qui avait déjà fait paraître un ouvrage sur l'éducation des filles sous l'Ancien Régime, adresse une pétition à la Convention où elle réclame une formation pour les institutrices publiques et propose des méthodes éducatives centrées sur l'enfant, sur ses besoins et sa « nature³² ». Dans la lignée de Rousseau et des réformes pédagogiques de la fin du XVIII^e siècle qui voient dans le jeu un outil d'apprentissage, elle affirme que les enseignantes des nouvelles écoles doivent, non pas forcer les enfants à apprendre, mais les instruire tout en les amusant³³. Elle met ainsi au point un jeu visant à apprendre aux enfants l'histoire et la géographie³⁴. Dans la petite république qu'est l'école, les enfants sont censés, grâce au jeu, participer à la création du savoir.

- 7 La volonté du Comité d'instruction publique de concevoir les écoles nouvelles de filles comme des petites républiques s'intègre dans le projet plus vaste de régénérer les femmes. Aux institutrices est en effet attribuée la mission de transmettre aux filles à la fois l'enthousiasme révolutionnaire et les vertus associées à la féminité républicaine. Dans les années 1793-1794, des institutrices engagées vont tenter de s'approprier ce message pédagogique officiel tout en lui conférant parfois une signification différente.

Des livres pour l'éducation politique des filles

- 8 Alors que les conventionnels préconisent que soit divulgué aux filles un enseignement politique simple centré sur l'apprentissage de la *Déclaration des Droits de l'homme et du Citoyen* et des maximes républicaines, des institutrices détournent le sens de cette prescription. Loin de se limiter à ces enseignements élémentaires, des militantes du club politique féminin de Lyon estiment ainsi nécessaire d'enseigner aux petites filles le *Contrat social* de Rousseau. Il s'agit de donner aux filles les moyens de prendre connaissance, à la source du texte, du savoir philosophique fondateur du nouveau système politique. L'action pédagogique des militantes de Lyon suscite des réactions. Célébrée par le *Journal de Lyon* qui encourage ces militantes à continuer leurs travaux et à préparer « la génération future au régime difficile de la liberté³⁵ », elle est en revanche très critiquée par les *Révolutions de Paris*, périodique créé par Tournon puis

dirigé par Prudhomme qui se positionne à plusieurs reprises contre la participation des femmes à la vie politique³⁶. Un article affirme : « De quoi s'avise-t-on [dans] ce club de lyonnaises de faire apprendre aux jeunes citoyennes des chapitres entiers du *Contrat Social* de J.J Rousseau, lui qui trouvait déjà les fables de Lafontaine bien au-dessus de la portée des [filles]³⁷ ? » L'auteur souligne ce qu'il conçoit comme une contradiction : les citoyennes veulent enseigner Rousseau à des petites filles alors que Rousseau lui-même veut limiter l'instruction féminine. Blandine Demoulin, présidente de la Société des Amies de la République établie à Dijon, prend la défense des militantes de Lyon et répond aux *Révolutions de Paris*. Dans un article daté du 10 février 1793 que les *Révolutions de Paris* publient, elle affirme : « La culture des sciences ne détourne point du travail ; elle prépare les sentiments honnêtes en ouvrant l'esprit des lumières ; [...] Ce n'est qu'avec de l'instruction que les mères puiseront dans le grand livre de la nature, auquel vous les renvoyez³⁸. »

- 9 Après le décret Amar d'octobre 1793 qui interdit les clubs féminins, des institutrices publiques prennent le relais des sociétés populaires féminines pour former politiquement les petites filles. Tout comme l'instituteur, l'institutrice de l'an II devient en effet le « "missionnaire" patriote par excellence » qui a « pour tâche de répandre et de faire circuler la morale républicaine dans toutes les veines du corps social³⁹. » La citoyenne Roget, institutrice à la section de Montreuil⁴⁰, affirme avoir remplacé le Catéchisme, les Évangiles et les prières par la Constitution, les *Droits de l'Homme* et les hymnes républicains⁴¹ comme le préconise la loi du 29 frimaire an II ⁴² (19 décembre 1793). Cette institutrice, qui conçoit sa profession comme un engagement politique, ne se limite cependant pas à ces textes. Profitant de la liberté laissée par la loi Bouquier relative aux contenus des enseignements, elle fonde aussi son enseignement de la lecture sur les journaux et sur « les œuvres de Jean-Jacques Rousseau, *Les chaînes de l'esclavage* de Marat, les œuvres de Boileau⁴³. » Loin de concevoir les petites filles comme des mineures privées de raison, elle les considère comme capables d'accéder à des œuvres politiques complexes. La formation politique, loin de se limiter à la morale républicaine, peut se révéler être de l'instruction. Elle souligne en cela le caractère ténu de la frontière entre la fabrique d'une femme patriote et celle d'une femme instruite.
- 10 L'éducation politique et l'enseignement de la morale républicaine des filles passe aussi par la célébration des héros de la Révolution. Le *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français* doit ainsi selon la loi Bouquier constituer un des premiers livres étudiés en classe pour les garçons et les filles⁴⁴. Le Comité d'instruction publique publie en l'an II cet ouvrage qui est envoyé aux « municipalités, aux armées, aux sociétés populaires et à toutes les écoles de la République⁴⁵. » La citoyenne Cauvet, institutrice à Caen, le réclame « afin d'effacer pour toujours les mômèries dont on [...] a nourri⁴⁶ » les enfants. Or, un processus de déstabilisation des normes sexuées est perceptible dans cet ouvrage pédagogique. Alors que les femmes ont été exclues de l'armée par le décret du 30 avril 1793, il célèbre en effet des femmes soldates. Ce manuel, dont la composition est dirigée dans un premier temps par Léonard Bourdon, propose des modèles de citoyens et de citoyennes vertueux qu'il s'agit d'imiter. Il donne ainsi l'exemple de deux femmes combattantes nommées Rose Liberté Barreau et Rose Bouillon qui se sont toutes deux réellement engagées comme soldates dans les armées révolutionnaires⁴⁷. Le récit de l'action héroïque de Liberté Barreau témoigne tout particulièrement de l'ambiguïté des autorités révolutionnaires vis-à-vis des femmes combattantes dont l'engagement subvertit les normes de la féminité⁴⁸. Grenadier au sein du second

bataillon du Tarn, Liberté Barreau combat en brumaire an II pour attaquer une redoute espagnole. Elle est accompagnée de son mari et de son frère. Après avoir combattu et participé à la victoire finale contre les espagnols, Liberté Barreau retourne auprès de son époux blessé au combat et le soigne. Le récit conclut : « en lui prodiguant les soins de la tendresse conjugale, elle prouve qu'elle n'a pas *renoncé aux vertus de son sexe*, quoiqu'elle ait déployé toutes celles qui ne *semblent* devoir être l'apanage que de l'autre⁴⁹. » Le récit entend ainsi signifier que la transgression des normes sexuées opérée par Liberté Barreau est provisoire. Si elle est permise par la gravité des circonstances, elle doit prendre fin une fois la victoire advenue. Cependant, le terme « *semblent* » démontre que les identités sexuées restent instables, comme si la participation de femmes aux armées révolutionnaires, en prouvant les capacités guerrières des femmes, empêche en l'an II une naturalisation définitive de la division sexuée des rôles sociaux. Les institutrices des écoles républicaines, en utilisant le *Recueil des actions héroïques* dans leur classe, participent à diffuser un modèle de féminité révolutionnaire bien différent de celui préconisé par Rousseau. Forte, pouvant faire usage des armes et exercer de la violence, la figure de la femme soldate de l'an II offre aux élèves un référent identitaire inédit.

De la « petite république » à la « grande République » : l'engagement patriotique des élèves

- 11 À l'inverse des couvents, les écoles de filles de l'an II ne sont pas refermées sur elles. Des pratiques pédagogiques expérimentées dans ces écoles visent en effet à promouvoir la participation des filles à la vie de la Cité. En témoigne par exemple la pratique de la couture patriotique. L'enseignement des travaux d'aiguille, qui est largement diffusé dans les écoles de filles ouvertes dans le cadre de la loi de frimaire, est censé former les filles à leur futur rôle domestique et permettre de lutter contre deux « vices » aristocratiques : l'oisiveté et l'orgueil. L'école gratuite pour filles de la citoyenne Hardou, qui enseigne aux jeunes élèves la lecture, l'écriture, l'arithmétique, l'histoire de la Révolution, prévoit de consacrer une bonne part du temps scolaire à la couture censée « ramener [les élèves] à la simplicité des peuples républicains⁵⁰. » Cependant des institutrices de l'an II vont politiser cet enseignement et l'assimiler à un engagement patriotique. Dans le contexte d'effort de guerre, les petites filles des écoles publiques cousent en effet des bandages et des habits pour les soldats afin de contribuer à la défense de la République⁵¹. La citoyenne Arnault, directrice d'un établissement pour filles à Blois, affirme ainsi dans une lettre aux députés datée du 15 mars 1793 que dans son école s'activent « dans le moment 120 bras travailleurs à faire des bas pour les défenseurs de la patrie⁵². » Le 20 prairial an II (8 juin 1794), une élève âgée de 12 ans, Joséphine Fontanier, prononce devant la Section de l'Unité un discours, applaudi et imprimé à 1 000 exemplaires, à l'occasion de sa remise de bandages pour les soldats. Elle déclare : « Nos yeux, Citoyens, se remplissaient de larmes, quand nous nous représentions les blessures dont cette charpie doit étancher le sang ; mais ensuite une douce joie se peignait sur nos visages, lorsque nos parents nous assuraient que cet ouvrage de nos doigts contribuerait à sauver la vie à des *Héros de la Liberté*⁵³ ! » Déjà encouragée par des sociétés populaires féminines, la couture patriotique témoigne d'un possible *déplacement de sens* dans la norme⁵⁴. En effet, si les institutrices ne transgressent pas la norme sexuée en encourageant l'apprentissage par les filles des

travaux d'aiguille, elles confèrent un nouveau sens à cette activité : alors que la couture est associée à la domesticité, elle devient ici l'expression d'un engagement civique et patriotique, d'une participation des filles à l'effort de guerre pouvant donner lieu à une prise de parole publique des jeunes élèves.

- 12 L'intégration des filles à la marche de la Révolution, s'opère aussi par la sortie des élèves dans les arènes politiques. Durant l'an II, l'espace pédagogique n'est en effet pas circonscrit à la classe. Comme le soulignent Elke et Hans-Christian Harten, « les plus grands moments de l'éducation et de la formation politique républicaine à l'école étaient les interventions publiques et la participation aux réunions politiques⁵⁵ » et aux fêtes civiques. La loi Bouquier préconise tout particulièrement aux enseignants de fréquenter avec leurs élèves les assemblées politiques des sociétés populaires. Des institutrices profitent de cette disposition pour organiser la récitation en public par les petites filles de textes républicains. À nouveau, elles poursuivent une pratique pédagogique initiée par des sociétés populaires féminines. Les militantes du club de Besançon, parmi lesquelles la citoyenne Maugras, maîtresse-modiste et présidente du club à plusieurs reprises et la citoyenne Dupont, institutrice et secrétaire du club, décident d'organiser des cérémonies publiques où sont reçues des petites filles venues témoigner des progrès de leurs connaissances des principes révolutionnaires⁵⁶. Les meilleures sont récompensées par une couronne civique et un bonnet de la liberté et par « le privilège d'assister aux séances de la Société⁵⁷. » À Lyon, le Club des femmes entreprend aussi de vérifier l'avancée des connaissances des élèves en les invitant à réciter des extraits d'ouvrages à la tribune du club. Le procès-verbal d'une des séances témoigne du niveau d'exigence attendu des petites filles par les citoyennes de Lyon : « La jeune citoyenne Robin est montée à la tribune, et a récité le chapitre 7 du *Contrat Social* de J.J Rousseau, une partie du chapitre 8 du même livre, les *Droits de l'homme* et une prière patriotique. La jeune citoyenne Lacroix a récité une partie du chapitre 7 du *Contrat social*, et les *Droits de l'homme*⁵⁸. » De même, alors que la prise de parole publique est considérée comme contraire à la pudeur féminine, la venue des élèves aux sociétés populaires est l'occasion pour des institutrices de l'an II d'exercer les filles à prendre la parole en public et à s'investir dans la vie sectionnaire. La Société populaire de la section Lepeletier à Paris organise tous les septidies une récitation durant laquelle une jeune élève des écoles républicaines récite un passage de la *Déclaration des Droits de l'homme et du Citoyen* et de la Constitution. La petite fille est récompensée d'un « baiser fraternel » du président⁵⁹. De même, les élèves sont invitées à assister à des discours que des institutrices prononcent elles-mêmes au sein de société populaire, ou lors de fêtes civiques⁶⁰.
- 13 Portés par « l'élan utopique » de la régénération, les projets et les expérimentations éducatives étudiés témoignent de l'ouverture des possibles créée par l'événement révolutionnaire. Des écoles de filles, qu'elles soient organisées comme des « petites républiques », ou intégrées dans la « société-école », apparaissent comme des laboratoires pédagogiques et politiques. Des institutrices patriotes y imaginent des pratiques qui, en promouvant la participation des filles à la vie de la Cité, opèrent une redéfinition des normes de féminité. Ce processus, loin de se présenter comme une opposition politique frontale ou une transgression, tend à produire un *glissement de sens* à l'intérieur du régime normatif. L'éducation politique s'assimile ainsi à de l'instruction dès lors que les petites filles apprennent, non pas seulement la *Déclaration des Droits de l'homme et du Citoyen* mais aussi le *Contrat Social* de Rousseau. De même, elle renvoie à un

apprentissage de la citoyenneté lorsqu'elle implique la réunion des petites filles en société populaire ou leur venue dans des clubs politiques féminins et masculins. La célébration des héros de la Révolution permet de présenter aux filles des modèles alternatifs de féminité. La couture elle-même, symbole de la division des travaux, est redéfinie comme un engagement patriotique pouvant donner lieu à des discours publics par des élèves. En 1793-1794, les militantes révolutionnaires conservent ainsi, grâce à leurs activités pédagogiques, une capacité d'agir pour exprimer une autre conception de la citoyenneté et de la régénération des femmes.

NOTES

1. Bronislaw BACZKO, *Une éducation pour la démocratie, Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Éditions Garnier Frères, 1982, préface, p. 21.
2. Jean-Luc CHAPPEY, « Révolution, régénération, civilisation. Enjeux culturels des dynamiques politiques », dans Jean-Luc Chappey, Bernard Gainot, Guillaume Mazeau, Frédéric Régent, Pierre Serna, (dir.), *Pour quoi faire la Révolution*, Marseille, Agone, 2012, p. 115-148.
3. *Ibid.*, p. 127.
4. François FURET, Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Les Éditions de Minuit, tome 1, p. 115.
5. Michel BIARD, *Missionnaires de la République. Les représentants du peuple en mission (1793-1795)*, Paris, Éditions du CTHS, 2002 ; Jean-Pierre GROSS, *Égalitarisme jacobin et droits de l'homme. 1793-1794 (La Grande famille et la Terreur)*, Paris, Arcantères éditions, 2000, p. 412-418.
6. Albert SOBOUL, *Les sans-culottes parisiens en l'an II. Mouvement populaire et gouvernement révolutionnaire, 2 juin 1793-9 thermidor an II*, Paris, Librairie Clavreuil, 1958, p. 496-497.
7. Militante d'origine hollandaise, traductrice de Condorcet, membre de la Société fraternelle de l'un et de l'autre sexe et de la Société Patriotique des Amis de la Vérité, Etta Palm d'Aelders (1743-1799) fonde la Société Patriotique et de Bienfaisance des Amies de la Vérité en mars 1791. Proche du Cercle social, elle est l'auteur de plusieurs discours sur l'éducation des femmes et leur formation politique.
8. Etta PALM D'AELEERS, « La société des amies de la vérité » (mars 1791), dans *Cahiers de doléances des femmes en 1789 et autres textes*, Paris, Édition des femmes, 1981, p. 204.
9. Sur l'application de loi Bouquier, voir notamment : René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835), Laïcisation et professionnalisation de la culture scolaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2001, p. 133-136 ; Maurice GONTARD, *L'enseignement primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833). Des petites écoles de la monarchie d'Ancien Régime aux écoles primaires de la monarchie bourgeoise*, Audin, Lyon, 1959, p. 122-134.
10. Dominique JULIA, « Instruction publique/éducation nationale », dans Albert, Soboul, (dir.), *Dictionnaire historique de la Révolution française*, Paris, Quadriga/PUF, p. 576.
11. Gabriel BOUQUIER, « Rapport et projet de décret formant un plan général d'instruction publique » (frimaire an II), dans James GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, tome 3, 1^{er} frimaire an II-30 ventôse an II, Paris, Imprimerie nationale, 1897, p. 57.

12. Mona OZOUF, *L'homme régénéré, Essai sur la Révolution française*, Paris, Gallimard NRF, 1989, p. 149.
13. Dominique GODINEAU, « Femmes en citoyenneté : pratiques et politique », *Annales historiques de la Révolution française*, n° 300, 1995, p. 198.
14. Bronislaw BACZKO, *Une éducation pour la démocratie...*, *op. cit.*, p. 17.
15. Sur les débats à la Convention, voir : Dominique, JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981.
16. Léonard BOURDON, « Projet de décret sur l'éducation nationale » (27 juillet 1793), dans James, GUILLAUME, *op. cit.*, tome 2, 3 juillet 1793-30 brumaire an II (20 novembre 1793), Paris, Imprimerie nationale, 1894, p. 115.
17. *Ibid.*
18. Sur le projet pédagogique de Bourdon, voir : Raymonde, MONNIER *L'espace public démocratique. Essai sur l'opinion à Paris de la Révolution au Directoire*, Paris, Éditions Kimé, 1994, p. 148-154.
19. *Ibid.*, p. 152.
20. « Projet de décret pour l'établissement de l'instruction nationale », proposé à l'Assemblée par le Comité d'instruction publique, 26 juin 1793, dans James GUILLAUME, *op. cit.*, tome 1, 15 octobre 1792-2 juillet 1793, Paris, Imprimerie nationale, 1891, p. 511.
21. Pierre-Claude-François DAUNOU, *Plan d'éducation présenté à l'Assemblée nationale au nom des instituteurs publics de l'Oratoire*, Paris, Chez Volland, 1790.
22. Pierre-Claude-François DAUNOU, « Essai sur l'instruction publique » (1793), dans James, GUILLAUME, *op. cit.*, tome 1, p. 596.
23. Elke HARTEN, Hans-Christian HARTEN, *Femmes, culture et Révolution*, Paris, Édition des femmes, 1989, p. 112.
24. *Ibid.* Sur le club de Besançon, voir : Henriette PERRIN, « Le club de femmes de Besançon », *Annales révolutionnaires*, tome 9, 1918, p. 629-653.
25. Pierre Vincent CHALVET, *Des qualités et des devoirs d'un instituteur public*, Paris, imprimé chez La Villette, 1793, p. 43.
26. *Ibid.*, p. 46-51.
27. *Ibid.*, p. 57.
28. Nicolas HENTZ, « Sur l'instruction publique » (14 juillet 1793), dans James GUILLAUME, *op. cit.* tome 2, p. 109.
29. Cité dans Gwenaél MURPHY, *Les religieuses dans la Révolution française*, Paris, Bayard, 2005, p. 108.
30. AN, F¹⁷ 1005^B-964. « Plan d'éducation de la citoyenne Lemaignan pour les jeunes personnes suivant celui de notre nouvelle constitution », 12 août 1793.
31. *Ibid.* On remarque que la société patriotique du Luxembourg décide aussi que dans les écoles « il y aura des punitions et des récompenses dignes d'un homme libre ». Elle précise qu'« aucun enfant ne sera puni ou récompensé que d'après le consentement de la majorité ; ils délibéreront à cet effet ». Albert SOBOUL, *Les sans-culottes parisiens en l'an II...*, *op. cit.*, p. 497.
32. AN, F¹⁷ 1454, dossier 9. Pétition de la citoyenne Valincourt pour un établissement pour futures institutrices, renvoyée au Comité d'instruction publique, 5 germinal an II (25 mars 1794).
33. Sur l'importance du jeu dans la pédagogie des Lumières et de la Révolution, voir notamment : James LEITH, « La pédagogie à travers les jeux. Le jeu de l'oie pendant la Révolution française et l'Empire », dans Josiane BOULAD-AYOUB (dir.), *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, éducation, Révolution*, Laval, Presses Universitaires de Laval, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 159-186 ; Jennifer J. POPIEL, *Rousseau's daughters. Domesticity, Education and Autonomy in Modern France*, Durham, N.H University of New Hampshire Press, Hanover and London, University Press of New England, 2008, p. 78-79.
34. Cité dans Elke HARTEN, Hans-Christian HARTEN, *Femmes, culture et Révolution*, *op. cit.*, p. 122.

35. *Journal de Lyon, ou Moniteur du département de Rhône et Loire*, mercredi 9 janvier 1793. Ce journal prend à plusieurs reprises position en faveur de l'engagement politique des femmes.
36. *Paroles d'hommes (1790-1793)*, présentées par Elisabeth Badinter, Paris, POL, 1989.
37. *Les Révolutions de Paris*, n° 185, janvier 1793.
38. *Ibid.*
39. *Ibid.*
40. AN, F¹⁷1360. Répertoire comme institutrice parisienne, Marie Catherine Roget fait classe à la Porte Antoine. Elle a environ 75 élèves venues de la section de Montreuil et de la section Popincourt.
41. Maurice GONTARD, *L'enseignement primaire en France...*, *op. cit.*, p. 128.
42. Loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), Chapitre IV, article II.
43. AN, F¹⁷ 1008b-14095. Lettre de la citoyenne Roget, 1793.
44. Loi du 29 frimaire an II (19 décembre 1793), section III, article 1.
45. « Décret sur le Recueil des actions héroïques et civiques des Républicains français », 13 nivôse an II (2 janvier 1794), dans James GUILLAUME, *op. cit.*, tome 3, p. 258.
46. AN, DXXXVIII-2-18. Lettre de l'institutrice citoyenne Cauvet de la commune de Caen (Calvados) au président du Comité d'instruction publique, 4 messidor an II.
47. Dominique GODINEAU, « De la guerrière à la citoyenne. Porter les armes pendant l'Ancien Régime et la Révolution française », *Clio, Histoire, Femmes et Sociétés*, n° 20, 2004, p. 59.
48. *Ibid.*, p. 64.
49. *Recueil des Actions héroïques et civiques des républicains français, présenté à la Convention nationale au nom de son Comité d'instruction publique*, par Léonard Bourdon, Paris, Imprimerie nationale, an II, n° 1, n° XX. C'est moi qui souligne.
50. AN, F¹⁷ 1310. « Projet d'institution d'une école gratuite pour les filles de la citoyenne Hardou », 1793.
51. Elke HARTEN, Hans-Christian HARTEN, *Femmes, culture et Révolution*, *op. cit.*, p. 110-111.
52. AN, DXXXVIII 1 15. Lettre de la citoyenne Arnault « aux citoyens législateurs », 15 mars 1793.
53. Joséphine FONTANIER, Discours prononcé à l'Assemblée générale de la Section de l'Unité, le 30 prairial, l'an second de la République, une, indivisible et impérissable, imprimé sur l'arrêté de l'Assemblée générale de la Section de l'Unité, s.l, an II, p. 2-3.
54. Elke HARTEN, Hans-Christian HARTEN, *Femmes, culture et Révolution*, *op. cit.*, p. 110-113. Par exemple, le club des jacobines de Besançon invite les élèves des écoles républicaines à les rejoindre l'après-midi pour confectionner des bandages pour les défenseurs de la patrie. Henriette PERRIN, « Le club de femmes de Besançon », *art. cit.*, tome 10, 1918, p. 517.
55. Elke HARTEN, Hans-Christian HARTEN, *Femmes, culture et Révolution*, *op. cit.*, p. 108.
56. Henriette PERRIN, « Le club de femmes de Besançon », *art. cit.*, tome 10, p. 517.
57. « Société des amis de l'égalité de Besançon » dans *Journal de Lyon, ou Moniteur du département de Rhône et Loire*, 2 février 1793.
58. Cité dans Paule-Marie DUHET, *Les femmes et la Révolution 1789-1794*, Paris, Julliard, 1971, p. 110.
59. Elke HARTEN, Hans-Christian HARTEN, *Femmes, culture et Révolution*, *op. cit.*, p. 109.
60. AN, F¹⁷ 1010d-9478.

RÉSUMÉS

Dans les années 1793-1794, les projets pédagogiques se multiplient pour inventer une école nouvelle. Conçue comme une « petite république », l'école est investie de la mission de régénérer la société. Des écoles républicaines pour filles, qu'elles soient créées spontanément en 1793 ou fondées dans le cadre de la loi Bouquier, constituent des laboratoires où s'élaborent des pratiques éducatives innovantes. Certaines expériences minoritaires témoignent de la capacité des institutrices et des militantes des sociétés populaires de se réappropriier les prescriptions des autorités politiques et de leur donner un sens différent. Elles pensent en effet l'éducation politique des filles comme un moyen pour défendre un modèle alternatif de féminité citoyenne.

In 1793-1794, many projects were developed in order to invent a new educational model for primary schools. Conceived as "little republics", these schools had the mission of regenerating society. Girls' primary schools, whether created impromptu in 1793 or established by the Bouquier law, were educational laboratories which developed innovative educational practices. Some of these experiments appear to show the ability of female school teachers and women's popular societies to reinterpret the official discourse. Indeed, they conceived the girls' political education as a way to defend an alternative model of citizenship for women.

INDEX

Mots-clés : pédagogie, école, genre, utopie, citoyenneté

Keywords : education, school, gender, utopia, citizenship

AUTEUR

CAROLINE FAYOLLE

Université Paris 8 Vincennes-St-Denis Centre de recherches historiques - EA 1571 /CEFEG
2 rue de la Liberté 93526 Saint-Denis Cedex / carolinefayolle6@gmail.com

L'École normale de l'an III et « l'art d'enseigner » : les séances de débats

Dominique Julia

- 1 Le décret du 9 brumaire an III (30 octobre 1794), qui organise l'École normale en rappelle la visée fondamentale¹. Il s'agit de faire apprendre à des jeunes gens, déjà instruits dans les sciences utiles et âgés de plus de vingt-et-un ans, *l'art d'enseigner* sous les professeurs les plus habiles, de telle sorte que, revenus dans leurs districts respectifs, ils puissent eux-mêmes ouvrir des écoles normales secondes, où ils transmettraient à leur tour cet art d'enseigner, reçu dans la capitale, aux futurs instituteurs lesquels, à l'issue de ces nouveaux cours, ouvriraient des écoles dans leurs villages. Notons que le terme de pédagogie n'est pas utilisé, pas plus qu'il n'y a d'article « Pédagogie » dans l'Encyclopédie de D'Alembert et Diderot. Il y a, en revanche, dans cette dernière, un article « Éducation », où le grammairien Dumarsais déclare que « le grand secret de la didactique, c'est à dire de l'art d'enseigner est de démêler la subordination des connaissances². » En outre, dès le mois de ventôse, la perspective de l'ouverture d'écoles normales secondes s'efface. Au cours de cette contribution, nous voudrions focaliser l'attention sur les séances des débats et sur ce qui a pu s'y jouer d'essentiel par rapport à l'élémentation des sciences. Dès le 26 décembre 1794, des réunions entre les professeurs en compagnie des représentants du peuple près l'École normale avaient progressivement déterminé les modalités selon lesquelles les leçons devaient être données. Comme l'écrit l'avertissement de l'édition du *Journal sténographique* publié en 1795 :

« les professeurs aux Écoles normales ont pris avec les représentants du peuple l'engagement de ne point lire ou débiter des mémoires des discours écrits. Ils parleront, leurs idées seront préparées sans doute, leurs discours ne le seront point. Ni une science ni un art ne peuvent être improvisés, mais la parole, pour en rendre compte, peut l'être ; ils ont pensé qu'elle devait l'être ; en ce sens, tous improviseront. C'est donc ce qu'ils auront dit en improvisant qui sera recueilli par des sténographes, et publié par l'impression³. »

- 2 Il y a bien ici l'intention délibérée de prendre l'exact inverse de la pédagogie d'Ancien Régime, en rendant à l'oralité toute sa vigueur pour une efficacité maximale dans l'enseignement. Trois arguments majeurs sont avancés en faveur de cette volonté. Tout

d'abord, pour se rendre maîtres d'un grand nombre d'hommes rassemblés, le professeur ne doit pas avoir « l'attention fixée avec ses yeux sur le papier qu'il lit », car « il ne jugera point ou jugera mal de celle que l'assemblée lui accorde ». Ensuite, l'improvisation entraîne chez l'enseignant une « espèce d'incertitude » et une « inquiétude » qui tiennent son esprit « comme en haleine : et dans cet éveil, dans ce tourment malheureux donné à toutes les facultés de son esprit, il peut saisir des idées et des expressions qui ne viennent pas trouver un homme qui n'est pas sorti de son repos ni de sa sécurité⁴. » L'action de la parole donne ainsi l'impression d'une création faite sur le champ et cet effet rhétorique est ici au service de la vérité et non du charlatanisme. Enfin, les paroles saisies au vol par les sténographes ne doivent pas être jugées :

« comme des discours écrits avec soin dans un cabinet. Un cours sera une suite de conversations et la meilleure conversation, lorsqu'on l'imprime ne peut pas, pour le style, valoir un bon livre. La parole va et vient, pour ainsi dire dans un sujet : elle se coupe au milieu d'une phrase, pour faire à cette phrase un commencement qui vaudra mieux et qui ira mieux et plus droit à la fin de l'idée. Après avoir essayé une expression, elle en essaie une autre, elle ne peut pas effacer ce qu'elle vient de dire mais elle le corrige en disant la même chose d'une autre manière. Tout cela ne peut pas faire de bons discours, mais tout cela est peut-être nécessaire pour faire de bonnes démonstrations et de bons cours⁵. »

- 3 Nous n'entrerons pas ici dans l'analyse du rapport que cet idéal prescrit a entretenu avec les pratiques enseignantes des professeurs et leurs performances d'énonciation, telles que nous pouvons les percevoir d'après les témoignages des élèves ou les comptes rendus de la presse. Évoquons seulement, en guise de rappel, l'implication d'une innovation technologique, la sténographie, dans le processus didactique lui-même. Le *Journal sténographique des séances* est en effet une mise en mémoire de la parole prononcée et ceci dans le but de permettre aux élèves de s'approprier la matière de leurs cours et de préparer les séances des débats. Le système a-t-il réellement fonctionné selon les normes fixées ? L'arrêté pris en ventôse par les représentants Lakanal et Deleyre prévoit des délais impératifs et aux professeurs et à l'imprimeur pour l'impression du texte des leçons : la copie du sténographe devait être remise le lendemain de la leçon au professeur, qui ne disposait que d'une journée pour la corriger, l'imprimeur venant chercher à son domicile la copie corrigée dès le surlendemain de la leçon. Le troisième jour, le professeur disposait de trois heures, entre neuf heures et midi, pour corriger l'épreuve déposée chez lui par l'imprimeur. Un dernier commissaire réviseur devait relire dans l'après-midi, entre trois et cinq heures, la dernière épreuve de telle sorte que la copie fût publiée quatre jours après la leçon prononcée : le journal devait, en tout cas, être distribué aux élèves la veille du jour où était programmée la conférence de débats avec les professeurs : ceux-ci bénéficiaient, en revanche, de trois jours entiers pour corriger la copie des séances de débats, ces derniers devant être distribués au plus tard dix jours après la séance où ils avaient eu lieu⁶. On peut douter de l'application réelle de ce dispositif : outre le fait que la transcription de la sténographie constituait un travail assez long⁷, les professeurs rechignent à cette rapidité imposée : dans sa leçon du 21 ventôse (11 mars 1795), postérieure à l'arrêté que nous venons de citer, Laplace annonce que « la célérité de l'impression de ce journal ne permettant pas de revoir un assez grand nombre d'épreuves de leçons de mathématiques » il donnera à la fin de chaque leçon, l'errata des fautes les plus essentielles » qu'il aura « remarquées dans la leçon précédente⁸. » En réalité, si les renseignements dont nous pouvons disposer semblent indiquer un délai

d'environ quinze jours entre la leçon prononcée et sa distribution en feuilles imprimées, ceci jusqu'aux alentours du 20 mars 1795, le système se grippe complètement au cours des mois de germinal et de floréal, ce qui peut, en partie, expliquer un arrêt des débats entre professeurs et élèves. L'autre raison de cet arrêt est la volonté des professeurs d'aller le plus loin possible dans l'exposé de leurs leçons. Les séances de débats demeurent, en tout cas, pour nous, l'indice le mieux susceptible de nous éclairer sur la conception de l'élémentaire dans une science.

Les conférences de mathématiques

- 4 Deux types de séances de débats avaient été initialement prévus. Le premier devait, chaque quintidi d'une décade, réunir entre eux les professeurs et quelques savants ou gens de lettres invités autour de la lecture d'un livre élémentaire à l'usage des écoles primaires avant sa publication les élèves constituant un auditoire silencieux de ce spectacle qui s'apparente à une séance « académique ». Le second était constitué de conférences sur les principes de l'art d'enseigner, au cours desquelles les élèves pouvaient intervenir sur les matières traitées dans les séances précédentes et interroger précisément les professeurs : ayant en mains le texte imprimé des leçons distribuées régulièrement par le bureau sténographique de l'École, ils pouvaient se référer exactement à un passage du cours. Un troisième type de leçons fut instauré le 20 pluviôse (8 février 1795) « entre les élèves de l'École normale ». Ces dernières conférences, dirigées par des élèves pris au sein de l'École et désignés par les professeurs visent à établir des dispositifs d'enseignement plus restreints pour une meilleure efficacité : les professeurs de mathématiques, et tout particulièrement Monge se sont rendus compte de la disparité de niveau des élèves et de l'impossibilité de conduire une discussion proprement scientifique dans un espace aussi vaste. Le *Journal sténographique* de l'École est assez elliptique sur le caractère houleux des premiers débats dans l'amphithéâtre. À lire la transcription de la deuxième séance de débats qui concerne les leçons de Lagrange, Haüy et Monge (16 pluviôse soit le 4 février 1795), nul lecteur ne peut se douter que cette session fut plutôt houleuse : outre le fait que Lagrange prononce une leçon et ne se livre à aucune discussion, les questions posées par les élèves portent directement sur la démonstration donnée dans les leçons précédentes⁹. Le compte rendu de cette même séance donné par la Feuille de la République est tout autre :

« Les élèves, je ne dirai pas encouragés, mais enhardis par l'accueil flatteur qu'avaient reçu les observations faites par d'autres élèves dans la première conférence, se disputaient pour ainsi dire la parole, afin d'offrir à l'envi des objections ridicules, des réflexions triviales, et tout ce fatras scolastique qu'ils avaient puisé dans des cahiers de séminaire. La majorité des élèves a couvert leurs voix de murmures d'improbation qui honorent l'école et les sténographes eux-mêmes ont rougi de recueillir les injustices de ces babillards impudents. Mais des hommes qui ne prétendaient pas, comme on a eu l'injustice de le dire, au honteux honneur d'embarrasser leurs maîtres, ont à leur tour, demandé et obtenu la parole. Ceux-ci ont mérité que les professeurs répondissent à leurs questions ; et la séance s'est terminée d'une manière intéressante pour les élèves qui applaudissaient à ceux de leurs collègues qui ont apporté à l'école des connaissances acquises ; et pour les professeurs qui voyaient avec plaisir des élèves capables de profiter de leurs leçons¹⁰. »

- 5 Muet sur cet épisode, le *Journal sténographique* a donc opéré une censure qui provient peut-être tout autant des secrétaires sténographes que des professeurs eux-mêmes. Une lettre du prote de l'imprimerie Didot, Bailly adressée à Bernardin de Saint-Pierre le 1er ventôse de l'an III est très éclairante sur l'hétérogénéité du niveau de connaissances des auditeurs. Décrivant les séances de l'École normale, où il siège au milieu des élèves, il note :

« parmi les élèves, il y a des hommes mûrs et qui savent beaucoup. Aux cours de mathématiques, d'histoire naturelle, de physique, etc., ils se disent entre eux : nous savons tout cela, nous serons venus à Paris pour apprendre ce que tout le monde est dans le cas d'étudier chez soi. D'un autre côté, j'ai entendu des jeunes gens peu instruits se dire de la meilleure foi du monde que la leçon publique ne leur profiterait pas beaucoup ; qu'ils n'entendaient pas la moitié de ce qu'on disait ; qu'on avait tort de faire parler trois professeurs dans la même séance, que le second faisait oublier ce qu'on avait retenu de la leçon du premier¹¹. »

- 6 N'ayant pas été recrutés sur concours, les élèves de l'École normale présentaient donc un spectre très large de capacités (ou d'incapacités) dans les diverses sciences exactes et c'est à cette difficulté précise que prétendent répondre les conférences de mathématiques où des élèves, déjà chevronnés dans l'enseignement de cette discipline, dirigent leurs condisciples.

Les conférences sur les livres élémentaires

- 7 Au total, trois livres élémentaires auront été discutés au cours des séances tenues le quintidi. Le premier est la grammaire composée par l'abbé Sicard dont le contenu est discuté non seulement par Volney et Garat, mais aussi par des hommes de lettres comme l'abbé Delille, traducteur des *Géorgiques*, Jean-Baptiste Gail, professeur de langue grecque au Collège de France ou Noël-François de Wailly, élève septuagénaire nommé par le district de Paris, qui a rédigé, dès 1754, une *Grammaire française*, devenue un manuel de référence pour les collèges. Il convient desouligner l'intérêt extrême que les élèves ont porté à ces conférences sur le livre élémentaire de lecture. Jean-Baptiste-François Geruzez, ex-génovéfain devenu imprimeur, garde un excellent souvenir de la première « conférence de Sicard, qui a fourni l'exemple de ce que « les questions les plus simples en apparence, deviennent intéressantes quand elles sont traitées par des hommes éclairés et instruits » ; la discussion « infiniment intéressante » entre Garat, Volney et Sicard débouche sur un prochain changement dans l'ordre des lettres, et, ajoute avec humour l'élève du district de Reims : « On a dit plus d'une fois en riant, dans le cours de la Révolution, qu'il fallait r'apprendre son a b c, pour cette fois cela est tout de bon¹². » Un élève du district de Paris, ex-principal du collège parisien de Montaigu et futur directeur, avant même la fin des leçons de l'École normale, de l'Institut des jeunes français, publie dans le *Journal de Paris* un poème assez ironique où il prend la défense de l'e muet contre la réforme proposée, morceau qui eut un succès suffisant pour que les éditeurs jugent bon de l'insérer dans le *Journal sténographique* de l'École¹³. C'est d'ailleurs le professeur lui-même qui a invité les élèves à utiliser les séances de débats comme un prolongement des conférences entre savants et professeurs. Celle du 29 pluviôse (17 février 1795) est en parfaite continuité avec celle des quintidi 15 et 25 pluviôse (3 et 13 février 1795) : la discussion tourne autour de la nouvelle orthographe et du syllabaire. De nombreux élèves, tel Antoine-Nicolas

Duchesne naturaliste, mais aussi pédagogue puisqu'il a publié avant la Révolution le *Portefeuille des Enfants*, s'inquiétant de l'introduction de cette réforme :

« En supposant qu'on adopte dans l'orthographe actuelle, les réformes que vous avez proposées, conjointement avec le citoyen Wailly et qui paraissent être le vœu général, il n'en serait pas moins indispensable, pendant un temps de faire une comparaison de l'ancienne et de la nouvelle. Le syllabaire devrait aussi indiquer l'art d'enseigner l'orthographe telle qu'elle existe actuellement [...]. Je crois que votre intention, dans les changements que vous proposez, est de les faire insensiblement¹⁴. »

- 8 Quand à l'auditeur Martin – qu'il est difficile d'identifier en raison du caractère très commun de son patronyme-, il revient sur le problème de l'augmentation du nombre des signes pour représenter les sons et sur la ligne de démarcation entre les consonnes (labiales, nasales, dentales, chuintantes), qui a donné lieu d'ailleurs à une objection de Garat lors de la conférence du quintidi¹⁵. C'est dire toute l'attention que les élèves ont accordée à ces séances du quintidi. Ici aussi, le recueil sténographique des Séances des Écoles normales a volontairement gommé l'âpreté des discussions. Étienne Roussel, élève du district de Delémont (Mont-Terrible) nous livre un témoignage direct de la séance du 5 ventôse (23 février 1795) :

« À la séance de quintidi dernier, où tous les savants ont assisté, les livres élémentaires destinés aux écoles primaires ont été contrariés et contestés, on [n']y connaissait que du feu, chacun paraissait avoir raison, cependant la vérité est une. J'ai vu le moment où au lieu de cinq voyelles nous en avions neuf et où l'orthographe actuelle allait être proscrite sans ménagement¹⁶. »

- 9 Le même élève, qui est très vraisemblablement un grammairien féru de linguistique, évoque avec admiration le « grand exemple » de Noël-François de Wailly, « élève de l'école normale comme moi », déposant « le fruit de ses veilles pour, dit-il, qu'on en puisse profiter dans l'ouvrage qu'on se propose de donner au public », ce « qui prouve bien que le règne des petites jalousies et des petites rivalités est enfin passé ». Le fait que les élèves aient vu Wailly :

« renoncer courageusement à ses anciennes idées, nous en proposer de nouvelles qui renversent tout l'édifice dont il fut un des plus habiles architectes, ce nouveau genre de gloire a tellement enthousiasmé les esprits qu'ils sont sortis du niveau de la raison, ce qui a fait ajourner le résultat de la séance à quintidi suivant. On est dans l'impatience de le savoir. Ce trait m'a paru si noble, ce trait m'a paru si digne d'admiration, m'a tellement frappé que j'ai cru devoir vous en faire part¹⁷. »

- 10 À la fin du mois de ventôse commence la discussion autour du livre élémentaire de géographie, composé par Mentelle. Déçu par l'absence de réponse de la part de la majorité des administrations de département auxquelles il avait envoyé un questionnaire détaillé pour obtenir « des renseignements positifs sur la population, les productions du sol, les arts et l'industrie », le professeur réitère la même invitation auprès des élèves au cours de la séance de discussion de son livre, transformant ainsi les auditeurs en autant d'enquêteurs locaux, chargés de nourrir les informations des *Éléments* de géographie. L'initiative n'est d'ailleurs pas seulement individuelle mais aussi institutionnelle : Mentelle, qui fait partie de la Commission temporaire des arts, a été chargé, au même moment, par celle-ci « d'écrire aux représentants du peuple près l'École normale pour les inviter à communiquer aux élèves qui la composent le désir de la Commission temporaire des arts d'avoir des renseignements sur tous les objets de sciences et d'arts qui, dans les départements de la République, sont, ou conservés avec soin, ou négligés par l'ignorance ou la malveillance, ou enfin sont devenus la proie de

vandalisme¹⁸. » Nous sommes bien ici dans une tentative de présentation statistique globale du territoire¹⁹, et même si les traces que nous avons gardées de cette tentative d'inventaire sont ténues, elles indiquent que la proposition a été plutôt bien accueillie. Les élèves du district de Provins s'approprient ainsi à fournir à Mentelle une note détaillée, faisant une belle part aux roses rouges de Provins, mais pour donner plus de poids à leur réponse, souhaitent que la note soit signée des autorités administratives du district²⁰. François-Charles Daguin et son collègue Moulin, élèves du district d'Alençon adressent, dès le 28 ventôse (18 mars 1795), une série de questions à leur administration, indiquant que les élèves « des écoles normales » sont chargés d'y répondre et invitant celle-ci à recueillir et à leur faire passer « le plus promptement possible » des notes sur les sujets évoqués :

« 1) Quelle est la nature et l'abondance des productions de leurs départements respectifs ? 2) Quelles sont les manufactures établies dans le chef-lieu du département ? 3) Quels sont, depuis la Révolution, les traits d'héroïsme de tous genres que chaque département peut offrir à l'admiration de la postérité²¹ ? »

- 11 Jean-François Mourier, élève du district de Coiron, engage de son côté les administrateurs de sa circonscription, puisque le département de l'Ardèche n'a donné aucune réponse, et « pour éviter les lenteurs qui rendraient nuls ces renseignements » à les fournir eux-mêmes, notamment sur les mines de charbon, les eaux minérales et les manufactures, « détails qu'on verrait avec intérêt dans la géographie moderne²². » Nous ne savons malheureusement pas s'il y eut beaucoup d'autres émules dans l'amphithéâtre. Gardons-nous aussi de toute vision téléologique qui voudrait systématiquement voir dans l'École normale les prémices d'autres réalisations : on peut toutefois relever avec intérêt que le même Mentelle fait partie de la Commission qui élabore, de mai à juillet 1805, le questionnaire de l'Académie celtique sur les usages, les traditions, les croyances et les mœurs des Français, premier questionnaire consacré à une ethnographie du pays et qui vise à rassembler des « monuments antiques », au moment où « le code et les autres institutions qui régissent nouvellement la France, amènera nécessairement la chute d'un grand nombre d'usages curieux²³. » Un autre membre de cette Commission est Éloi Johanneau, fondateur et secrétaire perpétuel de cette même Académie, qui fut envoyé par le district de Blois à l'École normale. Quant à Jean François Desgranges, qui est en l'an III « instituteur » à Bonneval et qui est envoyé par le district de Châteaudun, il envoie en 1808 à l'Académie celtique un mémoire sur « les usages du canton de Bonneval²⁴. » Tout en se portant sur d'autres objets qu'en l'an III, la statistique départementale n'est donc pas restée étrangère aux auditeurs. Quant à l'agronome Dubois, nommé depuis peu commissaire adjoint de la Commission exécutive d'Agriculture et des Arts et professeur d'agriculture aux Écoles centrales de Paris²⁵, il commence, le 5 floréal (24 avril 1795), la lecture de son ouvrage élémentaire dans l'amphithéâtre du Muséum d'histoire naturelle²⁶. Nous ne disposons, à ce propos, que du compte rendu donné dans la *Décade philosophique* vingt-cinq jours plus tard. De ce résumé du programme énoncé par Dubois, nous pouvons retenir trois éléments. Tout d'abord, l'agriculture, « première et véritable richesse de l'État », a besoin d'améliorations dans tous les départements de la République parce qu'elle est livrée à la routine et aux préjugés des cultivateurs qui s'en remettent à la tradition de leurs pères ; conséquence de cette première affirmation, l'agriculture doit être enseignée non par des agronomes de cabinet mais « par la nouvelle génération de cultivateurs que la révolution a préparée, les propriétaires [...] citoyens que leur position met à porter de recevoir une éducation plus libérale ». Enfin, la rédaction d'éléments d'agriculture doit

être constituée par « la réunion des résultats et des principes qui ont pour base des faits généralement reconnus », et prouvés par les expériences les plus suivies et les mieux constatées. Il distingue à cet égard trois niveaux d'enseignement : dans les écoles primaires où il convient de parler à l'oreille et à l'œil de l'enfant, les parois des salles de classe seront ornées « de représentations exactes des principales productions, des instruments qu'elle exige, des animaux qui aident l'homme dans ses travaux, ou qui l'enrichissent par leurs produits », décoration qui serait changée tous les mois dans un rapport étroit avec les « productions » et les « opérations » qui doivent attirer pendant ce même laps de temps « plus particulièrement l'attention de l'habitant des campagnes ». À ce niveau, le livre élémentaire « ne contiendrait que des définitions courtes, claires, à la portée du premier âge, déposées dans le même ordre que les objets qui leur seraient présentés. » Un deuxième livre, « destiné à un âge plus avancé » – on peut imaginer qu'il s'agit des élèves des écoles centrales – doit contenir « non seulement les définitions, mais encore les faits et les principes généraux de la végétation et de la culture, avec les principes particuliers de chacune des productions qu'il est intéressant de cultiver » : c'est celui dont s'occupe justement Dubois dans ces séances de quintidi, annonçant, de surcroît la rédaction ultérieure d'un troisième livre « consacré aux maîtres et aux personnes déjà éclairées, qui ne pourront pas fréquenter les écoles centrales », livre qui sera beaucoup plus étendu que le second²⁷. Sur la réception qu'eut ce programme auprès des élèves, une seule indication nous est fournie par le Journal : Dubois, qui fut le précepteur du petit-fils de Malesherbes, évoque, au cours de cette « conférence » la figure de ce dernier qui, défenseur de Louis XVI, fut guillotiné le 22 avril 1794 : cet « ami de l'humanité, l'une des victimes les plus distinguées du système sanguinaire qui nous asservissait en nous déshonorant » avait lui-même donné l'exemple de la culture de la pomme de terre et cherché à l'introduire auprès des paysans de son canton, leur faisant don de la semence et promettant de les dédommager en cas d'échec. « Ce passage », écrit le journaliste « qui rappelait un citoyen dont le nom sera toujours cher à la philosophie et à l'humanité, a été couvert d'applaudissements²⁸. » Nous avons ici un témoignage supplémentaire du fait que les leçons de l'École normale appartiennent au moment thermidorien.

Les séances de débats

- 12 Au sein de l'amphithéâtre du Muséum d'histoire naturelle s'exerce un usage public de la raison dans les conférences « nécessairement [...] improvisées » entre professeurs et élèves, s'établissant à partir d'une parole devenue écrite parce qu'imprimée dans le Journal et distribuée auparavant. Mais, comme le dit l'« Avertissement » du *Journal*, puisque
- « le but des Écoles normales, c'est l'instruction des citoyens d'une république, où la parole exercera une grande influence et même une puissance, il est donc bien important que cette puissance ne soit pas séparée de celle de la vérité : et on a cru que pour cela c'était un bon moyen d'exercer les hommes à parler dans les écoles consacrées à l'enseignement des sciences les plus exactes et où la vérité qui aura été méconnue ou combattue, pourra toujours être démontrée d'une manière rigoureuse²⁹. »
- 13 Il y a eu cependant un écart assez considérable entre l'idéal énoncé et la pratique telle qu'elle s'est développée : de nombreux élèves lisaient des discours tout préparés, ce qui n'était pas sans provoquer des murmures de l'assistance et des plaintes des professeurs

devant des interventions interminables. D'où un souci, de la part de ces derniers, d'ordonner la discussion. L'abbé Sicard divise ainsi les séances de débats entre une lecture par lui-même des lettres qu'il a reçues et des interventions orales. L'un des élèves va jusqu'à le soupçonner de n'avoir invité les élèves à lui écrire que pour avoir le temps de mieux réfléchir sa réponse, et échapper ainsi à la nécessité d'improviser. La réponse du professeur ne se fait pas attendre :

« Les élèves ont tous assez de respect pour l'École normale, pour n'y proposer que des observations réfléchies, pour n'y parler qu'après avoir préparé ce qu'ils doivent y dire ; pourquoi les professeurs n'auraient-ils pas les mêmes égards et ne jouiraient-ils pas des mêmes droits ? Cette école n'est pas une arène scolastique où les élèves ont apporté l'ancien esprit qui a si souvent jeté sur les sciences véritables la défaveur qui ne devait retomber que sur ceux qui les gâtaient par un jargon de controverse dont tout l'art consistait à embarrasser les professeurs. Nous sommes une société de frères qui, animés du même désir de perfectionner l'enseignement, ne connaissons ici d'autre supériorité que celle des connaissances. Passionnés par la vérité, ce n'est pas à l'avoir devinée que nous mettons notre gloire, mais à nous assurer que nous ne prenons pas son fantôme pour elle. Ce n'est pas du plus ou du moins de temps à la chercher, qu'il s'agit ici ; c'est du seul avantage de l'avoir trouvée. Ainsi, en adoptant le moyen le plus sûr pour l'obtenir, il y aurait encore quelque mérite d'avoir préféré ce moyen à tout autre³⁰. »

- 14 La lecture de la correspondance est donc un moyen de couper court aux trop « longs développements », de permettre à ceux qui « ont quelque difficulté à s'énoncer publiquement » de proposer leurs doutes et d'ordonner la discussion. En même temps, il ne faut pas oublier que l'amphithéâtre du Muséum est une scène aux multiples acteurs qui déborde largement cet espace limité, puisqu'elle est répercutée dans un espace public beaucoup plus vaste par l'intermédiaire des journaux. Vandermonde peut bien déclarer dans sa cinquième leçon : « À l'École normale, où l'on n'admet que des hommes éclairés, on doit enseigner même les vérités que la prudence peut interdire dans les lieux publics. Ne saurez-vous pas en tempérer l'éclat ? Dans la propagation de la vérité, il ne peut plus y avoir que la précipitation de dangereuse³¹. » Il rectifie toutefois son propos lors du troisième débat, signe qu'il est tout à fait sensible aux attaques qui le visent :

« Lorsque je vous ai invités à répandre parmi vos concitoyens tout ce que vous croiriez vrai et utile, je n'entendais pas en faire l'application à la question des assignats ; ma phrase était générale [...] J'ai pu dire en effet qu'ici je parlais, portes fermées, à des hommes instruits et revêtus de la confiance de leurs concitoyens ; et qu'ainsi j'étais dans un cas très différent de celui qui irait prêcher dans un lieu public prêcher telle ou telle doctrine : mais je ne me connais aucune pensée qui puisse mériter le blâme, quoique je puisse en énoncer quelquefois qui prêtent le flanc à la calomnie à laquelle je suis en butte³². »

- 15 Et sur la question « infiniment délicate dans les circonstances présentes », de la contrefaçon de l'assignat, il se livre à une réponse extrêmement détaillée dont on peut imaginer qu'elle n'est pas destinée au seul public de l'amphithéâtre³³. À titre d'exemple, on peut noter les répercussions de l'actualité dans les questions des élèves : ceux-ci se sont montrés sceptiques sur la conception que Vandermonde avait de l'économie politique, fondée sur une extension maximale des « besoins factices » comme génératrice de liberté. Que pouvaient-ils penser lorsque leur professeur leur déclare que « non seulement le gros pain noir n'est pas une nourriture agréable, mais ce n'est pas une nourriture substantielle, telle qu'il la faut à des hommes : il leur faut du bon pain ; il leur faut de la viande, du vin³⁴ ? » Beaucoup partagent sans doute l'avis de

Léonard Dubois envoyé par le district de la Souterraine (Creuse) qui dans une lettre qu'il a écrite au professeur et lit devant les élèves assemblés, soumet sur ce point précis ses réflexions : « Je n'ignore pas que la bonne nourriture peut contribuer à donner de la force et rétablir la santé ; ce que l'expérience démontre tous les jours aux habitants des campagnes pauvres c'est que ceux qui ont le plus grand besoin de force physique, qui en font le plus grand usage, sont ceux qui, en général, vivent le plus mal ». Les cultivateurs français, « loin d'avoir du superflu manquent souvent du nécessaire ; ils travaillent cependant très longtemps aux ardeurs du soleil, dorment peu, mangent du gros pain, boivent de l'eau ou du lait, duquel on a toujours ôté la partie butireuse, et quelquefois la caseuse, sont très robustes et vivent longtemps³⁵. »

- 16 Les trois débats sur les leçons de Vandermonde témoignent que l'apologie des besoins factices a été perçue comme une pure et simple provocation par des élèves nourris d'Antiquité classique, fervents admirateurs de la frugalité spartiate et prompts à lier justement la décadence des républiques anciennes à la multiplication de ceux-ci³⁶. Molines, ex-pasteur protestant estime que « moins un peuple dépend des choses, plus il est près de la hauteur de la liberté ; plus un peuple dépend des choses, plus il se façonne au joug arbitraire d'un tyran³⁷. » L'élève Léonard Larouverade, ancien chanoine de Périgueux et administrateur du district d'Excideuil, tonne contre « un luxe presque asiatique qui, en corrompant l'esprit public et les mœurs les dirigera infailliblement vers des jouissances particulières plutôt que vers l'intérêt commun, objet de toute bonne institution³⁸. » Il réclame donc des lois somptuaires, ce qui est en fait vouloir revenir à une économie dirigiste que vient d'abandonner la Convention thermidorienne en décrétant, le 24 décembre 1794, l'abolition du maximum. On ne peut rêver meilleur symbole de la discordance entre d'une part un auditoire imprégné de l'égalitarisme vertueux de la philosophie rousseauiste et de sa théorie du contrat, et sensible à l'insolence des fortunes qui, en ces temps de misère, s'étaient outrageusement, et, d'autre part, un professeur qui, inspiré par *La richesse des Nations* de Adam Smith et les Principes d'économie politique de James Stewart, veut enseigner une science moderne qui, à ses yeux, ne pourra réellement s'imposer que par l'éducation et « l'ascendant de la confiance » et non plus par l'empire de la force ou le poids de l'autorité : « il n'est plus temps de songer » à dompter « la partie du peuple qui a la force effective [...] en la trompant³⁹. »
- 17 Il n'est cependant pas simple d'identifier les auditeurs qui interviennent dans les séances de débats. Nous ignorons le plus souvent les noms des élèves nommés directement par les représentants du peuple près l'École Lakanal et Deleyre, et, par ailleurs, les sténographes écorchent les patronymes qu'ils ont entendus dans l'amphithéâtre et il convient, quand on le peut, de les rectifier. Il serait, au reste, assez vain de vouloir définir un profil général des débats à l'École normale, pour la simple raison que les interventions sont quantitativement inégales selon les cours. Entre les lettres lues et les prises de parole des séances de débats autour des leçons de Sicard – 91 – celles relatives aux cours de Buache et Mentelle (33) ou de Haüy (27) l'écart est déjà de un à trois ; il est de un à dix si l'on se tourne vers les mathématiques et encore plus grand pour les débats sur les cours de chimie (11), d'économie politique (10), d'analyse de l'entendement (8), d'histoire (7) ou d'histoire naturelle (2). La première impression qui se dégage d'une lecture transversale – mais il ne faut sans doute pas la surestimer – est celle d'une certaine spécialisation et d'une véritable professionnalisation des intervenants qui, en règle générale, s'expriment sur des matières qu'ils connaissent. Le

fort pourcentage, parmi eux, de professeurs ou d'ex-professeurs de collèges – au moins une quarantaine soit plus de 20 % des élèves identifiés – vient confirmer ce diagnostic. C'est le cas de Joseph Fourier pour les mathématiques, d'Étienne-Bernard Guillemet, « instituteur » de chimie à Besançon qui intervient aux leçons de Berthollet, ou d'Antoine Libes, ancien professeur de physique au collège de Toulouse qui pose des questions à Haüy et à Berthollet. Les critiques portent souvent sur le plan et la méthode adoptés par les professeurs, parce qu'ils supposent un savoir préalable de la part des élèves. Jean-Antoine François Massabiau, ex-vicaire épiscopal dans le département du Lot, veut faire partager à l'auditoire de l'amphithéâtre du Muséum sa conviction sur « l'inutilité de tout ce qui a été dit sur les propriétés générales des corps » par Haüy. Il reproche à celui-ci de ne pas avoir fourni, comme préalable de ses leçons, une définition des corps, et de ne pas être entré dans le détail de leurs « attributs constants » : étendue, divisibilité, impénétrabilité. À cette revendication de l'énoncé d'une philosophie de la substance qui serait déterminée par ses attributs « essentiels », Haüy réplique qu'il a « dû parler de l'étendue des corps, ne fût-ce que pour observer qu'on en avait trop parlé », et il ajoute :

« c'est surtout dans un enseignement normal qu'il convient de fixer la limite à laquelle on doit sagement s'arrêter dans l'étude de la nature, et qui sépare les connaissances vraiment utiles aux progrès de la physique, de ces conceptions stériles qui ne feront pas faire un seul pas à la science ». Il a voulu écarter toutes ces vaines discussions sur la divisibilité à l'infini, qui ont agité tant d'esprits en pure perte ». Les connaissances de la physique se limitent aux lois que l'on peut tirer de l'observation des faits et de l'expérience et le professeur n'entend pas retomber « dans les conceptions de la métaphysique [...] proscrite comme ennemie de la science physique⁴⁰. »

L'élémentation des sciences

- 18 L'un des débats les plus vifs concerne l'élémentation des sciences. Il n'est pas sûr, à ce propos, que les professeurs partagent tous la même conception. Rappelons brièvement la problématique dans laquelle s'inscrivent les acteurs de cette histoire. Dans l'article *Éléments des sciences* de l'*Encyclopédie*, en 1755, d'Alembert évoquait en 1755 les deux sens du terme. On peut en effet distinguer, d'une part, « les propositions ou vérités générales qui servent de base aux autres, et dans lesquelles celles-ci sont renfermées. Ces propositions réunies en un corps formeront à proprement parler, les éléments de la science puisque ces éléments seront comme un germe qu'il suffirait de développer pour connaître les objets de la science en détail ». Dans ce premier sens les éléments « considèrent pour ainsi dire en gros toutes les parties principales de l'objet [...] Le point auquel on doit s'arrêter dans la recherche des principes d'une science, est déterminée par la nature de cette science même, c'est-à-dire par le point de vue sous lequel elle envisage son objet ; tout ce qui est au-delà doit être considéré comme appartenant à une autre science, ou comme une région entièrement refusée à nos regards ». Mais, d'autre part, dans un second sens, plus vulgaire et plus usité du terme éléments : « on peut, dans la suite des propositions, distinguer celles qui, soit dans elles-mêmes, soit dans leurs conséquences, considèrent cet objet de la manière la plus simple [...] les éléments pris dans le second sens considèrent en détail les parties de l'objet les plus grossières⁴¹. » C'est la confusion des deux sens du terme que rejette d'Alembert qui ajoute :

« Ce n'est point avec le secours d'un maître qu'on peut remplir cet objet, mais avec beaucoup de méditation et de travail. Savoir des éléments, ce n'est pas seulement connaître ce qu'ils contiennent, c'est en connaître l'usage, les applications et les conséquences ; c'est pénétrer dans le génie de l'inventeur, c'est se mettre en état d'aller plus loin que lui, et voilà ce qu'on ne fait bien qu'à force d'étude et d'exercice : voilà pourquoi on ne saura jamais bien que ce qu'on a appris soi-même. »

- 19 Aussi bien les éléments complets des sciences ne peuvent-ils être l'ouvrage d'un seul homme, puisqu'ils supposent une « connaissance approfondie de tous les objets qui occupent les hommes » et d'Alembert déplore « l'extrême disette » [...] de bons livres élémentaires⁴². » Cette réflexion sur l'élémentation d'une science et sur la rédaction des livres élémentaires se trouve au cœur du dispositif didactique de l'École normale et il n'est pas inutile de s'interroger sur la réponse que les différents professeurs lui ont apportée. De cette réponse même découle le type de débat qui s'instaure dans les conférences. Nous ne reviendrons pas ici sur l'affirmation liminaire des leçons de Laplace et Lagrange :

« Présenter les plus importantes découvertes que l'on ait faites dans les sciences, en développer les principes, faire remarquer les idées fines et heureuses qui leur ont donné naissance, indiquer la voie la plus directe qui peut y conduire, les meilleures sources où l'on peut en puiser les détails, ce qui reste encore à faire, la marche qu'il faut suivre pour s'élever à de nouvelles découvertes : tel est l'objet de l'École normale et c'est sous ce point de vue que les mathématiques y seront envisagées. »

- 20 Une telle déclaration constitue un choix délibéré de combiner enseignement et recherche de pointe, qui ne vise pas à proposer un « cours complet de mathématiques », mais qui suppose, de la part des professeurs, que les élèves apportent « sur les diverses parties des sciences des connaissances au moins élémentaires » pour qu'ils soient en mesure de goûter le « tableau général de toutes les découvertes faites en mathématiques⁴³. » L'objectif ultime du cours de Monge est, sans doute, un peu différent puisqu'il recherche une utilité à la fois politique et technique : il s'agit de « tirer la nation française de la dépendance où elle a été jusqu'à présent de l'industrie étrangère » – c'est-à-dire l'industrie anglaise, et la géométrie descriptive constitue une langue de représentation des objets indispensables à tous les « artistes » par les constructions graphiques qui sont nécessaires au plus grand nombre des arts. Mais c'est en même temps une langue de découverte : « c'est un moyen de rechercher la vérité ; elle offre des passages perpétuels de connu à l'inconnu ; et parce qu'elle est toujours appliquée à des objets susceptibles de la plus grande évidence il est nécessaire de la faire entrer dans un plan d'éducation nationale⁴⁴. » On sait que le manuscrit de la treizième leçon de Monge à l'École normale, prononcée à la fin de floréal est définitivement perdu : celle-ci comprenait justement des « réflexions générales relatives à l'introduction de la géométrie descriptive dans l'instruction publique », sujet sur lequel le mathématicien avait, dès le mois de septembre 1793 proposé ses vues dans un projet qui fut soumis par les autorités du département de Paris à la Convention ; il y avait offert un plan très original d'organisation d'un enseignement professionnel à l'usage des artisans et ouvriers, plan qui ne reçut aucune exécution⁴⁵. Le cours de l'École normale s'inscrit dans la continuité de ce projet avorté : il vise bien à former de futurs professeurs de cette discipline nouvelle qui ne dispose, au moment où Monge l'enseigne, d'aucun manuel élémentaire ; les constructions graphiques auxquelles sont exercés les plus savants des élèves leur permettront de se familiariser par la règle et le compas aux méthodes générales de la géométrie descriptive pour pouvoir, à l'issue des

cours l'enseigner eux-mêmes⁴⁶. Au cours du deuxième débat sur ses leçons, Monge a justifié par un souci proprement pédagogique le choix qu'il fit, lors de la première leçon, de légitimer la méthode des projections en se référant à des sphères, à des cylindres et à des plans : il a voulu en effet susciter chez les élèves « quelques-unes des émotions que le spectacle » des objets « dont s'occupe continuellement la géométrie descriptive [...] est propre à produire » : « Si parmi vous il en est un à qui, pendant la première leçon ou à la lecture de la première séance le cœur ait battu, c'en est fait, il est géomètre⁴⁷. » Nous ne saurons jamais si Monge a effectivement suscité des vocations de géomètres à l'École normale : Joseph Fourier l'était déjà, et lui avoue d'ailleurs, lors du troisième débat, son admiration devant la définition générale qu'il vient de donner des surfaces développées : « La matière que vous venez de présenter me paraît une des plus belles que l'on ait jusqu'ici considéré dans la géométrie⁴⁸. » Mais cet enthousiasme fut-il largement partagé ? Les caractéristiques générales du recrutement de l'École autorisent le doute à cet égard.

- 21 Des remarques analogues peuvent être faites à propos d'autres cours de sciences de la nature. Pour René-Just Haüy, quand bien même l'enseignement de la physique, dans les écoles primaires, « se réduit à une exposition simple et élémentaire des principaux phénomènes de la nature », il convient de donner, dans le cours de l'École normale un « développement convenable » à la théorie, dont « le but est de lier à un fait général ou au moindre de faits généraux possible, tous les faits, particuliers qui en dépendent⁴⁹. » On ne peut s'étonner alors de la réponse qu'il oppose à Antoine Libes, ex-professeur de philosophie au collège royal de Toulouse qui lui reproche de supposer aux élèves « la connaissance de principes qui avaient peut-être besoin de plus grands développements » :

« L'enseignement des Écoles normales ne consiste pas tant dans le développement des sujets que nous avons à traiter que dans une exposition claire et nette des principes, qui dépend surtout d'une bonne définition de ces principes ; et de plus, dans leur rapprochement, dans la manière de les présenter pour en faire sentir la liaison et la dépendance mutuelle. Nous supposons que nous parlons à des auditeurs déjà instruits, ou plutôt nous ne supposons rien, et nous sommes persuadés d'avance qu'ils possèdent les connaissances sur lesquelles nous les entretenons, et qu'il ne s'agit que de parvenir à la méthode la plus propre pour les répandre par une circulation facile et rapide⁵⁰. »

- 22 À quoi fait exactement écho la remarque que fait Berthollet à Étienne-Bernard Guillemet, élève du district de Besançon et instituteur de chimie au collège national de cette ville, qui vient de lui reprocher de ne pas avoir exposé, au cours de ses trois premières leçons, la nouvelle nomenclature chimique de Lavoisier :

« Citoyen, vous avez observé vous-même que je supposais et effectivement je dois supposer, la connaissance des éléments de chimie dans ceux qui m'écoutent ; et quelques opinion qu'on ait de la nomenclature chimique, il n'est pas possible qu'on n'en ait donné connaissance dans les cours élémentaires, parce qu'une grande partie des découvertes modernes ont été présentées au public dans le langage de la nouvelle nomenclature, et qu'on a employé ce langage dans les nombreuses discussions qui se sont établies entre les chimistes⁵¹. »

- 23 Pour les professeurs de mathématiques, de géométrie descriptive, de physique et de chimie, les normaliens sont donc des sujets supposés connaître les éléments selon le deuxième sens employé par d'Alembert. À la vérité, le programme des leçons d'histoire naturelle tel qu'il est énoncé par Daubenton ne s'éloigne pas de ceux qui viennent d'être rappelés. Le professeur veut « énoncer et expliquer les éléments d'une science

[...] Les éléments d'une science sont l'exposition abrégée de ses principes et de ses préceptes et leur application aux objets principaux de l'étude ou de l'enseignement de cette science. Sous ce point de vue un traité d'éléments est très différent d'un cours élémentaire qui n'est qu'un sommaire des leçons d'un cours complet⁵². » Il s'agit ici de proposer aux élèves un panorama général des principes qui gouvernent la discipline. Mais, rappelle Daubenton, il y a une distinction essentielle à établir entre recherche et enseignement :

« Il y a une différence entre l'avancement des sciences en général et l'étude d'une science en particulier, et l'enseignement que l'on donne. Lorsqu'on embrasse plusieurs sciences à la fois, c'est une curiosité indiscreète ; une sorte de libertinage d'esprit, qui fait qu'on ne les approfondit pas, et que l'on ne peut pas donner de bonnes instructions. Votre principal objet, citoyens, dans vos études à l'École normale, est de bien reconnaître les limites des sciences que l'on y professe, afin d'éviter toute équivoque, et de mettre la plus grande précision dans l'enseignement que vous devez transmettre aux instituteurs des écoles primaires⁵³. »

- 24 En réalité, Daubenton s'attarde peu – encore moins que Berthollet⁵⁴ – sur les questions proprement pédagogiques, se contentant d'observer que l'instituteur doit fixer l'attention de ses auditeurs de telle sorte que ceux-ci retiennent les idées contenues dans ses leçons, les élèves étant de toute façon « les meilleurs juges de leurs instituteurs »⁵⁵. La didactique adoptée par les autres professeurs est assez différente et elle ne se réduit pas de surcroît, à un seul modèle. Le cours d'épistémologie historique de Volney qui s'interroge sur la valeur qu'il fait attribuer aux témoignages et sur le degré de certitude et de confiance que l'on peut attribuer aux récits historiques a dû dérouter plus d'un élève. À preuve le débat qui se déroule le 7 ventôse (25 février 1795) et où les questions fusent sur le doute général qui insinuent les leçons sur la certitude des faits historiques, le « scepticisme » auquel conduit le professeur, les critères qui permettent de distinguer entre fait « impossible » et fait « invraisemblable », ou sur la possibilité d'admettre des faits contraires aux lois de la nature. Dès son programme, Volney a averti les normaliens que « l'histoire, si on la considère comme une science, diffère essentiellement des sciences exactes, et naturelles : dans celles-ci, les faits subsistent encore, ils sont vivants, et l'on peut les représenter au spectateur et au témoin ; dans celle-là les faits ne subsistent plus ; ils sont morts et l'on ne peut les ressusciter devant les auditeurs, ou les confronter au témoin. Les sciences naturelles s'adressent immédiatement aux sens ; l'histoire ne s'adresse qu'à l'imagination et à la mémoire : d'où il résulte une différence essentielle entre la certitude des faits historiques et la certitude des faits naturels ». Les faits historiques n'apparaissent que « comme des fantômes dans le miroir magique de l'entendement humain où ils se plient aux projections les plus bizarres⁵⁶. » Aussi bien persiste-t-il, au long de ses leçons :

« à regarder l'histoire, non point comme une science, parce que ce nom ne me paraît applicable qu'à des connaissances démontrables, telles que celles des mathématiques, de la physique, de la géographie : mais comme un art systématique de calculs, qui ne sont que probables, tel qu'est l'art de la médecine [...] En histoire, quoi qu'il soit certain que des faits ont produit tels événements et telles conséquences, cependant, comme l'état positif des faits, comme leurs rapports et leurs réactions ne sont pas déterminés ou connus, il en résulte une possibilité d'erreur, qui rend leurs applications, leur comparaison à d'autres faits, une opération délicate et qui exige des esprits d'une grande finesse de tact⁵⁷. »

- 25 Art conjectural, l'histoire n'est donc pas susceptible de « devenir le sujet d'études vulgaires et répandues dans toutes les classes [...] Dans ce tableau fantastique de faits évanouis dont il ne reste que l'ombre, quelle est la nécessité de connaître ces formes

fugaces qui ont péri, qui ne renaîtront plus⁵⁸ ? » Du même coup, nous l'avons vu plus haut, Volney exclut logiquement l'enseignement de l'histoire des écoles primaires : les enfants « n'ont aucune idée, aucun moyen de juger des faits de l'ordre social, ce genre de connaissances ne leur convient point [...] il n'est propre qu'à leur donner des préjugés, des idées fausses et erronées, qu'à en faire des perroquets et des babillards, ainsi que l'a trop prouvé, depuis deux siècles, le système vicieux de l'éducation de toute l'Europe. » Le professeur exclut même la lecture de biographies : celles des hommes illustres – préférées désormais à celles des saints, des martyrs ou des Pères du désert, trop éloignées des mœurs contemporaines ne peuvent qu'induire « en de graves erreurs », et il préfère à celles-ci les romans moraux⁵⁹. L'étude de l'histoire ne devient donc « que très tardivement utile aux jeunes gens à qui elle offre peu de points de contact » ; comme elle ne les touche que par les passions – et particulièrement les passions guerrières, « il serait dangereux de les y livrer d'eux-mêmes et sans guide. » Volney demeure ainsi très réservé sur la valeur pédagogique de l'histoire : le danger de celle-ci est d'offrir presque éternellement « des scènes de folie, de vice et de crime ». Dans le moment révolutionnaire, où les passions ont été davantage exaltées que modérées, le professeur s'interroge à voix haute devant ses élèves : l'âge présent n'a-t-il pas simplement changé de fanatisme ? L'idée de vertu peut-elle « s'allier à celle de la guerre dont l'essence est de détruire » ? « Le patriotisme est-il une haine farouche de toute autre nation ; comme si l'amour exclusif des siens n'était pas la vertu spéciale des loups et des tigres » ? Il apostrophe alors les normaliens dont beaucoup sont d'ex-prêtres ou religieux :

« instituteurs de la nation, pesez bien un fait qui est sous vos yeux : si votre actuelle génération élevée dans des mœurs douces, et qui, pour objet de son enfance, ne connut que les poupées et les petites chapelles, si cette génération a pris en si peu de temps un tel essor de mœurs sanguinaires, que sera-ce de celle qui s'élève dans la rapine et le carnage, et qui fait les jeux de son bas âge, des horreurs que nous inventons⁶⁰ ? »

- 26 La réflexion sur l'histoire de Volney s'enracine bien dans le moment thermidorien : on conçoit cependant qu'elle ait pu déconcerter un public qui était sûrement nourri de l'Histoire ancienne de Rollin. Mais la vision qu'il a de la méthode pour l'enseigner est sans doute encore trop neuve pour être reçue et appréciée, particulièrement lorsqu'il utilise la métaphore d'un voyage à rebours qui partirait du temps présent pour remonter vers le passé, et éventuellement même d'un pays étranger à la France pour établir des comparaisons ethnographiques « car cet aspect d'un ordre de choses, de coutumes, de mœurs qui ne sont pas les nôtres a un effet puissant pour rompre le cours de nos préjugés et pour nous faire voir nous-mêmes sous un jour nouveau⁶¹. » Au reste, dans la même leçon, Volney reconnaît aisément que ce plan d'études esquissé (qui nous paraît aujourd'hui si neuf) « exige des années pour son exécution » et qu'il est d'abord une sorte d'autobiographie⁶².
- 27 Des réactions qu'ont suscitées les leçons de Bernardin de Saint-Pierre, nous n'avons qu'un aperçu partiel par les comptes rendus de presse ou la correspondance reçue puisque il n'y eut aucun débat. « L'École normale n'étant créée que pour former des instituteurs de l'école primaire », l'auteur de Paul et Virginie, à la différence de Volney, situe résolument ses leçons dans cette perspective : il est chargé d'écrire un « traité d'éléments de morale pour une École normale, applicable ensuite à des écoles primaires. Il s'agit de remonter à des vérités primitives, d'en suivre la chaîne et d'y attacher l'éducation des enfants. » Mais, si la morale « est le sentiment [*id est* la

conscience du cœur, selon l'auteur de Paul et Virginie] des lois que Dieu a établies de l'homme à l'homme », les enfants ne sont pas capables d'acquérir une « morale en spéculation » et c'est la raison pour laquelle la question à résoudre est de faire d'une « école primaire un petit modèle du vaisseau de la République. » D'où l'attention méticuleuse attachée par Bernardin de Saint-Pierre à l'organisation spatiale, temporelle et matérielle de l'école : son jardin en été, son poêle (à la manière russe) en hiver, sa table d'instruction, des ardoises et des craies au lieu d'encre, de plumes et de papier ; la disposition des élèves dans un amphithéâtre demi-circulaire en gradins ; le rôle des surveillants, élus par leurs camarades, chargés de la censure des abus et de « la recherche des bonnes actions, dans l'école et au dehors » ; la mixité pour apprendre aux deux sexes à vivre ensemble dès l'âge de l'innocence ; les hymnes à la divinité qui ouvrent et clôturent les leçons⁶³. Cette importance accordée à la forme scolaire par le professeur de morale est à la mesure de sa critique radicale des savoirs scientifiques de son temps. Les « éléments » sont ici les harmonies de la nature, le rythme scolaire faisant correspondre chaque harmonie à un mois lunaire : à titre d'exemple, les harmonies fraternelles sont en juillet ou thermidor, les conjugales en août ou messidor, les paternelles en septembre ou fructidor⁶⁴. La « théorie de la vie » qu'est l'éducation donnée par l'école primaire repose sur un ordre cosmique dont le schème organisateur est la sphère ou le cercle, cosmos fermé dont le centre est le soleil : Bernardin refuse la logique linéaire et la décomposition du complexe au singulier pour faire ressortir les relations qui unissent chaque élément de la nature à tous les autres dans un système du savoir qui s'ordonne par analogie avec l'ordre sphérique du système solaire⁶⁵. On mesure par là tout ce qui sépare Bernardin des encyclopédistes : il se livre d'ailleurs à une critique féroce du « système figuré des connaissances humaines » proposé par le Discours préliminaire de D'Alembert et Diderot et de l'article « Éducation » du grammairien Dumarsais⁶⁶ ; « L'arbre des encyclopédistes ne représente tout au plus qu'une cervelle désorganisée⁶⁷. » Il refuse délibérément « de procéder en ligne droite suivant la marche défectueuse de nos sciences » : « Nos sciences sont comme nos anciennes bourgades, il y faudrait de grands alignements, mais il y aurait bien à abattre. Quand les hommes seront plus instruits des lois de la nature, de meilleures méthodes résulteront de leurs sciences et non leurs sciences de leurs mauvaises méthodes comme aujourd'hui ». Aussi bien, se situant en porte-à-faux à l'encontre des savoirs scientifiques – « en garde contre nos machines et nos théories si bornées » –, le professeur de morale prétend-il avancer « sans système, sans instrument et même sans briquet », choisissant « pour cabinet de physique le ciel, pour prisme l'atmosphère et pour flambeau le soleil⁶⁸. » Qu'ont pu penser de ces spéculations poétiques les auditeurs d'Haüy et de Berthollet ? Nous ne le saurons jamais.

- 28 Deux autres cours tranchent également par rapport à tous les autres : ce sont les leçons de géographie de Buache et Mentelle d'une part, celles de l'art de la parole de l'abbé Sicard auxquelles le professeur a ajouté un cours spécifique sur l'apprentissage de la langue française par les sourds-muets grâce à la langue des signes. Ce sont aussi les cours qui occupent le plus grand nombre de séances – 13 leçons et 7 débats pour Buache et Mentelle, 38 séances au total pour l'abbé Sicard. Il n'est donc guère étonnant que ce soient les cours qui aient suscité le plus grand nombre d'interventions d'élèves. Mais, au-delà de cette raison purement numérique – les leçons de Daubenton et de Volney ne sont accompagnées que d'une seule séance de débats pour chacun d'eux, l'intérêt que ces deux professeurs ont manifesté explicitement pour la pédagogie peut rendre compte de l'attention extrêmement vive qu'ils ont suscitée chez les élèves. De

fait, Buache et Mentelle s'écartent délibérément de la méthode d'exposition de leurs collègues des sciences exactes et s'en expliquent : ces derniers exposent les « circonstances fondamentales » – c'est-à-dire les lois qui régissent la terre et les autres corps célestes pour les mathématiques, l'intelligence des phénomènes « qui s'observent généralement dans toutes les parties de la terre » pour la physique et ainsi de suite – les professeurs de géographie n'ont plus qu'à y appliquer « les détails⁶⁹ ». Mentelle revient d'ailleurs sur cette définition donnée à la première leçon par Buache :

« Je ne doute pas, citoyens, que vous n'ayez remarqué que les professeurs de géographie ne suivent pas la même marche que les autres professeurs : c'est qu'en effet leur tâche ne peut-être la même. En mathématiques, on fixe son idée sur des vérités fondamentales, d'où l'on s'élève, avec vous, jusqu'au plus haut point de la science. En physique on vous offre les bases des grands phénomènes de la nature. En grammaire, on ouvre une carrière nouvelle, on crée un art nouveau ; enfin chacun des professeurs trouvant en vous des hommes instruits, s'occupe des moyens de les instruire encore davantage. Les professeurs de géographie ne peuvent pas former les mêmes vœux, ni tendre au même but. La science dont ils s'occupent est généralement cultivée ; elle n'offre pas au génie de combinaisons nouvelles, ni à la méditation des routes ignorées. C'est un simple exposé des faits, presque tous connus. Quel peut donc être ici le devoir des professeurs de géographie ? D'y faire à peu près le contraire de ce que font leurs confrères ; car, tandis que ceux-ci vous poussent dans la carrière de la science, au-delà du terme où vous en étiez restés, nous ne cherchons qu'à vous rapprocher, pour ainsi dire, du berceau de l'étude, de ce moment où l'esprit est au premier terme de départ. C'est qu'en effet, il ne s'agira pas, pour vous et pour nous de perfectionner la géographie, mais de s'assurer des moyens les plus inmanquables de la faire généralement apprendre. Elle n'offre pas de raisonnements au-dessus de la portée de la jeunesse, et la mémoire que cette étude suppose se rencontre surtout à cet âge. C'est donc à cet âge qu'il faut la cultiver⁷⁰. »

- 29 On ne peut guère être plus net dans la définition des objectifs et de la portée d'un cours qui s'établissent aux antipodes de ceux de Laplace, Lagrange ou même Volney. Science bornée dans ses ambitions théoriques, puisque les explications qu'elle déploie viennent d'autres sciences, la géographie est ici d'abord et avant tout une discipline scolaire dont l'application essentielle vise ici les écoles primaires : le professeur s'efforcera d'indiquer à chaque leçon « les moyens les plus propres à communiquer ces vérités à ceux qui ne les connaissent pas, à les graver plus profondément dans l'esprit de ceux qui les connaissent. Nous devons spécialement vous occuper de la génération qui commence, et qui va s'élever sous nos yeux : il faut savoir bien parler aux enfants, et pour cela leur donner des idées premières qui les attachent aux connaissances qu'ils doivent acquérir. Il faut en quelque sorte jouer avec eux, mais non d'une manière frivole ou insuffisante⁷¹. » Les leçons de géographie se présentent donc d'abord comme une didactique de la discipline et ce n'est d'ailleurs pas par hasard que Mentelle critique « la méthode du bureau typographique⁷² », c'est-à-dire l'une des méthodes « amusantes » d'apprentissage de la lecture qui connut une grande vogue dans les pensions privées au XVIII^e siècle : Louis Dumas avait inventé en 1733 une machine à enseigner composée d'un bureau de bois surmonté d'une sorte de casse d'imprimeur, composé de six rangées de trente logettes dans lesquelles étaient réparties des cartes à jouer où étaient figurés, outre les lettres, les sons de la langue, puis progressivement des mots latins, des chiffres, des suites historiques etc... ; les yeux, les oreilles et les mains de l'enfant « typographe » sont au cœur du dispositif éducatif par lequel il apprend à retenir la valeur des lettres, à se constituer un potentiel de mots, puis à composer des textes⁷³. Mais pour Mentelle, un tel outil n'est qu'un « simple

mécanisme⁷⁴ », alors qu'il veut développer une méthode d'enseignement, avec ou sans machines. Les deuxième et troisième leçons de géographie sont de véritables descriptions de situations concrètes d'enseignement dans une école primaire, et Mentelle abandonne très rapidement la démonstration faite à partir du planétaire que lui a prêté Abraham-Louis Bréguet, « horloger du plus grand mérite », pour décrire le mouvement des planètes avec des pommes de différentes grosseurs : la machine elle-même, trop compliquée pour être reproductible dans une école rurale, n'est qu'un prolégomène à la leçon, un prototype dont on peut imiter les démonstrations. Dans d'autres leçons, les deux professeurs s'intéressent plutôt à la manière d'enseigner la géographie dans les écoles centrales : la loi du 7 ventôse (25 février 1795) qui vient de les instaurer y a créé une chaire d'histoire philosophique des peuples et celui-ci aura « en parlant de ces peuples, à faire connaître l'étude et les ressources des pays qu'ils habitaient, les principes de leur puissance, les causes de leur destruction ». Bref, il doit « traiter de ces peuples géographiquement⁷⁵. » L'actualité législative a ici infléchi les leçons du côté d'une didactique de la discipline au sein d'un enseignement « secondaire ». Quant à l'abbé Sicard, dont on a rappelé plus haut le vif succès du pédagogue, ses leçons visent une élémentation de la science grammaticale qui relève des deux sens évoqués par d'Alembert dans l'Encyclopédie. Il s'agit tout d'abord, d'examiner les « formes constantes qui asservirent le langage à des lois dont la raison consacra les principes ; de là la grammaire générale dont les langues particulières ne sont que les idiomes, et comme des branches qui naissent d'un tronc commun ». Le cours se veut donc tout à la fois cours de grammaire générale et cours de grammaire comparée par la méthode analytique : « L'analyse de la période, de la phrase composée, de la phrase simple, les rapports de tous les mots entre eux, leurs rôles divers dans la proposition, leur signification propre et figurée, analogique et précise, toujours tirée des objets physiques, lors même que cette valeur plus déguisée semble être plus abstraite et plus métaphysique, les racines du langage, la manière de les distinguer, de les classer de les réduire au plus petit nombre possible. Tels sont les caractères distinctifs des grammaires particulières, toutes nées de la grammaire générale, toutes semblables, quant aux principes constitutifs du langage ». L'abbé Sicard entreprend donc bien un enseignement des principes au premier sens de d'Alembert. Pourtant, et dans le même mouvement, il oriente celui-ci du côté du second sens du terme éléments. En effet, il conclut son programme par l'adéquation qu'il entend établir entre les fins qu'il poursuit et le but de l'établissement : « L'art de communiquer, de la manière la plus prompte et la plus sûre, toutes ces connaissances, sera surtout la grande tâche de celui qui doit enseigner l'art de la parole ; il ne perdra jamais de vue le but de l'École normale, lequel est moins d'enseigner la science que d'indiquer la marche que doit suivre l'esprit « dans l'étude qu'il veut en faire⁷⁶. » Il suppose donc « toutes les grammaires brûlées dans un incendie général », il entend « ruiner pour jamais l'édifice des méthodes anciennes ». S'il propose bien à ses auditeurs, « une grammaire d'idées, une grammaire philosophique qui ne sera la copie d'aucune autre⁷⁷ », il répète toutefois à ces élèves, « dans une école où chacun espère remporter la meilleure manière de la communiquer », que l'on « n'arrive au moins connu que par le plus connu », et qu'il n'estime pas indigne de son cours de langue « d'y faire un traité sur la meilleure manière d'enseigner à lire et à écrire » :

« Quel professeur de grammaire pourrait dédaigner de donner à ces commencements d'instruction toute la perfection que ne sauraient pas lui donner des maîtres routiniers, qui s'emparaient de la tendre enfance [...] Eh ! Quoi,

citoyens, pourrions-nous ne nous occuper que de l'adolescence ? Et quand la France toute entière est ici pour apprendre l'art d'enseigner les mathématiques, l'histoire, la géographie, la morale, et enfin, toutes les autres sciences qu'on y professe, oublierons-nous donc nos enfants ? Toutes les mères vous attendent, citoyens, pour apprendre de vous l'art difficile et si important l'art de lire. Ne précipitons pas cette marche et n'allons pas nous jeter dans les profondeurs de la métaphysique avant d'avoir tracé les règles de cet art⁷⁸. »

- 30 Le cours de l'abbé Sicard est donc bien un cours d'éléments de grammaire, au sens où ceux-ci sont enseignés dans les écoles primaires. Revenant dans sa leçon du 14 ventôse (4 mars 1795), sur le plan de son cours, qui a « dû paraître aux unes trop difficile dans son exécution, soit à raison de sa vaste étendue, soit à raison de la nécessité d'entrer dans des discussions hérissées de métaphysique, aux autres trop usé et ne présentant aucune idée nouvelle », Sicard répond à ses critiques éventuels qu'il s'est « supposé chargé de créer la science grammaticale pour l'enseigner à un peuple nouveau à laquelle elle était inconnue⁷⁹. » Du même coup, les détails dans lesquels il est entré

« seront trouvés minutieux ; mais ils ne sauraient être sans intérêt dans une assemblée d'instituteurs philosophes, destinés à aplanir devant les élèves des écoles primaires, toutes les difficultés qui les arrêteraient à l'entrée de la carrière [...] sans doute, citoyens, tous ces détails vous sont connus, mais pourrais-je les omettre dans un cours normal où rien de ce qui appartient essentiellement à la science ne doit être négligé, où il ne faut pas examiner si ceux qui y assistant savent ou ne savent pas ce qu'on y enseigne, mais où tout ce qu'on y dit est fidèlement transmis dans un ouvrage qui, devenant le dépôt de toutes les connaissances utiles, deviendra classique et remplacera dans les familles et dans nos écoles tous les livres élémentaires qui, faits avec un esprit différent, ne pouvaient former cet ensemble précieux que présentera le journal des séances des Écoles normales⁸⁰. »

- 31 On le voit, la conception didactique de l'abbé Sicard est assez éloignée de celle de Lagrange ou Laplace. On imagine bien que la réception de ces différents cours, et partant, les débats qui les ont accompagnés, ont été extrêmement différenciés. S'il n'est pas possible d'entrer ici dans le détail de la composition professionnelle du public des auditeurs de l'amphithéâtre du Muséum, il faut au moins souligner son intérêt pour les questions pédagogiques : plus d'une cinquantaine d'élèves ont été des auteurs d'écrits pédagogiques sous la Révolution : il s'agit soit de plans généraux d'instruction publique publiés ou adressés au Comité d'instruction publique et/ou à la Convention nationale (dont beaucoup sont inspirés par la lecture de Locke, Rousseau ou Condillac), soit de textes reliés plus spécifiquement à une discipline (grammaires, arithmétiques, manuels de littérature ou d'histoire). Nombre d'élèves sont ultérieurement devenus professeurs d'écoles centrales puis professeurs de lycées ou de collèges. Il n'est donc pas déraisonnable de penser qu'ils ont écouté avec ferveur (ce dont témoignent les journaux) les leçons qui leur étaient destinées. Citons seulement, pour conclure, le plan d'instruction envoyé en l'an VI par Pierre-Amable Bort, instituteur à Château-Chinon dès l'Ancien Régime, et ancien élève envoyé par ce district :

« La Convention nationale, après le 9 thermidor, voulait faire reflourir les arts et les sciences dont le souffle impur de la tyrannie décenvirale venait de flétrir la fraîcheur et de faire périr un grand nombre de ceux qui les cultivaient et les avaient honorées, forma le louable mais trop vaste projet de propager l'instruction et de la répandre simultanément sur tous les points de la République en ouvrant les écoles normales. Cet imposant et sublime établissement contrarié par des détracteurs et surtout par les circonstances n'atteignit pas le but proposé ; d'ailleurs, son exécution fut manquée. On s'y occupa moins de régulariser l'instruction que d'en faire parade, mais il prouva suffisamment à la France que ses ressources en ce genre

n'étaient pas épuisées et que la littérature et les arts survivaient à la tyrannie. En un mot, les vues bienfaisantes des législateurs furent déçues, le cours des écoles normales fut un cours de dépenses pour la république et pour les élèves qui y furent appelés. C'est un beau songe dont il ne reste plus que le souvenir⁸¹. »

NOTES

1. Les leçons de l'École normale de l'an III, ont fait l'objet d'une réédition critique : Jean DHOMBRES (dir.), *L'École normale de l'an III* [t. 1], *Leçons de mathématiques, édition annotée des cours de Laplace, Lagrange et Monge*, Paris, Dunod, 1992 ; Daniel NORDMAN (dir.), *L'École normale de l'an III* [t. 2], *Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique, édition annotée des cours de Volney, Buache de La Neuville, Mentelle et Vandermonde*, Paris, Dunod, 1994 ; Étienne GUYON (dir.), *L'École normale de l'an III* [t. 3], *Leçons de physique, de chimie, d'histoire naturelle, édition annotée des cours de Haüy, Berthollet et Daubenton*, Paris, Éditions rue d'Ulm, 2006 ; Jean DHOMBRES et Didier BÉATRICE, *L'École normale de l'an III* [t. 4], *Leçons d'analyse de l'entendement, art de la parole, littérature, morale, édition annotée des cours de Garat, Sicard, La Harpe et Bernardin de Saint-Pierre*, Paris, Éditions rue d'Ulm/Presses de l'École normale supérieure, 2008. Les citations seront faites d'après cette édition. L'histoire de cette école sera retracée dans un volume publié sous notre direction : *Une institution révolutionnaire et ses élèves Introduction historique à l'édition des Leçons* à paraître en 2014 aux Presses de l'École normale supérieure.
2. *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, t. V, 1755, p. 399-400.
3. *Séances des Écoles normales...*, t. I, *Leçons*, Paris, Reynier, an III [1795] « avertissement », p. 3.
4. *Ibid.*, p. 4.
5. *Ibid.*, p. 3.
6. Arrêté des représentants du peuple Deleyre et Lakanal, A. N. F¹⁷ 1139. Le quantième du mois n'est pas donné.
7. Voir le compte rendu que la *Décade philosophique, littéraire et politique* fait dans son numéro du 10 germinal an III (vol. 5, p. 18-20) du livre de Théodore-Pierre Bertin, *Système universel et complet de sténographie ou manière abrégée d'écrire appliquée à tous les idiomes et fondée sur des principes si simples et si faciles à saisir qu'on peut connaître en un jour les éléments de cet art et se mettre en état dans très peu de temps, de suivre la parole d'un orateur...* 2^e édition, Paris, imprimerie de P. Didot l'aîné, an III ; la première édition a paru en 1792 ; la troisième paraît en l'an IV.
8. J. DHOMBRES (dir.) *Leçons de mathématiques, op. cit.*, p. 86.
9. *Ibid.*, p. 202-210 (première leçon de Lagrange où il n'y a pas de débat) et 321-325 (deuxième débat sur les leçons de Monge) ; voir encore É. Guyon (dir.), *Leçons de physique...*, *op. cit.*, p. 66-68 (débat du 16 pluviôse soir le 4 février).
10. *Feuille de la République*, 18 pluviôse an III (6 février 1795), p. 3-4. Le même article est littéralement repris dans le *Courrier universel du citoyen Husson* le 19 pluviôse (7 février 1795). À l'inverse, l'article de la *Feuille de la République* du 14 pluviôse an III (1^{er} février 1795), p. 3 rend compte avec éloge du premier débat : « Les élèves qui avaient demandé la parole ont proposé leurs objections avec une justesse de raisonnement et une précision qui ont mérité les applaudissements des professeurs ». Monge avait en effet, au cours de la première séance de débats, loué la sagacité de l'esprit de Joseph Fourier. Voir. J. DHOMBRES (dir.) *op. cit.*, p. 319. De son côté, Haüy remercie un élève qui n'est pas nommément cité pour la justesse de ses réflexions. Voir. É. GUYON (dir.), *op. cit.*, p. 65. Cet élève pourrait être Fourier voir ci-dessous note 13.

11. Bibliothèque municipale du Havre, ms 132, lettre du 1^{er} ventôse an III (19 février 1795).
12. J.B.F. GERUZEZ, « Du Tutoiement », *La Feuille Villageoise*, V^e année, n° 29, 30 pluviôse an III (18 février 1795), p. 459.
13. « Réclamation de l'e muet au citoyen Sicard, professeur aux Écoles normales, contre la proposition qu'il avait faites de substituer un autre signe à cette voyelle, et de supprimer l'n et le t dans les troisièmes personnes des verbes par le citoyen Crouzet élève du département de Paris aux Écoles normales ». *Séances des Écoles normales, Première partie, Leçons*, t. II, Paris, 1795, p. 477. Le texte avait d'abord paru dans le *Journal de Paris* du 7 ventôse an III (25 février 1795), p. 633. Il est reproduit par P. DUPUY, *op. cit.*, p. 166-167 ; cette « réclamation » n'est pas reprise dans la réédition des *Leçons* parue en 2008. Crouzet est nommé dès le 13 germinal (2 avril 1795) directeur de l'Institut des jeunes Français installé alors dans l'ancien prieuré de Saint-Martin des Champs. Dès le 20 prairial, cet Institut est réuni aux écoles de Popincourt et de Liancourt, et transféré au Château de Liancourt. Crouzet prend la direction de la nouvelle école le 30 prairial (18 juin 1795). Voir. J. GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique de la Convention nationale*, Paris, imprimerie nationale, 1907, t. VI, p. 31-32, 269-271, 295-296.
14. SICARD, Deuxième débat (29 pluviôse soit le 7 février 1795), dans J. DHOMBRES et B. DIDIER (dir.), *op. cit.*, p. 285. Sicard rassure immédiatement son interlocuteur en disant qu'il a réellement l'intention de ne faire qu'insensiblement les modifications.
15. *Ibid.* p. 288, même séance. Martin pense que plus « une langue a de signes, plus elle est difficile » et que l'énonciation des sons n'est pas fixe en raison de « l'influence des climats : la preuve en est, en ce qu'on distingue à la modulation des sons, un habitant des bords de la Garonne, d'avec l'habitant des bords de la Seine. » Sicard, dans sa réponse, (p. 288-289) lui annonce qu'il revient sur ses pas et que l'on peut « se contenter des signes donnés. »
16. « Lettre du 10 ventôse an III (28 février 1795) aux administrateurs du district de Delémont (Mont-Terrible) », Archives de l'ancien évêché de Bâle, MT 334-2, texte publié partiellement par Jean-René SURATTEAU, « Une relation inédite des événements de ventôse et germinal an III », *AHRF*, t. 33, 1961, p. 389. La longueur des discussions lui fait penser que, « selon toute apparence », les élèves ne pourront se rendre dans leurs « districts respectifs au terme de la loi. »
17. *Ibid.* La lettre permettrait ainsi de dater le premier débat sur l'art de la parole qui, selon le *Journal sténographique* est daté du 16 pluviôse, dans J. DHOMBRES et B. DIDIER (dir.), *Leçons...*, *op. cit.*, p. 263-267 : la remise du manuscrit de Wailly aurait eu lieu, en réalité le 5 ventôse : La phrase « Il est enfin passé le règne des petites jalousies et des petites rivalités » est textuellement reprise de l'intervention de Sicard (p. 266). Du même coup, le treizième débat (*ibid.*, p. 479-486) aurait eu lieu non le 25 pluviôse mais le 15 ventôse.
18. L. TUETEY (éd.), *Procès-verbaux de la Commission temporaire des arts*, t. II, Paris, Imprimerie nationale, 1917, p. 180, séance du 30 ventôse an II (20 mars 1795). L'écriture de cette lettre est confiée conjointement à Mentelle et au peintre Jean Bonvoisin.
19. Voir à ce propos Jean-Claude PERROT, *L'âge d'or de la statistique régionale française (an IV-1804)*, Paris, Société des études robespierristes, 1977.
20. A. D. Seine-et-Marne, L 558, Lettre du 4 germinal an III (24 mars 1795).
21. A. D. Orne, L 2205, copie de la lettre datée de Paris, 28 ventôse an III (18 février 1795). On peut donc penser que la discussion sur le livre élémentaire de Mentelle a commencé le 25 ventôse. La mention des « traits héroïques » fait penser que le Comité n'a pas entièrement renoncé à la continuation du *Recueil des actions héroïques et civiques des républicains français*, dont le cinquième et dernier numéro publié date de messidor an II (juillet 1794).
22. A. D. Ardèche, L 602, Lettre datée du 7 germinal an III (27 mars 1795).
23. Sur ce questionnaire, voir Mona OZOUF, « L'invention de l'ethnographie française : le questionnaire de l'Académie celtique », *Annales E.S.C.*, t. 36, 1981, p. 210-230.

24. Jean-François DESGRANGES, « Usages du canton de Bonneval ci-devant pays chartrain (Beauce) aujourd'hui département d'Eure-et-Loir (lu à l'Académie celtique le 9 juin 1808) », *Mémoires de la Société royale des Antiquaires de France*, t. I, 1817, p. 229-245. Texte republié par Nicole BELMONT (éd.), *Aux sources de l'ethnologie française L'académie celtique*, Paris, Éditions du C.T.H.S., 1995, p. 249-267.
25. J. GUILLAUME, *Procès-Verbaux...*, *op. cit.*, t. VI, p. 81 et 115.
26. « Benoist-Lamothe, du district de Sens, fervent jardinier-botaniste y a assisté », A. D. Yonne, 1 J 429, Lettre du 7 floréal an III (26 avril 1795).
27. *Décade philosophique, politique et littéraire*, cinquième volume, numéro 39, 30 floréal an III (19 mai 1795), p. 326-333.
28. *Ibid.*, p. 329.
29. *Séances des Écoles normales recueillies par des sténographes... Première partie*, Leçons, t. I, Paris, 1795, p. 5.
30. SICARD, « Huitième débat » (9 germinal soit le 29 mars 1795), dans J. DHOMBRES et B. DIDIER, *op. cit.*, p. 359.
31. VANDERMONDE, « Cinquième leçon » (5 germinal an III soit le 3 mars 1795), dans D. NORDMAN (dir.), *op. cit.*, p. 399.
32. VANDERMONDE, « Troisième débat » (9 germinal an III soit le 29 mars 1795), *ibid.*, p. 402.
33. *Ibid.*, p. 402-404.
34. VANDERMONDE, « Premier débat » (19 ventôse soit le 9 mars 1795), *ibid.*, p. 382. Vandermonde répond à l'élève Moline et reprend l'une de ses expressions : « Il y a une de vos expressions que j'ai remarquée : vous avez dit que les hommes pourraient être heureux avec du *gros pain noir*. »
35. VANDERMONDE, « Deuxième débat » (28 ventôse an III soit le 18 mars 1795), *ibid.*, p. 390. Le terme *butireux* renvoie au beurre tandis que *caseux* renvoie au fromage.
36. *Ibid.*, p. 379-383, 391-395, 399-405.
37. VANDERMONDE, « Premier débat » (19 ventôse soit le 9 mars 1795), *ibid.*, p. 380.
38. VANDERMONDE, « Troisième débat » (9 germinal soit le 29 mars 1795), *ibid.*, p. 400. Vandermonde veut réprimer le luxe asiatique non pas par des lois mais par la seule force de l'opinion publique (p. 401).
39. VANDERMONDE, « Cinquième leçon » (3 germinal soit le 23 mars 1795), *ibid.*, p. 399.
40. HAÛY, « Quatrième débat » (6 ventôse soit le 24 février 1795), *ibid.*, p. 90-91. Le même élève se fait rabrouer trois jours plus tard (9 ventôse soit le 27 février 1795) par l'abbé Sicard pour sa trop longue intervention, dans J. DHOMBRES et B. DIDIER (dir.), *op. cit.*, p. 306.
41. Jean Le Rond D'ALEMBERT, « Éléments des sciences », *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1755, t. VI, p. 491-493.
42. *Ibid.*, p. 496.
43. LAPLACE, « Première leçon » (1^{er} pluviôse soit le 20 janvier 1795), dans J. DHOMBRES (dir.), *op. cit.*, p. 48.
44. MONGE, « Programme » (1^{er} pluviôse soit le 20 janvier 1795), *ibid.*, p. 305-306.
45. *Ibid.*, p. 574-582, l'annexe n° 20 « Un projet d'écoles secondaires pour artisans et ouvriers, préparé par Monge en septembre 1793 », où René Taton publie à nouveau ce plan d'éducation.
46. MONGE, « Programme » (1^{er} pluviôse soit le 20 janvier 1795), *ibid.*, p. 306.
47. MONGE, « Deuxième débat » (16 pluviôse soit le 4 février 1795), *ibid.*, p. 321. Le professeur poursuit : « Je n'attendais pas à ce que l'on me demandât la démonstration d'une proposition dont j'ai fait usage dans la première leçon et que je n'ai pas démontrée parce qu'elle exige une attention beaucoup plus grande que celle que l'on peut espérer d'une assemblée nombreuse. »
48. MONGE, « Troisième débat » (26 pluviôse soit le 14 février), *ibid.*, p. 334.
49. HAÛY, « Programme et première leçon » (1^{er} pluviôse soit le 20 janvier 1795), dans É. GUYON (dir.), *op. cit.*, p. 43 et 46.

50. HAÛY, « Troisième débat » (26 pluviôse soit le 14 février 1795), *ibid.*, p. 77.
51. BERTHOLLET, « Premier débat » (27 pluviôse soit le 15 février 1795), *ibid.*, p. 275.
52. DAUBENTON, « Première leçon » (3 pluviôse soit le 22 janvier 1795), *ibid.*, p. 416.
53. *Ibid.*, p. 422.
54. Berthollet donne en effet, dans sa première leçon (6 pluviôse soit le 25 janvier 1795), le plan de ce que pourrait être un cours élémentaire : « Si j'étais chargé de faire un cours élémentaire... », *ibid.*, p. 259-260. Berthollet considère justement qu'il n'a pas à faire de cours élémentaire parce que « Nous possédons en chimie un avantage dont toutes les sciences ne jouissent pas, c'est d'avoir des éléments composés par des hommes d'un mérite éminent. »
55. DAUBENTON, « Deuxième leçon » (7 pluviôse soit le 26 janvier 1795), *ibid.*, p. 425.
56. VOLNEY, « Programme » (3 pluviôse soit le 22 janvier 1795), dans D. NORDMAN (dir.), *op. cit.*, p. 59.
57. VOLNEY, « Quatrième leçon » (13 ventôse soit le 3 mars 1795), *ibid.*, p. 97.
58. *Ibid.*, p. 96.
59. VOLNEY, « Troisième leçon » (3 ventôse soit le 21 janvier 1795), *ibid.*, p. 82-83.
60. VOLNEY, « Quatrième leçon » (13 ventôse soit le 3 mars 1795), *ibid.*, p. 92-93.
61. *Ibid.*, p. 95.
62. *Ibid.*, p. 96.
63. J. DHOMBRES et B. DIDIER (dir.), *op. cit.*, p. 658-663.
64. *Ibid.*, p. 661 et 684.
65. Voir sur ce point l'excellent article de Jean-Michel RACAULT, « La cosmologie poétique des "Harmonies de la nature" », *Revue d'histoire littéraire de la France*, t. 89, 1989, p. 825-842.
66. J. DHOMBRES et B. DIDIER (dir.), *op. cit.*, p. 649-651 ; Le « Discours préliminaire des éditeurs » est aux pages I-LIII du tome I de l'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, Paris, 1751 ; l'article « Education » aux p. 397-403 du tome V, Paris, 1755. Voir sur ce point le chapitre « L'arbre de la connaissance : stratégie épistémologique de l'*Encyclopédie* » de Robert Darnton, *Le grand massacre des chats Attitudes et croyances dans l'ancienne France*, Paris, Robert Laffont, 1985, p. 177-199.
67. J. DHOMBRES et B. DIDIER (dir.), *op. cit.*, p. 691-692.
68. *Ibid.*, p. 679-680.
69. BUACHE et MENTELLE, « Première leçon » (3 pluviôse soit le 22 janvier 1795), dans D. NORDMAN (dir.), *op. cit.*, p. 170.
70. MENTELLE, « Troisième leçon » (14 pluviôse soit le 2 février 1795), *ibid.*, p. 179.
71. BUACHE et MENTELLE, « Première leçon », *ibid.*, p. 171.
72. *Ibid.* Le *Journal sténographique* a imprimé « bureau topographique », mais il ne peut s'agir que d'une faute d'impression.
73. Sur la méthode inventée par Louis Dumas, voir Marcel GRANDIÈRE, « Louis Dumas et le système typographique 1728-1744 », *Histoire de l'éducation*, n° 81, janvier 1999, p. 35-62.
74. BUACHE et MENTELLE, « Première leçon » (3 pluviôse soit le 22 janvier 1795), dans D. NORDMAN (dir.), *op. cit.*, p. 171.
75. MENTELLE, « Septième leçon » (2 germinal soit le 22 mars 1795), *ibid.*, p. 238-240. Le *Journal sténographique* n'offre ici qu'un résumé squelettique de la leçon. Voir aussi le sixième débat, 8 germinal soit le 28 mars, *ibid.*, p. 249 ; se référant explicitement aux leçons d'histoire, Buache s'adresse aux élèves : « Vous avez pu comprendre aussi que la géographie étant une des connaissances essentielles et indispensables pour ceux qui se proposent d'écrire ou de professer l'histoire, elle sera nécessairement enseignée par les professeurs de l'histoire philosophique des peuples ; et qu'ainsi elle mérite, sous ce point de vue, d'être prise en considération particulière par plusieurs des élèves de l'École normale. »

76. Abbé SICARD, « Programme » (4 pluviôse soit le 23 janvier 1795), dans J. DHOMBRES et B. DIDIER, *op. cit.*, p. 233.
77. Abbé SICARD, « Première leçon » (4 pluviôse soit le 23 janvier 1795), *ibid.*, p. 235.
78. *Ibid.*, p. 237.
79. Abbé SICARD, « Neuvième leçon » (14 ventôse soit le 4 mars 1795), *ibid.*, p. 309.
80. *Ibid.*, p. 312 et 315-316.
81. Archives Nationales, A F III 109, dossier 494, pièce 35, lettre de Pierre-Amable Bort, datée du 6 frimaire an VI (26 novembre 1797) et présentant ses « nouvelles vues sur l'éducation ».

RÉSUMÉS

L'École normale de l'an III a été fondée sur une volonté délibérée de rendre à l'oralité toute sa place dans la pédagogie, en s'appuyant sur l'introduction d'une innovation technologique, la sténographie, à l'intérieur du processus didactique lui-même. L'article examine les trois types de débats qui se sont déroulés : séances de mathématiques, débats autour des livres élémentaires, discussions sur les leçons des professeurs, le problème de l'élémentation des sciences traversant l'ensemble.

The Ecole normale de l'an III was inaugurated in the amphitheater of the Museum of natural history on 1st Pluviôse an III (20 January 1795) and lasted only for four months. It was founded on deliberated will to give place to orality in opposition to the Old Regime's teaching, and was based on a technological innovation: stenography. Stenographers recorded the verbatim of what had been taught during the lectures. These files, *Séances des Ecoles normales*, were distributed in advance to the attendance, permitting immediately to discuss the themes and ask questions to the professors. This article examines three forms of discussions: mathematical exercises, debates about the elementary textbooks, debates on the professor's lectures. The central problem which crosses the lectures as a whole consists of sciences elementarization.

INDEX

Mots-clés : débats, didactique, École normale, éléments des sciences, livres élémentaires

Keywords : debate, didactics, École normale, elements, elementary books

De l'Abbaye Sainte-Geneviève au Lycée Napoléon : l'École centrale du Panthéon (1796-1804).

Élisabeth Liris

- 1 Trois écoles centrales voient le jour à Paris en 1796 : l'École centrale du Panthéon, dans les bâtiments de l'abbaye Sainte-Geneviève (actuel Lycée Henri-IV), l'École centrale des Quatre Nations, sur les lieux du collège créé par Mazarin, actuel Institut de France et l'École centrale de la rue Antoine, installée dans l'ancienne maison professe des Jésuites, actuel lycée Charlemagne. L'École centrale du Panthéon est la première à ouvrir ses portes, le 20 mai 1796, dans la ci-devant Maison de Geneviève. Étudier l'école centrale du Panthéon, c'est, dans un premier temps, appréhender les très longues conditions de sa création à travers les procès-verbaux du Comité d'instruction publique, véritable maître d'œuvre de la mise en place de ces nouvelles écoles. C'est, dans un deuxième temps, considérer les conditions matérielles de son installation, de son fonctionnement comme de son enseignement à travers ses programmes, ses professeurs, ses élèves. C'est enfin porter un regard attentif sur son caractère utopique, ses difficultés jusqu'à sa mise à mort, avec l'entrée en scène du Lycée Napoléon, le 23 septembre 1804.

Le comité d'instruction publique à l'œuvre

- 2 Une brève évocation de la situation des collèges d'Ancien Régime permet de mesurer la démarche entre rupture et continuité. À Paris, une dizaine de collèges dépendent de l'Université, les autres sont principalement aux mains des Jésuites jusqu'à la suppression de l'Ordre en France en 1764 et des Oratoriens. Les Jésuites ont profondément marqué des générations de Condé à Montesquieu. L'enseignement repose sur l'étude du grec et du latin, de la rhétorique et de la philosophie tandis que les sciences sont fort délaissées et que l'histoire fait l'objet d'une grande méfiance. Les collèges Oratoriens se différencient par le contenu de leur enseignement, comme par leur pédagogie : enseignement en Français pour toutes les disciplines, étude des

mathématiques, de la physique, des sciences naturelles, des langues vivantes, ouverture à la philosophie et au monde des Lumières. C'est dans ces collèges d'Ancien Régime qu'ont été éduqués les membres du comité d'Instruction publique dont Joseph Lakanal, ancien congréganiste, Gibert Romme, Pierre-Claude-François Daunou, ancien oratorien, ces anciens ecclésiastiques appartiennent, avec Sieyès au groupe des Idéologues, personnalités à la fois témoins et acteurs, entre rupture et continuité.

- 3 Ferdinand Bruno souligne le silence relatif des *Cahiers de doléances* de 1789 : « On est étonné quand on parcourt les Cahiers, de voir la place très restreinte qui tiennent les questions relatives à l'Instruction [...] La France souffrait de maux trop pressants pour qu'on en remit le soin à une autre génération et qu'on s'occupa de la former. [...] Quand quelque paroisse réclamait contre l'absence de gens instruits, c'était plus souvent pour se plaindre de l'ignorance ou de l'insuffisance des sages-femmes que de l'état des humanités ou de l'inexpérience des maîtres d'école¹. » Jugement fort justement nuancé par Jean-Luc Chappey qui écrit : « les critiques tant internes qu'externes, contre le personnel, les théories et les pratiques pédagogiques se multiplient à partir des années 1770. Au début des années 1780, les créations de Lycées et autres « musées » à Paris et dans d'autres villes du royaume témoignent de la volonté des élites sociales et économiques de réformer et d'adapter l'école. Ces exigences sont exprimées avec la même acuité, mais avec d'autres mots, dans de nombreux cahiers de doléances des villes comme des campagnes². »
- 4 L'Assemblée nationale travaille à l'instruction publique, avec la conscience de l'urgence des réformes. Au nom du Comité de constitution, le 10 septembre 1791, Talleyrand présente son rapport : *Sur les principes et l'organisation de l'instruction publique* : « La Constitution pourrait sembler incomplète, si l'on y attachait pas enfin, comme partie conservatrice et vivifiante, l'instruction publique, que sans doute on aurait le droit d'appeler un pouvoir, puisqu'elle embrasse un ordre de fonctions distinctes qui doivent agir sans relâche sur le perfectionnement du corps politique et sur la prospérité générale³. » En effet, comme le montre Bronislaw Backzo : « L'éducation représente toujours un enjeu important pour le pouvoir et c'est d'autant plus le cas pendant la période révolutionnaire. [...] Les rapports entre pédagogie et politique et notamment entre éducation et pouvoir sont particulièrement complexes. [...] Du coup, ils se voient, pour ainsi dire condamnés à produire en permanence un discours pédagogique⁴. »
- 5 L'Assemblée Législative, le 15 octobre 1791, décide, dans cette optique, de la création du Comité d'instruction publique qui sera composé de 24 membres⁵. » Son travail se fera en liaison avec le comité des finances, le comité d'aliénation et le comité ecclésiastique⁶. Josiane Boulad-Ayoub souligne que : le « comité d'instruction publique n'interrompt pas ses séances jusqu'au Directoire. Les membres de ces comités furent souvent parmi les plus illustres représentants du savoir. Ils débattent et se prononcent sur l'enseignement à tous les niveaux, sur les beaux-arts, le système des poids et mesures (qu'ils vont inventer), le calendrier républicain. [...] Dans ces débats, six auteurs nous ont laissé des textes [...] Condorcet, Romme, Lepeltier, Bouquier, Lakanal et Daunou qui avaient été professeurs sous l'Ancien Régime⁷. » Grâce au remarquable travail de James Guillaume, qui, à l'occasion du premier centenaire de la Révolution, a recensé scrupuleusement tous les procès-verbaux du comité d'instruction publique, nous disposons d'une documentation exceptionnelle⁸.
- 6 Le premier grand événement au comité est le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* de Condorcet, lu à l'Assemblée les 20 avril et

21 avril 1792, présentation interrompue le lendemain par la déclaration de guerre au roi de Bohême et de Hongrie. J. Guillaume rappelle que : « Ce plan d'instruction nationale est de beaucoup le plus important. [...]. La Législative n'eut pas le temps de le discuter ; mais la Convention, dès les premières semaines de sa session, le fit sien et en ordonne la réimpression. [...]. Les querelles des partis le font parfois écarter ou perdre de vue, mais toujours on y revient : c'est de lui que s'inspirent Romme en Brumaire an II, Lakanal au commencement de l'an III et la loi du 3 brumaire an IV en offre des fragments mutilés et amoindris sans doute, particulièrement dans l'organisation des écoles centrales et de l'Institut national⁹. »

- 7 Condorcet, en messager des Lumières, présente une véritable fresque de l'instruction et de l'éducation idéales : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, [...] de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature et, par là, établir entre les citoyens une égalité de fait et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi¹⁰. » Le philosophe ne manque pas, avec un certain pragmatisme, de souligner le devoir de vigilance et d'indépendance, la fragilité des acquis de la Révolution, l'inquiétude pour la dépense, la distribution des hommes sur le territoire, le temps disponible pour les enfants comme pour les adultes. Condorcet propose en effet un système public d'enseignement en vue d'une réorganisation de la société toute entière, pour former des citoyens, appartenant eux-mêmes au genre humain dans un projet qui devient, par là même, universaliste. Dans cette perspective, plutôt que l'étude érudite des lettres, des Anciens et de la religion, il faut privilégier l'enseignement des sciences, sciences exactes, sciences naturelles et des techniques qui permettront de donner au citoyen l'amour et la connaissance critique des lois, fondement de la liberté et des valeurs démocratiques. L'instruction, elle, pourra aussi, par l'étude des sciences morales et politiques, assurer l'indépendance intellectuelle et politique de citoyens libres et égaux, les guider pour combattre l'ignorance, le fanatisme, les préjugés qui ne font qu'entraver les progrès de la raison et la nécessaire conquête pour l'égalité des droits. Alors, les citoyens auront la possibilité d'accéder à des fonctions sociales qui sont un droit pour eux et, par là même, de participer au développement, au bonheur de tous leurs concitoyens et, dans un sens universaliste, à celui de tout le genre humain.
- 8 Le 21 décembre 1792, Rabaut Saint-Étienne tient à insister sur la distinction et la complémentarité entre instruction et éducation, conception déjà évoquée par Daunou, en 1790, alors qu'il préparait son *Essai*. Rabaut déclare : « L'instruction publique éclaire les esprits, l'éducation nationale doit former le cœur. [...] Elles sont sœurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. Que dis-je, c'est la mère commune de tous les citoyens, qui leur donnera tous le même lait, qui les élève et les traite en frères [...] dès le berceau et même avant la naissance, car l'enfant qui n'est pas né appartient déjà à la patrie¹¹. » L'utopie pédagogique dans cette tonalité très maternelle et rassurante rejoint alors l'utopie politique pour transformer l'homme et la société toute entière. Il s'agit d'inculquer les vertus républicaines à la fois aux parents et aux enfants, instruction et éducation doivent se conjuguer pour assurer le passage du sujet au citoyen, et réaliser le projet républicain. Le 24 décembre 1792, Bancal, après ces propos largement dominés par l'affectivité avec l'évocation de la *Mère Patrie*, aborde la question de l'appellation d'*écoles centrales* : « Ce que le Comité appelle *lycée* est un mot grec, et je préférerais celui d'*écoles centrales*, qui exprime mieux l'institution.[...] Il y a un point central d'administration, je pense qu'il doit y avoir un point central d'instruction. [...] Il ne sera enseigné dans ces écoles aucune des connaissances n'ayant trait à une autre vie. Le

système moral et politique est *entièrement séparé du système religieux*¹². » Les écoles centrales devront être précisément établies au centre du département et en dehors de toute pression du pouvoir politique et religieux.

- 9 De mai à juillet 1793, le Comité se réunit 43 fois en 3 mois et ne présente pas moins de 9 projets. Le 13 juillet 1793, Robespierre, après s'être approprié le document qu'il qualifie de *magnifique*, lit, au nom la Commission, le *Plan d'éducation publique et nationale* de Lepeletier¹³ : « J'ai osé concevoir une plus vaste pensée et considérant à quel point l'espèce humaine est dégradée par le vice de notre ancien système social, je me suis convaincu de la nécessité d'opérer une entière régénération, et si je peux m'exprimer ainsi, de créer un nouveau peuple.[...] L'instruction gratuite et obligatoire pour les garçons, de 5 à 12 ans et pour les filles de 5 à 11 ans. L'éducation sera égale pour tous, tous recevront même nourriture, même vêtements, même instruction, mêmes soins.[...] L'éducation nationale étant la dette de la République envers tous, tous les enfants ont le droit de la recevoir, et les parents ne pourront se soustraire à l'obligation de les faire jouir de cet avantage¹⁴. » Le *Plan* de Lepeltier prévoit un enseignement gratuit et obligatoire pour les filles comme pour les garçons, avec de grands internats où les enfants de la République, à partir de cinq ans, recevront tous les mêmes soins, les mêmes vêtements, la même nourriture. Lepeltier veut, de l'ancien enseignement érudite et élitiste, nuisible au bien social commun, faire table rase, dès lors le discours pédagogique s'ancre autour de la *Régénération* et de *l'Homme nouveau*.
- 10 *Régénération, homme nouveau*, ces mots irriguent désormais les procès-verbaux du comité, mais quel sens leur conférer ? L'Encyclopédie ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des lettres et des arts* définit ainsi la Régénération : « C'est l'acte par lequel on renaît à une nouvelle vie [...] Pour effacer cette tache originelle qui nous rend enfants du démon, il faut dans l'ordre de grâce, une nouvelle naissance qui nous rende enfants de Dieu.[...] C'est en ce sens qu'on dit qu'un enfant ou un infidèle qui a reçu le baptême, qu'il a été régénéré en Jésus-Christ. » Plus loin, le dictionnaire précise encore : « La régénération en chirurgie est un terme très usité pour exprimer la réparation de substance perdue¹⁵. » Il s'agit donc bien d'une double démarche, dans une tonalité à la fois intellectuelle, religieuse mais aussi médicale. Extirper les maux des esprits, des âmes comme des corps malades pour les rendre sains, les reconstruire afin de les régénérer. L'Instruction publique doit à la fois rééduquer les esprits entachés d'erreurs, de préjugés, de superstitions, de charlatanisme, mais aussi se préoccuper de lutter contre les maladies afin de guérir le corps.
- 11 Le 1^{er} octobre 1793, le *Rapport* de Gilbert Romme est présenté à la Convention. Ancien élève des Oratoriens, mathématicien puis médecin, Romme insiste sur la nécessaire rupture, puisque la France est en République pour la deuxième année et que la société toute entière doit devenir une société républicaine. L'instruction et de l'éducation ont pour mission la régénération des mœurs, c'est-à-dire la révolution morale, la conscience publique, le progrès des sciences, des lettres et des arts en vue d'encourager la raison, de forger le corps social. Or, comme l'affirme la constitution de 1793, le corps social, c'est le peuple désormais souverain qui remplace le corps du roi et possède des droits : droit à la liberté, à l'égalité, droit de faire les lois, droit à l'instruction, droit au travail, à l'assistance, aux secours publics.
- 12 À la Convention, le député de la Creuse Jean-François Baraillon, médecin, déclare, 15 novembre 1793 : « L'Instruction particulière au sexe, adressée aux jeunes filles fera disparaître la stérilité et on verra les Françaises plus fécondes que les femmes Chinoises

repeupler le pays. La race républicaine retrouvera la force et la corpulence de ces colosses d'autrefois nos ancêtres les Gaulois. » Henri Grégoire, alors membre du comité, déclarera à la Convention, 4 juin 1794) : « Grâce à l'enseignement de la morale et de l'hygiène, on réduira quelques unes des quatre milles maladies décomptées par le docteur Sauvages et qui tiennent dans leur immense majorité à l'ignorance. » Il faut souligner que le comité d'instruction publique est en rapport étroit à la fois avec l'école de santé, les sociétés de médecine, l'école de médecine de Paris et l'Académie de chirurgie¹⁶. Pourtant, à partir d'octobre 1793, les défections se multiplient et il n'y a plus jamais 24 membres au comité d'instruction publique qui se retrouve directement sous l'autorité du Comité de salut public et c'est celui-ci qui, désormais, nomme les membres du comité d'instruction publique, comme d'ailleurs ceux des autres comités.

- 13 Le 13 mars 1794, Guyton-Morveau et Fourcroy, membres du comité d'instruction publique sont nommés Commissaires auprès du Comité de salut public, mais celui-ci intervient directement auprès de la Convention, souvent sans aucune concertation préalable. Ainsi *L'École de Mars* est créée le 1^{er} Juin 1794, tandis que le décret sur les écoles normales, malgré les promesses de Barère, reste des mois dans les cartons. Alors que les défections se multiplient au comité, six membres sont décrétés d'accusation et condamnés à mort dont Cloots, exécuté le 24 mars 1794, Condorcet, arrêté le 27 mars 1794, trouvé mort dans sa geôle, le 30 mars 1794, Fabre d'Églantine et Basire exécutés le 5 avril 1794, Romme qui se suicide le 16 juin 1795.
- 14 Pourtant, le travail continue. Lakanal, le 26 février 1795, annonce (à la suite de *Projet de décret sur les écoles centrales* du 16 décembre 1794) que : « Le décret pris au nom des Comités d'instruction publique et des finances précise, par ailleurs, que les établissements proposés sont en quelque sorte [...] des cadres ouverts pour recevoir, dans toute l'étendue de la République, les hommes éclairés et vertueux qui ont échappé à la faux du vandalisme. [...] Le Comité propose d'établir dans chaque école centrale, un professeur de langues les plus appropriées aux localités. Je crois qu'il est dans l'intention de la Convention de faire disparaître du sol de la République tous les jargons particuliers pour ne conserver que la langue nationale¹⁷. » Cette préoccupation avait été déjà vivement exprimée par l'abbé Grégoire, dès le 13 août 1790, avec son *Questionnaire relatif aux patois et aux mœurs des campagnes*. En effet, dans une France encore très majoritairement rurale, l'apprentissage du Français s'avère absolument essentiel pour assurer une instruction dans la langue nationale, afin de permettre à la fois les progrès de la raison et la cohésion politique. Daunou, dans cette perspective, établit le 23 juin 1795 dans les écoles centrales, troisième section, un professeur d'hygiène, d'accouchement et des principes généraux de l'art de guérir¹⁸.
- 15 À partir de mars-avril 1795, le comité, avec l'aide des représentants dans les départements, multiplie les efforts pour mettre au point l'emplacement, le fonctionnement le plus précis possible des écoles centrales. Il est attentif au niveau scolaire des élèves, puisqu'il considère que les écoles centrales seront le dernier terme de l'instruction pour la majorité d'entre eux. Le comité doit admettre que les notions acquises dans les écoles primaires semblent, selon ses propres dires, *extrêmement légers et superficiels*. De plus, il faudra faire face à nombre de difficultés matérielles et financières pour mettre en place ces écoles. Force est de constater la distance qui sépare, voire oppose ces projets ambitieux et utopiques, compte tenu des réalités politiques, ajoutées aux périls extérieures, aux difficultés pratiques pour recruter des professeurs compétents, réaliser des cabinets de physique des laboratoires de chimie,

des bibliothèques, s'occuper de la correspondance, loger les employés, les élèves, les professeurs.

- 16 Le projet quasi définitif pour les écoles centrales est présenté par la Commission des Onze, commission chargée de rédiger la nouvelle constitution.
- 17 Il est lu par Daunou le 23 juin 1795. « Dans les écoles centrales, l'enseignement sera divisé en trois sections. Il y aura, dans la première section, à partir de onze ans : un professeur d'histoire naturelle, un de géographie et d'histoire, un de langues anciennes, un de langues vivantes, un des arts du dessin, un des arts et métiers. Il y aura dans la deuxième section, à partir de quatorze ans accomplis : un professeur de physique et de chimie expérimentale, un de mathématiques, un de l'analyse des sensations et idées, un de grammaire générale. Il y aura, dans la troisième section, à partir de seize ans au moins, un professeur de belles lettres et de la théorie générale, des beaux arts, un de morale, un d'économie politique, un de législation politique et civile, un d'hygiène, d'accouchement et des principes de l'art de guérir. Un même professeur pourra être chargé de plusieurs des parties de l'enseignement énoncé dans le présent article, lorsqu'il sera jugé capable. Les professeurs des écoles seront nommés par les administrations de département ; ils ne pourront être destitués que par un arrêté des mêmes administrations, confirmé par le Directoire exécutif. Le Jury sera renouvelé par tiers tous les six mois. Auprès de chaque école il y aura une bibliothèque publique, un jardin et un cabinet d'histoire naturelle, un cabinet de physique expérimentale, une collection de machines et modèles pour les arts et métiers. Le bibliothécaire est assimilé aux professeurs pour la nomination, la destitution, le traitement. Le traitement des professeurs est fixé provisoirement à 3 000 livres et à 4 000 livres dans les communes de plus de 15 000 habitants, 5 000 livres au-dessus de 60 000 habitants¹⁹. » Le traitement fera encore l'objet de plusieurs modifications. Chaque élève d'une école centrale payera, entre les mains des receveurs du département, une contribution annuelle de 100 francs et la moitié du produit de ces contributions serait répartie, chaque trimestre, entre tous les professeurs. Cette décision met fin à l'idée de gratuité soutenue par Lepeltier, mais il faut signaler que, lors de la séance du comité d'instruction publique du 5 août 1795, Fourcroy remet trois feuillets à Lakanal dans lesquels on envisage que : « la contribution doit être, au moins, proportionnée aux fortunes²⁰. » C'est à partir de juin 1795 que le comité publie la liste des premiers professeurs désignés par le jury pour les écoles centrales de Paris.
- 18 Le 8 messidor an III (26 juin 1795), « La Convention nationale après avoir entendu le Comité, avait décrété que les travaux relatifs aux dispositions à prendre pour les bâtiments destinés à recevoir les écoles centrales et commencés par les représentants en mission, seraient étendus dans toute l'étendue de la République²¹. » Daunou, au nom de la Commission des Onze et du Comité d'instruction publique, et faisant manifestement allusion à l'époque de la Convention montagnarde, déclare : « Représentants du Peuple, après tant de secousses violentes, tant de soupçons inquiets, tant de guerres nécessaires, tant de défiances vertueuses, après cinq années si pleines de tourments, d'efforts et de sacrifices [...] Qui mieux que l'instruction publique exercera ce ministère de la réconciliation générale ? Les lettres ont suivi depuis trois années, la destinée de la Convention nationale. Elles ont gémi avec la tyrannie de Robespierre ; elles montaient sur l'échafaud avec vos collègues²². »
- 19 On le voit, Daunou fait un vibrant appel à la réconciliation. Il faut noter que, désormais, l'éducation forme un tout qui, en réalité, privilégie, au détriment des Lumières, les

mœurs républicaines, la morale, les vertus, tout en encadrant les préoccupations économiques, l'étude des sciences physiques, des sciences de la nature, de la physiologie, tandis que la régénération sociale s'exercera au service du patriotisme. L'ensemble, est donc en parfait accord avec la Déclaration de 1795. C'est à cette époque que la *Décade* publie les premiers articles sur les écoles centrales dont elle se réjouit de la mise en place. Les idéologues soulignent dans ces écoles une institution au service des valeurs de la République et qui participeront au progrès de tout le genre humain. Le 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), lors de la 511^e séance du comité d'instruction publique, le plan sur l'organisation de l'instruction est définitivement adopté. Paris aura trois Écoles centrales, la première à voir le jour sera, sept mois plus tard, l'école centrale du Panthéon.

L'école centrale du Panthéon ouvre ses portes le 20 mai 1796.

- 20 Si on se réfère aux cadres présentés par Joseph Lakanal, on peut dire que l'École centrale du Panthéon est largement privilégiée par son patrimoine foncier et immobilier, par la richesse de sa Bibliothèque que fréquentent savants et chercheurs, par la qualité de ses professeurs, comme par le recrutement plutôt élitiste de ses élèves. L'inventaire de la bibliothèque, dressé en 1790, recense près de soixante mille volumes imprimés et plus de deux mille manuscrits, ce qui place la collection génovéfaine au second rang des bibliothèques du royaume, après celle du roi. Mais la spécificité de ces fonds monastiques réside dans la place prépondérante occupée par les matières profanes (plus de 55 % du total). Le cabinet de curiosités qui jouxte l'immense bibliothèque, se compose du « salon des antiques » de plus de 100 mètres carrés et d'une petite pièce réservée à l'histoire naturelle, un vrai coffre aux trésors où se côtoient : « coquilles, fossiles, animaux empaillés, tortues de Pingré, une momie égyptienne et son sarcophage sans oublier le supposé crâne de Cartouche et pourquoi pas le crâne d'Henri IV revendiqué très longtemps. Les visiteurs, comme ceux de la bibliothèque, sont admis et reçus à heures fixes²³. » Quand arrive la Révolution, l'abbaye se manifeste. « Au lendemain de la prise de la Bastille, un Te Deum est chanté à Sainte Geneviève.[...] Au mois d'avril 1791 un décret de l'Assemblée a ordonné le transfert de la dépouille de Mirabeau dans le caveau du chapitre de l'abbaye²⁴. » Quant aux chanoines qui ont refusé le serment, ils doivent quitter l'abbaye. L'abbaye désormais appelée *Ci-devant maison de Geneviève* se prépare à accueillir plus de trois cents élèves et leurs professeurs, ainsi que tout le personnel nécessaire à son bon fonctionnement.

Les enseignants de l'école : « les professeurs de la République »

- 21 Marie Madeleine Compère a étudié ces nouveaux enseignants des écoles centrales qu'elle nomme : « les professeurs de la République²⁵. » L'historienne a travaillé à partir de l'enquête lancée par François de Neufchâteau, en date du 9 mai 1799. Sur un corpus de 629 professeurs des écoles centrales²⁶, Marie-Madeleine Compère a établi 9 tableaux très significatifs, en précisant, par disciplines, l'âge, l'origine géographique, la profession, la production écrite de ces professeurs, l'attitude des prêtres. De cette

étude, il ressort que : « Ces hommes nouveaux ne le sont ni par leur âge, ni par leur origine géographique. [...] Les professeurs des écoles centrales paraissent globalement plus âgés que leurs prédécesseurs des collèges. [...] Hommes mûrs, hommes en place aussi. La moitié des professeurs résidaient en 1791 dans la ville même où est située l'école centrale dans laquelle ils exercent. » En ce qui concerne la profession des enseignants des écoles centrales avant 1791 : « Une moitié n'a fait qu'enseigner sous l'Ancien Régime, une moitié a exercé une autre profession ; ces derniers se partagent encore en deux moitiés suivant qu'ils se sont adonnés ou non à l'enseignement à un titre quelconque. [...] Toujours est-il que, vu leur passé, les professeurs des écoles centrales font figure de transmetteurs de savoir plutôt que d'inventeurs, de conservateurs de connaissances plutôt que de découvreurs d'idées. [...] S'il fallait qualifier globalement l'attitude des professeurs des écoles centrales, on les définirait plutôt comme des républicains modérés, volontiers militants, mais dépourvus de tout fanatisme, à l'image de l'ambiance d'après Thermidor²⁷. » Pour l'école centrale du Panthéon, nous disposons, d'un état des honoraires des professeurs et gages des employés et garçons de service en Mi-juin 1796) présentée au ministre de l'Intérieur et nous connaissons également le nom des professeurs en exercice dans cette école et présents à la distribution des prix le 14 août 1799, cérémonie qui met en concurrence les élèves des trois écoles centrales de Paris. En août 1799, ces professeurs sont :

Le citoyen Binet, professeur de Langues Anciennes, première partie.

Le citoyen Mahérault : Langues Anciennes, deuxième cours.

Le citoyen Cuvier : Histoire Naturelle.

Le citoyen Labey : Mathématiques.

Le citoyen Duhamel : Grammaire Générale.

Le citoyen Sélis : Belles Lettres.

Le citoyen Boisjolin : Philosophie de l'Histoire.

Le citoyen Perreau : Législation.

Le citoyen Bachelier : Dessin. Pour la Bosse ; Pour la Figure, Pour les Têtes

- 22 On peut conclure que les professeurs de l'école du Panthéon sont des enseignants reconnus, travaillant dans des conditions plutôt privilégiées, même si certains rencontrent de réelles difficultés matérielles dans l'exercice de leurs fonctions. Ainsi, Déparcieux se plaint, le 8 janvier 1797, de ne pas disposer d'un local convenable pour ses cours de physique et de chimie. Il est donc contraint de faire transférer son propre matériel à l'école. De même Bachelier, professeur de dessin en même temps à l'école centrale du Panthéon et au collège des Quatre-Nations, manque de tout matériel. Il demande une avance de 600 livres pour un an, afin de se procurer des modèles gravés et du matériel nécessaire mais, comme cet argent ne lui est pas attribué, il est obligé de l'emprunter à un ami.

Les élèves, un recrutement plutôt élitiste.

- 23 L'École centrale du Panthéon accueille 301 élèves dont certains sont logés dans des pensionnats. Robert. R. Palmer a étudié : « Les grands pensionnats de l'Ancien Régime à la Restauration : la permanence d'une structure éducative²⁸. » Ce travail précieux permet de connaître, pour l'année 1799-1800, les origines sociales et géographiques des élèves du Prytanée. Le Prytanée français déclaré établissement de bienfaisance nationale, institut des boursiers a été créé en 1798, il s'établit au collège Égalité (actuel Lycée Louis le Grand, rue Saint-Jacques), tout proche de l'école centrale du Panthéon.

Considérant leur origine sociale, R.R Palmer, qui a fait une étude précise de l'établissement et de ses pensionnaires conclue que : « Les catégories favorisées sont clairement les négociants, les avocats et surtout les fonctionnaires (supérieurs ou inférieurs), ainsi que les employés, qui comme nous l'avons déjà observé, étaient vraisemblablement aussi des fonctionnaires.[...] Parmi les dix garçons dont les parents sont désignés comme fonctionnaires supérieurs et qui étaient logés au Prytanée, on voit le fils d'un ancien Directeur de la République, Treilhard, cinq fils d'ex députés dont l'un était le fils de Brissot exécuté comme girondin en 1793, et deux fils de Miaczinski, ex-général, probablement réfugié après l'échec de la révolte polonaise de 1794²⁹. »

- 24 On peut mentionner également la présence de Pierre-Jean Auguis, 17 ans, dont le père a été élu dans le département des Deux Sèvres membre du comité de Sûreté générale en 1794-1795, membre du Conseil des Cinq Cents, en 1797-1798, Nicolas Fourcroy, quatorze ans, fils d'Antoine-François Fourcroy. R.R Palmer de conclure : « Sans exclure d'autres catégories, les bourses du Prytanée étaient devenues la récompense d'une nouvelle classe au pouvoir, ou, plus exactement d'un nouveau personnel de l'État³⁰. » R. R Palmer remarque également que parmi les élèves hébergés au Prytanée, ceux qui sont inscrits à l'école centrale du Panthéon ont une origine géographique nettement plus variée que dans les autres écoles centrales de Paris, certain venant de régions très éloignées de la capitale. La liste des 182 lauréats de la distribution des prix mettant en concurrence les écoles centrales. Ainsi, pour les 97 élèves originaires de Seine (Paris) 23 seulement sont à l'école du Panthéon, contre 32 aux Quatre-Nations et 42 à la rue Antoine ; parmi les élèves venant des départements du Nord de la Seine, 36 sont à l'école du Panthéon, 18 aux Quatre-Nations, 5 à la rue Antoine, enfin, pour les 26 élèves venant des départements du Sud de la Seine, 19 sont au Panthéon, 6 aux Quatre-Nations, un seul à la Rue Antoine.
- 25 Certains élèves de l'école centrale du Panthéon sont logés dans la célèbre pension de Monsieur Lepitre, que Balzac, qui a fréquenté en 1814, et qu'il décrit comme : *le secret chaperon de nos écarts, confident des rentrées tardives, intermédiaire avec les loueurs de livres défendus* ! Enfin quelques élèves sont logés dans la Pension des Lettres et des Arts ou dans celle du citoyen Lecomte. On peut imaginer que les plus âgés, entre 20 et 29 ans qui suivent de Législation sont là pour des raisons de carrières professionnelles ? R.R.Palmer note cependant l'absence de prix en physique chimie au Panthéon et aux Quatre-Nations et il conclue : « La réputation des écoles centrales dans la promotion des mathématiques et des sciences a probablement été exagérée. Par ailleurs, les chiffres confirment ce qui est connu, à savoir qu'en dépit des proclamations de « modernité », bien des familles préféraient faire étudier le latin à leurs fils, qu'aucune langue étrangère n'était enseignée, et que les étudiants évitaient la grammaire générale qui était le projet favori des *Idéologues*³¹. » Aucune langue étrangère n'est effectivement étudiée dans les écoles centrales parisiennes.

La dernière distribution des prix

- 26 Dans la *Décade* du 4^e trimestre (juillet-Août-septembre 1797), Ginguené insiste sur l'importance de cette cérémonie de la distribution des prix, religieusement respectée dans la continuité des Jésuites et où les trois écoles de Paris sont en compétition. On souligne à la fois la symbolique des fêtes qui doivent montrer la volonté de participer à la régénération par l'instruction et ceci d'autant plus que ce sont les talents et non pas

la naissance qui sont récompensés et aussi de montrer son engagement patriotique. Les prix offerts aux lauréats sont des ouvrages d'auteurs récents. Le 14 août 1799, c'est le ministère qui organise cette cérémonie. À cette occasion, la *Décade* regrette, que mise à part l'école centrale du Panthéon, on ait choisi des noms aussi banals, pour ces écoles aussi prestigieuses !

- 27 Le 14 août 1799, en présence des Corps Constitués, Grétry, fondateur de l'Opéra comique et Mahéroul, professeur ont composé une ronde, chantée par les élèves. Le citoyen Lachavadière, président de l'administration centrale, prend la parole : « Dans un moment où les barbares du nord et de l'Asie s'unissent aux esclaves de l'Europe pour détruire la République, y substituer la barbarie aux Lumières, l'esclavage à la liberté, il est beau de voir réunis dans cette enceinte tant d'hommes célèbres dans les lettres, les sciences, les arts, célébrer les fastes de la révolution française. C'est aux progrès des sciences, de la philosophie que nous devons la liberté. » Puis, s'adressant aux parents : « Bons pères, bonnes mères sensibles, jouissez du fruit de votre confiance avec les institutions républicaines par le triomphe de vos enfants. » Le citoyen Duhamel, professeur de grammaire, termine ainsi son discours : « Vivre libre ou mourir telle doit être maintenant votre devise [...] vous n'avez plus à transiger avec les ennemis de la patrie, votre instruction votre éducation ont donné à votre à votre cœur et à votre esprit un caractère ineffaçable, nos conseils ne manqueront jamais pour vous faire avancer dans la carrière du bien public. Vive la Liberté, vive la République. » La cérémonie se termine par la plantation d'un arbre de la Liberté³². Point d'orgue quand on sait que Chaptal et Fourcroy préparent la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802), En effet, Chaptal, ministre de l'intérieur, cherche à remplacer les écoles centrales par des lycées ou des écoles secondaires et c'est dans cette optique qu'il adresse, le 16 mars 1801, une circulaire aux préfets. Ferdinand Bruno étudie de façon minutieuse les réponses des préfets à l'enquête de Chaptal que l'auteur nomme : *La campagne contre les écoles centrales*, écoles dont l'existence a été bien éphémère, puisqu'elle n'a duré que 5 à 7 ans ! Parmi les griefs exprimés par les préfets, Ferdinand Bruno retient les principaux :

« Le chef lieu n'est pas forcément au centre du département et les communications restent difficiles, en second lieu, l'insuffisance, voire l'absence d'internat, mais, surtout, ces écoles qui prétendaient réunir l'enseignement secondaire à un commencement d'enseignement supérieur, prenaient l'enfant trop tard et très insuffisamment formé par les instituteurs qui n'ont pas donné les bases nécessaires, ce qui remet en cause les écoles normales. De plus, il y aurait une insuffisance de compétence des enseignants et un manque de coordination dans les programmes. On reproche d'avoir tout sacrifié à la liberté, l'abandon du latin tout en réclamant plus d'étude de grammaire, ou l'étude simultanée de la littérature et de la grammaire en Français en latin et en grec et aussi l'existence pour rentrer dans ces écoles de conditions d'âge mais pas de contrôle des savoirs. [...] L'École prétendait réunir l'enseignement secondaire à un commencement d'enseignement supérieur, or elle prenait l'enfant trop tard, et l'abandonnait trop tôt. Il y entrait insuffisamment préparé, et en sortait incomplètement formé. La discipline intellectuelle, comme la discipline morale était insuffisante. [...] Par une *pédagogie d'illusion*, on avait tout sacrifié à la liberté. L'ensemble des études était incoordonné, les matières se trouvaient réparties presque au hasard. Les programmes eux aussi, pour excellent qu'en fut l'esprit général, prêtaient à la critique. Les lettres avaient été incontestablement trop sacrifiées aux sciences et la formation du cerveau à l'acquisition immédiatement utilisable...L'enfant entrait insuffisamment préparé, et en sortait donc incomplètement formé. La discipline intellectuelle, comme la

discipline morale était insuffisante. [...] Point de chef pour diriger l'établissement, guider le choix des élèves, tous facultatifs, et veiller à leur travail³³. »

- 28 L'École centrale du Panthéon, échappe certes largement au discrédit et aux critiques qui ont pu frapper de nombreuses écoles centrales, aussi bien par la qualité remarquable de ses enseignants, que par le recrutement de ses élèves nettement privilégiés, dans l'ensemble, aussi bien par leur niveau social que par leur environnement culturel. En revanche, et tandis que les critiques et attaques violentes s'acharnent contre les écoles centrales et que le Ministère garde un silence plus ou moins approbateur, la *Décade philosophique*, créée le 29 avril 1794 et qui a participé avec un grand enthousiasme à la création des écoles centrales en accord avec l'Institut des Sciences des Arts et des Lettres, né par la loi du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795), pour remplacer les Académies et des sociétés littéraires, tente de prendre la défense des écoles centrales. Parmi ses membres on trouve d'ailleurs des professeurs de l'école du Panthéon, dont Mentelle, Boisjolin, Sélis. La *Décade* s'intéresse sans discontinuer aux écoles, centrales de 1797 à 1802, estimant qu'elles répondent à l'idée de perfectibilité de l'homme soutenue par Condorcet. La *Décade*, dans son *Prospectus*, s'enthousiasme pour ces écoles qui participeront à la régénération du peuple libre en l'émancipant par une instruction exigeante, en développant de nouvelles méthodes, l'étude de la philosophie, des sciences, l'esprit d'analyse, la Législation, tandis que les sciences morales et politiques inculqueront aux élèves les vraies valeurs républicaines et révolutionnaires. Dans la *Décade* de juillet-août-septembre 1797, Daunou insiste aussi sur l'importance des fêtes et leur valeur pédagogique, insistant sur la cérémonie de la distribution des prix qui stimule l'émulation et montre la qualité des lauréats. Ginguené a ordonné l'abonnement à la revue par toutes les écoles centrales qui devront la mettre à la disposition des professeurs et des élèves dans les bibliothèques. La *Décade* publie également volontiers des articles de professeurs des écoles centrales, dont ceux de Boisjolin, Mentelle, Sélis. Ce dernier écrit dans la *Décade* du 1^{er} trimestre de septembre-octobre-novembre 1797 un véritable réquisitoire pour dénoncer les *objections et critiques malveillantes contre les écoles centrales*. De même, pour le numéro de juillet-août-septembre 1800, dans son compte-rendu de la distribution des prix des écoles centrales de la Seine, Boisjolin ne manque pas d'insister sur les progrès et l'art de répondre des élèves interrogés qui reflètent les qualités de l'enseignement et de ses méthodes dans les écoles centrales, alors que les élèves « savaient à peine lire et écrire en arrivant dans ces écoles. »
- 29 Mais, par ailleurs, la revue n'hésite pas à proposer ce qui est appelé « de légères modifications », car les Idéologues sont parfaitement conscients de la nécessité d'apporter des aménagements, après quelques années d'expérimentation et ils ne contestent pas, de façon systématique, les failles signalées par le ministre de l'Intérieur après l'enquête adressée aux préfets. Ainsi, la *Décade* suggère : une direction des écoles plus rigoureuse, une discipline plus stricte, la gratuité totale de l'internat, un cursus d'études plus structuré, l'interdiction pour les élèves de suivre plusieurs cours à la fois, des maîtres mieux formés et aussi mieux rémunérés, des élèves mieux préparés à l'école primaire, le respect du critère d'âges. Elle suggère également l'introduction de cours de bibliographies originales et bénéfiques réalisées dans certaines écoles. Ainsi, la *Décade* de septembre-octobre-novembre 1801 ne manque pas de signaler les heureuses initiatives de certaines écoles centrales, comme celle de l'Eure, par exemple, qui a su organiser, de sa propre initiative un voyage des élèves du pensionnat, qui ont ensuite réalisé un compte rendu écrit de leur périple avec des illustrations.

- 30 Quant à l'École centrale du Panthéon, étudiée ici, on doit reconnaître que, du fait de ses installations privilégiées mais aussi de la qualité de ses professeurs et du recrutement plutôt élitiste de ses élèves, elle échappe partiellement à ce discrédit, ce qui ne l'exonère en rien de la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) qui met en œuvre le remplacement des écoles centrales par des lycées ou des écoles secondaires pour l'enseignement des Lettres et des Sciences. Ces nouveaux établissements sont prévus initialement au siège des 29 Cours d'Appel, en réalité, entre 1802 et 1804, ce sont 45 lycées qui s'ouvrent, avec huit professeurs, quatre pour les Belles Lettres et le Latin, quatre pour les Mathématiques. Quatre lycées à Paris remplacent les trois écoles centrales : le lycée Bonaparte, le lycée Impérial, le lycée Charlemagne et le lycée Napoléon qui s'établit en lieu et place de l'école centrale du Panthéon. Pourtant, dans le discours de l'élève Naudet, lorsqu'il reçoit le prix au concours général de 1803, on ne perçoit aucune rupture, mais bien plus seulement une continuité assurée, qu'il se plait à évoquer, entre les deux établissements qu'il a fréquentés depuis l'école centrale du Panthéon, au Lycée Napoléon.
- 31 En réalité, la démarche s'inscrit dans le gouvernement consulaire, les lycées répondant à un double objectif, à savoir : rassurer la bourgeoisie, attachée à la culture classique et à imposer un étroit contrôle, voire une véritable censure sur ces nouveaux établissements. Il s'agissait aussi de former les esprits à la discipline et à l'obéissance. L'emploi du temps des élèves est minuté, prière au début des cours, dès l'âge de 12 ans, ils apprennent le maniement des armes, les classes sont divisées en « compagnies », mouvements de la journée rythmé par le tambour, surveillance par des sergents instructeurs. La discipline est militaire. Les internes portent l'uniforme des prytanéens, se lèvent à 5 heures 30 en été, arrêts et prison supprimés C'est seulement en 1863 que les arrêts et la prison sont supprimés ! En revanche on récompense les élèves « zélés ». Les professeurs, véritables « clerics modernes » doivent être célibataires, vivre à l'intérieur de l'établissement, porter l'habit « à la Française », ils sont nommés par le premier Consul. En réalité, en 1803, les inspecteurs informent la direction générale de l'instruction publique que, en raison des faibles rémunérations, beaucoup de professeurs possèdent des magasins ou exercent une autre profession avec des prénoms ! L'article 13 de la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1803) place à la tête de l'établissement un proviseur. Au Lycée Napoléon, le premier proviseur est Étienne-Auguste de Wailly, qui vient de terminer ses études à l'École Polytechnique, il est le fils de l'illustre grammairien Noël-François de Wailly, il dirigera l'établissement jusqu'à sa mort, le 15 mai 1821. Il est assisté d'un censeur des études s'occupant de l'emploi du temps des élèves de leurs progrès, de leurs mœurs, d'un procureur régent, chargé des dépenses et de la gestion matérielle de l'établissement, en 1809, il prend le nom d'économiste. Des dortoirs, pour les pensionnaires sont installés dans la magnifique bibliothèque, dont les livres seront finalement déposés à la Bibliothèque Sainte Geneviève en 1840 ! Enfin la question religieuse est réglée avec le décret du 17 mars 1807, par les soins du cardinal Fresch, selon les préceptes de la religion chrétienne, les maximes de l'église gallicane, les règles sur lesquelles reposent les lois organiques des cultes.
- 32 Dans la continuité, mais aussi, dans la rupture, la distribution des prix, met en compétition les quatre lycées parisiens pour clôturer l'année scolaire. Le 16 août 1809, jour de la Saint Napoléon, elle a lieu à l'Institut, sous la présidence du Grand-maître de l'Université impériale, en présence des proviseurs, des Inspecteurs généraux, des

doyens des facultés... Son Excellence, le Grand maître de l'Université prend la parole : « Vous êtes plus heureux que vos pères, ils ont vu la société renversée et la voilà rétablie [...] Chacun pourra suivre tranquillement sa carrière sous la garde des lois. Distinguez-vous par quelques mérites et vous êtes sûrs d'être distingués par le monarque. Ses mains tiennent des couronnes prêtes pour tous les talents... » Enfants de la Convention, les écoles centrales doivent disparaître, puisqu'il s'agit désormais pour le Consulat de mettre en place les « masses de granite » afin de clore définitivement avec la décennie révolutionnaire.

NOTES

1. Ferdinand BRUNOT, *Histoire de la langue française des origines à nos jours*, Paris, Librairie Armand Colin, 1967, 6 vols, t.VI, p. 91-92.
2. Jean-Luc CHAPPEY, « Les écoles de la Révolution pour en finir avec l'idée de la table rase », dans M. BIARD (dir.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante*, Paris, Tallandier, 2010, p. 331.
3. *Archives Parlementaires*, t. 30, Première annexe : p. 447-511. Rapport qui sera imprimé mais non discuté.
4. Bronislaw BACZKO, « Une éducation pour la Démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire. Présentation, introductions et notes », Genève, Librairie Droz, 2000, p. 13.
5. *Archives Parlementaires*, t. 30, p. 244.
6. 6 *Archives Parlementaires*. Sont élus : Lacépède, Condorcet, Cerruti, Arbogast, Viénot-Vaublanc, Gentil Louis, Pastoret, Romme, Vayron, Roux-Brasillac, Torné, Riboud, Lazare Carnot, Claude-Antoine Prieur, Dupin, Audrein, De Bry, Quatremère de Quincy, Fauchet, Gibergues, Gausserand, Bonnier, Gaudin, Quatresolz de Marolles. *Archives Parlementaires*, t. 34, p. 98.
7. Josiane BOULAD-AYOUB, *Les Comités d'instruction publique. Principaux rapports et projets de décrets. Textes revus et présentés* par Josiane BOULAD-AYOUB, Michel GRENON, Serge LEROUX, Presses de l'Université de Québec, 1992, 3 vols, t. 1 p. 5.
8. James GUILLAUME, *Procès-verbaux du Comité d'instruction publique, de l'assemblée législative*, publiés et annotés par M.J. Guillaume, Paris, Imprimerie Nationale, 1887-1897, 9 vols. En abréviation dans les notes P-V du CIP : Procès-Verbaux du Comité d'Instruction Publique. James Guillaume, professeur suisse, membre de la Fédération jurassienne et de la première Internationale, ami de Bakounine et de Kropotkine a participé en 1882 au *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction Primaire* de Ferdinand Buisson.
9. P-V du CIP, t.I, Introduction, p. 1.
10. *Ibid.*, p. 188-189.
11. *Ibid.*, p. 232.
12. *Ibid.*, p. 258-260.
13. Dans sa séance du 22 juillet, la Société des Amis de la Liberté et de l'Égalité, séante aux Jacobins, Félix Lepeletier annonce que Baudouin, chargé par la Convention d'imprimer le *Plan d'éducation* de Michel Lepeltier, offre à la société de lui en distribuer autant d'exemplaires qu'elle en désirera, en recevant seulement les frais du déboursé. Le 29 juillet, Félix Lepeletier annonce qu'il a déjà imprimé exemplaires de ce *Plan*. Voir. J. GUILLAUME, P-V du CIP, t. II, p. 65.
14. P-V DU CIP, t. II, p. 33-65.

15. *L'Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des lettres et des arts*, édition de 1780 (t. XXVIII, art. *Régénération*).
16. P-V du CIP, t. VI, p. 519.
17. P-V du CIP, t. V, p. 541-544. Annexe A : Compte- rendu dans le *Moniteur* de la séance du 7 ventôse.
18. Bnf, Le³⁸, 1497.
19. P-V du CIP, t. VI, p. 336-342.
20. P-V du CIP, t. VI, p. 575. Un kilo de pain vaut une livre ; un brigadier monté touche 1 000 livres par an.
21. P-V du CIP, t. VI, p. 305-309.
22. P-V du CIP, t. VI, p. 786-800.
23. Christophe MARTIN, « Les dernières heures de l'abbaye » dans *Lycée Henri IV*, *op. cit.*, p. 85. Alexandre Guy Pingré appartient à la Franc-maçonnerie. « Bibliothécaire de Sainte-Geneviève et chancelier de l'Université de Paris. En qualité d'astronome-géographe de la Marine du roi, il fit trois voyages (1767, 1769, 1771) pour expérimenter les montres marines de F. Berthoud et Leroy. Il appartenait à l'Académie royale de médecine de Brest et à celle de Rouen et de Göttingen. Il fut membre de la loge *Les cœurs simples de l'Étoile Polaire*, à l'Orient de Paris. Second surveillant à la Chambre des provinces puis Grand Orateur du Grand Orient de France.[...] Auteur d'un traité historique et théorique des comètes(1783). », dans D. LIGOU (dir.) *Dictionnaire de la Franc-Maçonnerie*, Édition revue et corrigée et augmentée par Charles PORSET et Dominique MORILLON, Paris, Presses Universitaires de France, 2006, p. 941. Pingré a attiré à la bibliothèque de nombreux maçons.
- P-V du CIP, t. II, p. 5-7
24. ²⁷ Isabelle BRIAN, « Un lieu chargé d'histoire. », dans *Lycée Henri IV*, *op. cit.* p. 65-66.
25. Marie-Madeleine COMPÈRE, « Les professeurs de la République. », *Annales Historiques de la Révolution française*, janvier-Mars 1981, p. 39-60.
26. *Ibid.*, p. 41, 43 et 47.
27. *Ibid.*, p. 59-60.
28. Robert. R PALMER (traduit par Dominique JULIA) : « Le prytanée français et les écoles des de Paris (1798-1802) », *AHRF*, *op.cit.*, p. 123-152 ; Tableau V, p. 138. Tableaux VI et VII, p. 142-143, tableau VIII, p. 144.
29. *Ibid.*, p. 141.
30. *Ibid.*, p. 143. D'après le tableau VI.
31. *Ibid.*, p. 145.
32. Document - Archives non classée au lycée Henry-IV.
33. Ferdinand BRUNO, *op. cit.*, p. 420-432.

RÉSUMÉS

Dès le début de la Révolution et déjà dans les cahiers de doléances, en écho avec le message des Lumières, s'ouvre un immense chantier où l'on travaille à la fois sur l'instruction et sur l'éducation. Cette utopie apparaît bien comme une utopie conquérante, fruit d'un travail collectif réalisé par des représentants du savoir composant le comité d'instruction public, créé dès le 15 octobre 1791 et véritable maître d'œuvre de cette grande aventure. Daunou, au nom du

comité, lors de la 511^e séance, présente le projet définitif des écoles centrales le 3 brumaire an IV (20 mai 1796), destinées à remplacer les collèges d'Ancien Régime. 87 écoles centrales seront ouvertes dont trois à Paris : l'École centrale du Panthéon, dans l'abbaye Sainte Geneviève, actuel lycée Henri-IV, l'École centrale de la rue Antoine, dans l'ancienne maison professe des Jésuites, actuel lycée Charlemagne et l'école centrale des Quatre-Nations, sur les lieux du collège créé par Mazarin, actuel Institut de France. L'École centrale du Panthéon, enfant de la Convention, ne correspond plus au nouveau régime. Fourcroy et Chaptal, soucieux de rassurer la bourgeoisie, de former les esprits à la discipline et à l'obéissance, de mettre en place les masses de granite, organisent la suppression des Écoles Centrales, remplacées par des Lycées par la loi du 11 floréal an XI (1^{er} mai 1802).

At the beginning of the French Revolution, and before in the cahiers de doléances, the question of instruction and education was posed. Creation of Public Instruction Committee the 15th October 1791 begin this adventure. 3 brumaire year IV (20th may 1796), Daunou and the Committee present the “Écoles centrales” project to replace the Old Regime “colleges”. Fourcroy and Chaptal organize replacement of “Écoles centrales” by “Lycées” with le the law of 11 floréal year XI (1st may 1802).

INDEX

Mots-clés : Écoles centrales, École centrale du Panthéon, Comité d'instruction publique, régénération, instruction, éducation

Keywords : Ecoles centrales, Ecole centrale du Panthéon, Comité d'instruction publique, regeneration, instruction, Education

AUTEUR

ÉLISABETH LIRIS

Chercheure associée à l'IHRF
 Université de Paris I, Panthéon Sorbonne.
 129 bis Avenue de Choisy 75013. Paris
 elisabeth.liris@wanadoo.fr

Tableaux synoptiques et récits historiques : La référence aux modèles étrangers dans le cours d'histoire des Écoles centrales (1795-1802)

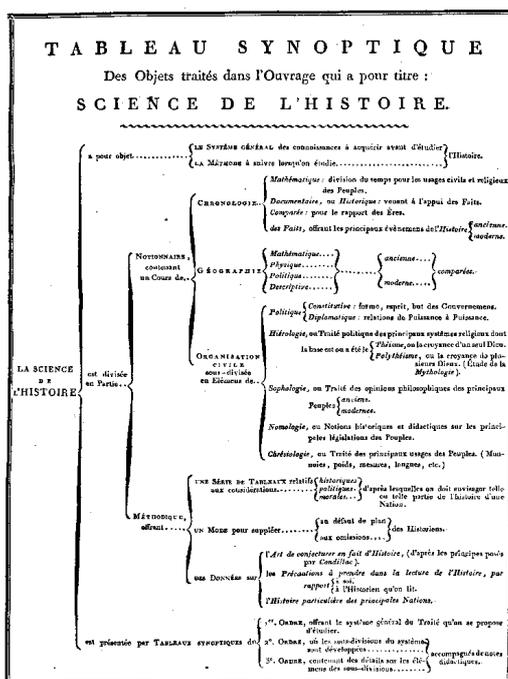
Pauline Pujo

Les modèles étrangers : une approche nouvelle pour l'étude de la pédagogie révolutionnaire

- 1 Si l'importance historique des projets pédagogiques de la Révolution a été démontrée et située dans la continuité de l'histoire nationale, le rôle des modèles pédagogiques étrangers dans l'élaboration d'une pédagogie dite *républicaine* reste encore aujourd'hui peu exploré¹. Pourtant, la singularité de l'histoire politique française n'a pas rendu les frontières hermétiques, pas plus qu'elle n'a fait table rase de l'héritage pédagogique de l'Ancien Régime et des Lumières². Le recours à des modèles pédagogiques anglais et allemands peut même s'expliquer par un rapport problématique aux manuels et aux méthodes d'avant 1789 encore en usage dans les Écoles centrales créées par les lois du 7 ventôse an III (25 février 1795) et du 3 brumaire an IV (25 octobre 1795) et supprimées par la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802). Il s'inscrit dans un contexte de redéfinition des modèles de référence en histoire et en pédagogie, et dans un contexte de politisation de la pédagogie de l'histoire, auparavant affectée à la formation de l'homme d'État, et dorénavant destinée à la formation du citoyen³. S'intéresser aux modèles étrangers permet ainsi de s'affranchir du prisme projet-réalisation à travers lequel la pédagogie révolutionnaire a pu être perçue, pour aborder les Écoles centrales comme un terrain sur lequel s'affrontent plusieurs modèles concurrents de la pédagogie de l'histoire⁴.

- 2 Pierre-Jean Massenet, professeur d'histoire à l'École centrale du Bas-Rhin et Pierre-Nicolas Chantreau, professeur d'histoire à l'École centrale du Gers promeuvent un mode tabulaire de présentation des connaissances historiques, sous forme de tablettes chronologiques, de tableaux synoptiques croisant l'axe du temps en abscisse et de l'espace en ordonnée, ou sous forme de nomenclature des différentes branches de la science historique. Ces deux professeurs se réfèrent à des modèles pédagogiques étrangers (allemand pour Massenet, anglais pour Chantreau) pour légitimer leur position et s'opposer aux membres du Conseil d'instruction publique qui restent fidèles aux longues narrations de l'histoire universelle héritées des Lumières. En utilisant des chronologies et des tableaux synoptiques, Massenet et Chantreau n'innovent aucunement et auraient pu trouver des modèles en France. Bien loin d'être une invention des Lumières, les tableaux sont en effet une constante de l'historiographie européenne moderne⁵. Le choix délibéré de références étrangères, dicté par des enjeux sociaux et géographiques, n'en affecte pas moins la pédagogie de l'histoire en elle-même. Le tableau auparavant utilisé en complémentarité du récit, va être présenté comme une méthode alternative et opposée au récit. Ce qui n'était qu'un outil de travail utilisé *en complémentarité* avec d'autres formes de représentation de l'histoire devient, par le jeu des références aux modèles étrangers et par démarcation face au pouvoir central, une méthode pédagogique à part entière, utilisée *par opposition* à d'autres méthodes.

Un exemple de présentation tabulaire du savoir historique : Pierre-Nicolas CHANTREAU, *La Science de l'histoire*, t. 1 : *Chronologie*, Paris, Goujon, an XI/1803, *Discours préliminaire*, VII.



La pédagogie du tableau entre voir et savoir

Les contours d'un genre historiographique

- 3 Avant de comprendre comment les deux professeurs ont pu associer le tableau synoptique à une méthode particulière, il est nécessaire de définir les contours de ce genre historique : la présentation sous forme de liste ou de tableau constitué de lignes et de colonnes, présentation synthétique des informations qui permet de toutes les embrasser d'un coup d'oeil, d'en ajouter et de les comparer⁶. Dans ce genre historiographique fondé sur la compilation des informations, la figure de l'auteur est fortement effacée, ce qui explique la longévité de certains tableaux, remaniés par leurs différents usagers au fil des siècles, et ce qui demande une lecture active, constructive, interprétative. Pour lire un tableau aux élèves, le professeur doit lier les informations qu'il y trouve, produire lui-même un récit ou une interprétation historique, choisir un angle d'attaque et un questionnement particulier pour entrer dans le tableau. La valorisation de la vue dans la transmission des connaissances n'est en rien l'apanage de la modernité, mais elle constitue un topos antique qui traverse le Moyen-Âge et la Renaissance jusqu'au Lumières⁷. Ainsi, quand Chrétien-Siméon Le Prévost D'Iray, professeur d'histoire à l'École de la rue Saint-Antoine, souligne les vertus pédagogiques des tableaux synoptiques qu'il a composés, il se situe à la fois dans la continuité de l'*Encyclopédie* de Diderot et D'Alembert et d'une longue tradition européenne :

« [l'élève] voit d'un coup d'oeil, sans être plus distrait, ce qui se passe aux extrémités du globe ; saisit l'enchaînement des révolutions qui paraissent les plus étrangères l'une à l'autre ; et, dans une sorte d'étonnement perpétuel, démêlant entre tout ce qu'il voit à la fois, les rapports les plus intimes, se sent attaché avec plus de force à sa lecture et y revient avec transport⁸. »

- 4 De plus, le tableau est une forme complémentaire à d'autres formes de transmission de l'histoire. En gardant les mêmes structures et les mêmes informations, il est possible de présenter la même chose sous forme de catéchisme historique, sous forme de tableau, sous forme de récit ou sous forme d'image. De même, il est possible de faire un usage parallèle et complémentaire des récits historiques et des tableaux synoptiques. Enfin, un tableau ne renvoie pas à une forme de lecture ou à une méthode pédagogique précise, mais peut aussi bien servir de répertoire à mémoriser pour le débutant que de système d'orientation et de localisation des informations pour l'érudit.

Tableau et élément dans la production des savoirs (XVII^e-XVIII^e siècles)

- 5 Bien loin d'être limité à la pédagogie de l'histoire, le tableau occupe une place centrale dans la production des savoirs aux XVII^e et XVIII^e siècles et repose sur un rapport particulier entre voir et savoir⁹. Il marque une rupture avec la Renaissance, où savoir consistait à trouver des similitudes parmi les choses du monde – voir à lire et interpréter les signes que portaient les choses pour marquer ces similitudes. Le célèbre ouvrage du pédagogue tchèque Comenius, l'*Orbis sensualium pictus* (1658), tient de cette tradition proche de l'emblème, qui fait primer l'écrit sur la vue, révèle les mots qui correspondent à chaque objet et fait se refléter le macrocosme (« Orbis ») dans le microcosme de l'enfant : il présente une série d'images assorties de listes de mots désignant les objets des images en plusieurs langues¹⁰. Chez Comenius, les sens ne sont

que des canaux qui permettent à l'enfant d'acquérir plus facilement une connaissance fondamentalement livresque. Cependant, l'*Orbis sensualium pictus* est généralement considéré dans l'histoire de la pédagogie comme une étape vers le sensualisme qui, de John Locke à Jean-Jacques Rousseau, fait des sens des agents à part entière de la connaissance¹¹. Dans la production des savoirs à l'époque classique, l'écrit perd en effet sa prééminence et cède la place à la vue. Si, désormais, les idées viennent des sens, on met cependant de côté le toucher, le goût, l'ouïe et l'odorat pour se centrer sur la vue comme expérience concrète qui pointe vers l'abstraction parce qu'elle s'effectue à distance des objets observés et permet d'ordonner les choses dans un système d'identités et de différences¹². Ainsi s'effectue le glissement de l'observation du monde vers la contemplation du tableau dont on ne se lasse pas de souligner qu'il permet de tout voir d'un coup, de synthétiser les connaissances dans un panorama. La vue est certes source de savoir empirique, mais elle aide surtout à penser, elle permet à l'esprit de prendre de la hauteur, d'accéder à une vision d'ensemble – un tableau synoptique – que la seule raison ne pourrait atteindre.

- 6 Dans le sillage de la pensée classique, l'*Encyclopédie* accorde, elle aussi, une place centrale au tableau dans la production du savoir, notamment à travers son *Système Figuré des Connaissances Humaines* et son *Essai d'une distribution généalogique des Sciences et des Arts Principaux*. Dans le *Discours préliminaire* et l'article « Éléments des sciences » de l'*Encyclopédie* ainsi que dans son *Essai sur les éléments de philosophie*, D'Alembert élabore une conception dynamique de la notion d'élément et établit entre élément et tableau des liens problématiques qui nourriront quelques années plus tard la réflexion de Condorcet sur les savoirs élémentaires dans la pédagogie républicaine¹³. À l'ordre chronologique de la découverte des savoirs et des techniques, dépendant de facteurs contingents tels que les besoins et les plaisirs des hommes, D'Alembert oppose l'ordre rationnel exposé dans le *Système Figuré des Connaissances Humaines*. Se fier à l'ordre des découvertes, c'est entrer dans un labyrinthe où on ne saisit pas les liens qui relient les savoirs entre eux. Se rapporter au tableau, c'est se placer au-dessus du labyrinthe et élaborer une cartographie des connaissances pour s'y orienter. Mais cet effort d'orientation ne peut être lui-même objet de savoir et être érigé en science fondamentale, d'une part parce que ce serait trouver un substitut à la théologie que le *Système* a détrôné de cette position souveraine et d'autre part parce que le dessin de la carte est une projection faite à partir d'un point de vue particulier. Ni l'ordre des découvertes ni la cartographie du tableau ne constituent un principe de rationalité. D'Alembert le situe au contraire dans une conception dynamique de la notion d'élément. L'élément est à la fois le produit d'une réflexion qui remonte des savoirs acquis au fil du temps vers leurs principes, des origines contingentes aux origines nécessaires. Il est à la fois le point de départ de progrès scientifiques et techniques à venir, nouvelle origine dans l'ordre des découvertes, conçue d'abord comme nécessaire mais que le progrès révèle comme contingente¹⁴.
- 7 De cette relation dialectique entre éléments et tableau, qui mêle une conception linéaire à une conception cyclique du temps, Condorcet retient en particulier la dimension émancipatrice¹⁵. À la notion d'éléments des sciences, il ajoute la notion d'éléments scolaires, forme didactisée de ces derniers. Dans une pédagogie républicaine, le savoir élémentaire est à la fois ce qui peut servir à tout citoyen (lire, écrire, compter, comprendre les lois) et ce qui renvoie au tableau général des connaissances, garantissant ainsi doublement l'autonomie de chacun. On ne dépend pas

de plus instruit que soi pour payer ses impôts par exemple. On ne dépend pas non plus des savants pour situer les savoirs élémentaires que l'on possède dans le tableau général des connaissances¹⁶. Une telle définition des savoirs élémentaires entraîne une opposition entre élémentaire et abrégé, que Joseph Lakanal formule avec concision en l'an III : « présenter les premiers germes et en quelque sorte la matrice d'une science, c'est l'élémenter : ainsi l'abrégé, c'est précisément le contraire de l'élémentaire¹⁷. » Alors que l'élémentaire suppose une continuité entre le savoir du simple citoyen et celui des savants, l'abrégé, fragment de connaissances sans lien avec le système qu'elles forment, instaure une relation inégale de dépendance entre le maître et l'élève.

- 8 Dans l'écriture et la pédagogie de l'histoire, on oppose de même l'agrégat au système, la chronique qui amasse les faits selon un ordre contingent (les besoins de légitimation du pouvoir notamment) à l'histoire philosophique qui recherche les causes liant les faits entre eux dans un ordre nécessaire. Élémentaire et abrégé, système et agrégat amènent ainsi à repenser des modes de représentation de l'histoire héritées du passé, comme le tableau et la narration, et à leurs attribuer une signification nouvelle. Par le jeu des références à des modèles pédagogiques étrangers, Massenet et Chantreau en viennent ainsi à situer le tableau du côté de l'élémentaire et la narration du côté de l'abrégé.
- 9 De telles associations ne sont pas nécessaires. D'autres études ont montré comment la narration pouvait au contraire être le support d'une historiographie qui lie les faits entre eux, qui entrecroise l'ordre logique et l'ordre chronologique et, par le récit d'un simple fait, renvoie également à un système plus vaste¹⁸. Tout dépend de l'interprétation et du nouvel usage que l'on souhaite faire des formes historiographiques alors disponibles. Le fait que Massenet et Chantreau opposent tableau et narration, qu'ils associent le tableau à une méthode pédagogique et un arrière-plan politique particulier, peut s'expliquer dans un premier temps par un rapport problématique à l'héritage de l'Ancien Régime.

Quels modèles français pour l'historiographie républicaine ?

L'historiographie des Lumières, un héritage mal assumé

- 10 C'est plus précisément la question des livres élémentaires qui représente une pierre d'achoppement dans les débats sur l'enseignement républicain de l'histoire. Dans la continuité du concours du 9 pluviôse an II (28 janvier 1794), les membres du Comité puis Conseil d'instruction publique du Directoire vont s'attacher à contrôler, puis à favoriser l'élaboration de livres élémentaires qui permettent l'uniformisation de l'enseignement et la formation de maîtres peu expérimentés ou habitués à la pédagogie d'Ancien Régime¹⁹. Une série de circulaires envoyées les 20 fructidor an V (6 septembre 1797), 7 vendémiaire an VII (28 septembre 1798) et le 5e jour complémentaire an VII (21 septembre 1799), demande aux professeurs d'envoyer les cahiers ou le plan de leurs cours à l'administration centrale en vue de l'élaboration de livres élémentaires. Bien loin d'être relégués au rang de simples exécutants d'un projet pédagogique émanant du législateur, les professeurs sont au contraire appelés à élaborer une pédagogie nouvelle en même temps qu'ils l'expérimentent, et c'est dans la réponse de Pierre-Jean Massenet et Pierre-Nicolas

Chantreau à ces circulaires que l'on voit s'opposer des modèles pédagogiques concurrents.

- 11 La question des livres élémentaires est en effet traversée d'une double opposition : d'une part l'opposition entre éléments et abrégé, évoquée plus haut, et d'autre part l'opposition entre savoirs républicains et royalistes qui se manifeste en particulier à la suite du coup d'État du 18 fructidor an V (4 septembre 1797)²⁰. L'envoi de la première circulaire aux professeurs des Écoles centrales date en effet du surlendemain de l'événement et est suivie d'une série de rapports sur des livres élémentaires d'histoire royalistes ou considérés comme tels parce qu'ils ne se réfèrent pas assez explicitement au régime républicain²¹.
- 12 De cette double opposition résulte un rapport problématique à la pédagogie et à l'historiographie d'avant 1789. D'une part, la référence à l'élémentation situe la pédagogie révolutionnaire dans la continuité des Lumières. D'autre part, cette continuité reste problématique parce qu'elle suppose également une continuité avec l'Ancien Régime. Dans l'élaboration de méthodes et de contenus d'enseignement, dans la quête de livres *élémentaires républicains*, ce qu'il faut observer n'est donc pas tant la création d'une pédagogie révolutionnaire radicalement nouvelle, mais en premier lieu l'évolution des modèles de référence. C'est en cela que l'étude des modèles étrangers s'avère intéressante.

Les *Éléments d'histoire générale* de l'abbé Millot (1772-1773) : une référence problématique

- 13 Le contrôle des livres d'histoire à la suite du 18 fructidor an V (4 septembre 1797) est une bonne illustration du statut spécifique de cette matière en comparaison, par exemple, avec la grammaire générale, également enseignée dans les Écoles centrales. Une histoire républicaine doit se construire à la fois par emprunt et par opposition à l'historiographie antérieure alors qu'il n'existe pas de grammaire générale royaliste ou chrétienne dont une grammaire générale républicaine aurait à se démarquer.
- 14 Ce rapport problématique de l'histoire à l'héritage de l'Ancien Régime et des Lumières se retrouve également dans l'élaboration – inaccomplie – d'un livre élémentaire d'histoire par le Conseil d'instruction publique créé le 11 brumaire an VII (1er novembre 1798) et placé sous la tutelle de l'idéologue Destutt de Tracy²². L'un des cahiers envoyés par un professeur en réponse aux circulaires est une version abrégée des *Éléments d'histoire générale*, longue narration de l'histoire universelle, composée dans un esprit voltairien par l'abbé François-Xavier Millot (1726-1785) pour l'éducation de la noblesse de Parme, au début des années 1770, puis utilisée à l'École royale militaire et traduite dans plusieurs langues européennes²³. Le Conseil, qui cherche dans les cahiers des professeurs l'embryon d'un nouveau livre élémentaire, se réjouit dans un premier temps de cet envoi. Un rapport élogieux est rédigé. On se rend compte peu après qu'il s'agit d'une version épurée du livre de Millot et une note en marge exprime la déception du rapporteur. Cette déconvenue, et la réticence du Conseil à assumer la filiation avec la pédagogie de l'histoire de Millot, apporte cependant un aperçu précieux du livre élémentaire visé. Il s'agirait d'une longue narration de l'histoire universelle, plus courte que celle de Millot, probablement laïcisée.
- 15 À quel usage pédagogique ce livre élémentaire était-il destiné ? À une lecture solitaire par chaque élève, dans la bibliothèque de l'école ou à la maison, puis à une relecture

commentée en cours, invitant à la comparaison entre les peuples, entre les événements, entre les époques. La circulaire envoyée par Destutt de Tracy le 5e jour complémentaire an VII (21 septembre 1799) décrit cet usage, qui doit notamment remplacer celui de la dictée (si la dictée du cours est généralement rejetée par les professeurs, elle est en effet pratiquée, notamment en raison de la pénurie de livres élémentaires²⁴). Le Conseil d'instruction publique du Directoire promeut un usage des livres élémentaires qui fait de la médiation du professeur un élément essentiel de l'accès à la connaissance historique. Il va à l'encontre de la conception alors largement répandue selon laquelle il suffit de lire l'histoire pour la connaître, conception qui repose sur le lien traditionnel entre histoire et rhétorique²⁵.

Le cours d'Edme Mentelle (1730-1815) : une référence centrale

- 16 Dans la France de l'Ancien Régime, le cours d'histoire et de géographie d'Edme Mentelle à l'École royale militaire, fondée en 1751, qui va constituer une référence centrale parmi les modèles alternatifs au programme humaniste des collèges. Dans l'article « École militaire » de l'*Encyclopédie*, Jean-Baptiste Pâris de Meyzieu loue l'apparition de « cours publics » d'histoire – dans les collèges, elle était en effet le plus souvent enseignée sous forme de cours privés, dispensés aux élèves nobles, « en chambre »²⁶. Tout au long de sa carrière, comme précepteur de Mlle Fitz-James, professeur d'histoire et de géographie à l'École royale militaire, à l'École centrale des Quatre-Nations, professeur de géographie à l'École normale, puis comme auteur de manuels sous l'Empire et la Restauration, l'œuvre pédagogique de cet homme de réseau est marquée par une forte continuité²⁷. Dans la plupart de ses manuels, il n'offre pas de longues narrations de l'histoire universelle similaires à celle de Millot, mais présente les cadres spatio-temporels dans lesquels ces événements se déroulent. Dans son cours de géographie à l'École normale de l'an III, il recommande l'usage de tableaux synoptiques, qui occupent une plus large place dans ses publications du Directoire et de l'Empire et reprennent le principe des tableaux analytiques de sa *Géographie comparée*, destinée à un public adulte sous l'Ancien Régime²⁸. Dans l'édition de 1804 de son cours de géographie, Mentelle approuve de plus les tableaux chronologiques de Chrétien-Siméon Le Prévost d'Iray, professeur d'histoire à l'École centrale de la rue Saint-Antoine à Paris et donne une méthode pour les utiliser²⁹.
- 17 À l'image des nombreux professeurs d'histoire des Écoles centrales qui mettent en avant l'importance de l'enseignement de la géographie, ou souhaitent même remplacer le cours d'histoire par un cours de géographie et de chronologie – c'est-à-dire introduire leurs élèves encore débutants aux cadres fondamentaux dans lesquels se déroulent les événements historiques – on attendrait, chez Pierre-Nicolas Chantreau et Pierre-Jean Massenet également, une référence à Mentelle, qui fait alors autorité³⁰. Cette absence s'explique cependant par la position périphérique qu'occupent les deux professeurs de Strasbourg et d'Auch.

Pierre-Nicolas Chantreau : un positionnement polémique et carriériste

- 18 Pierre-Nicolas Chantreau fait une réponse fortement polémique à l'administration centrale et lui envoie un commentaire linéaire de la circulaire de Destutt de Tracy, dont

il a recopié en marge les passages qu'il commente. Il rejette l'usage d'un livre élémentaire narratif et dit n'utiliser qu'un tableau des différentes notions qu'il faut maîtriser pour pouvoir lire et écrire l'histoire correctement. Il élude la référence à Mentelle et Le Prévost d'Iray, qui enseignent tous deux dans des écoles parisiennes faisant figure de modèle, et il se présente comme le traducteur des *Tablettes chronologiques* de l'Anglais John Blair, recourant ainsi au modèle étranger pour faire concurrence à Mentelle sur un terrain commun, l'enseignement de l'histoire par tableaux synoptiques dans les Écoles centrales³¹. La même année, il publie son propre tableau qui comporte trois grandes divisions, la chronologie, la géographie et l'économie politique³². Divisant les trois domaines en de nombreuses ramifications, il distingue par exemple dans l'économie politique le gouvernement, les opinions, les lois, l'état civil des individus, la langue et les usages. Chez cet ancien professeur de français en Espagne devenu fonctionnaire et journaliste durant les premières années de la Révolution, on peut voir une volonté de s'affirmer dans l'univers pédagogique et intellectuel du Directoire et d'utiliser le poste de professeur d'histoire comme un moyen d'ascension sociale³³. En 1802, lors de la suppression des Écoles centrales, il publie un nouveau mémoire dans lequel il tente de promouvoir sa méthode pour les lycées en cours d'élaboration afin de poursuivre son ascension sous Napoléon³⁴. L'ascension réussit. En 1808, l'année de sa mort, il est professeur d'histoire à l'École militaire de Saint-Cyr depuis un an, après avoir exercé à l'École militaire de Fontainebleau de 1803 à 1807 grâce à la bienveillance de François de Neufchâteau, avec qui Chantreau est suffisamment lié pour que le sénateur compose une ode concluant sa chronologie de l'histoire de France³⁵. Le succès de Chantreau lui vaut d'ailleurs des attaques de la part d'un collaborateur de Mentelle, Conrad Malte-Brun, qui l'affronte encore une fois sur le terrain des modèles étrangers dans une recension de la *Science de l'histoire*, ouvrage dans lequel Chantreau a synthétisé ses vues³⁶. Outre de nombreuses erreurs, il lui reproche de plagier la *Géographie universelle* de l'Allemand Anton Friedrich Büsching (1724-1793) et de faire passer la statistique (la science de l'État) pour une nouvelle science française alors qu'elle a été fondée par Gottfried Achenwall (1719-1772) à Göttingen dans les années 1760³⁷.

- 19 Éluder la référence à Mentelle, se référer à des modèles étrangers, c'était, pour cet *outsider* des milieux culturels du Directoire, une manière de forcer son chemin parmi les personnalités établies. C'est en ce sens que l'on peut qualifier sa position de périphérique.

Pierre-Jean Massenet : un enseignement républicain tourné vers la culture allemande

- 20 Le cas de Pierre-Jean Massenet est également celui d'un professeur situé en périphérie du territoire français et se réclamant d'un modèle étranger pour rejeter les directives parisiennes. Cependant, le positionnement du professeur d'histoire de l'École centrale du Bas-Rhin est bien moins polémique. Le modèle allemand constitue chez lui une référence naturelle dans un lieu situé à la frontière entre deux cultures historiques :

« Je pense qu'il ne faut mettre entre les mains des élèves qu'un simple sommaire des faits les plus intéressants, de bonnes tablettes chronologiques où facilement ils puissent apercevoir et saisir la grande chaîne de l'histoire. Telles sont celles que le citoyen Koch membre de l'institut national a publiées à Strasbourg l'an VI. [...] Ces tablettes n'étant que d'histoire moderne, j'en donne d'autres à mes élèves pour

l'histoire ancienne dans lesquelles je suis le plan de Millot dont les éléments d'histoire ancienne me paraissent supérieurs, quant à l'ordre des matières et à la netteté, à ses éléments d'histoire moderne, où les objets étant souvent trop mêlés il en naît de la confusion. Nous avons un ouvrage élémentaire du citoyen Koch, outre pour les tablettes chronologiques, bien préférable pour la régularité et la clarté du plan ; c'est son tableau des révolutions de l'Europe en deux petits volumes³⁸. »

- 21 Massenet se réfère principalement aux ouvrages d'une personnalité strasbourgeoise, Christophe Guillaume Koch (1737-1813), élève de Jean-Daniel Schoepflin. À la mort de ce dernier, il reprend la direction de la célèbre École de diplomatie de Strasbourg en 1771. En 1787, Koch devient recteur de l'université de Strasbourg, puis député à l'Assemblée législative en 1791-1792³⁹. Mentelle n'apparaît pas comme référence dans la lettre de Massenet tout simplement parce que Koch représente une référence plus évidente dans l'aire culturelle à laquelle appartient le professeur strasbourgeois. Si Millot fait également partie des références citées, c'est surtout pour les tablettes chronologiques qui accompagnent la partie consacrée à l'histoire ancienne de ses *Éléments d'histoire générale*⁴⁰. Tandis que l'administration centrale se contente du livre de Millot faute de mieux, Massenet, pour l'histoire moderne, a trouvé à lui substituer les livres de Koch, qui connaissaient une réception importante dans l'espace germanophone⁴¹. Des ouvrages narratifs sont également mentionnés par Massenet (les *Éléments d'histoire générale* de l'abbé Millot et le *Tableau des révolutions de l'Europe* de Christophe Guillaume Koch) mais ils ne sont pas utilisés par les élèves puisque Massenet ne « [met] entre [leurs] mains » que des tablettes chronologiques⁴². Selon toute apparence, ils servent seulement de guide et d'aide-mémoire au professeur.
- 22 S'ils tendent à présenter les modèles étrangers comme des innovations qu'ils importent en France, ni Chantreau ni Massenet ne promeuvent en réalité une méthode pédagogique radicalement nouvelle ou originale. S'ils rejettent l'idée d'un livre élémentaire narratif promue par le Conseil d'instruction publique, les modèles alternatifs ne manquent pas en France. Avec les professeurs parisiens Mentelle et Le Prévost d'Iray, nombreux sont les professeurs hors de Paris qui ont développé un enseignement plus axé sur la présentation tabulaire des connaissances, et même remplacé l'enseignement de l'histoire par celui de la géographie et de la chronologie afin de répondre aux attentes et au faible niveau de leurs élèves⁴³. Pour comprendre le rôle des modèles étrangers, il ne faut donc pas penser en termes de tradition et d'innovation, mais s'intéresser aux enjeux géographiques et sociaux dans l'élaboration d'une pédagogie de l'histoire entre le centre et la périphérie de la République.

Des formes de représentation complémentaires à des méthodes pédagogiques concurrentes

L'élémentation, une formation du jugement

- 23 Dans le cadre d'une pédagogie des Lumières qui condamne la simple mémorisation et demande à l'élève de raisonner par lui-même, de comparer des données et de les unifier en un tout cohérent, Pierre-Jean Massenet associe la présentation tabulaire des connaissances dans la pédagogie de l'histoire à la notion de savoir élémentaire telle que l'ont définie D'Alembert et Condorcet. C'est ainsi que le professeur strasbourgeois associe le tableau à une méthode pédagogique émancipatrice concurrente de celle du Conseil d'instruction publique. Le professeur, en rejetant l'idée d'un livre élémentaire

narratif, se distancie d'un enseignement qui transmettrait une version républicaine de l'histoire et défend une pédagogie qui transmet aux élèves les outils nécessaires pour forger leur propre vision, pour porter un jugement sur les différentes versions de l'histoire :

« Un bon livre élémentaire d'histoire aurait le précieux avantage de mettre de l'uniformité dans l'enseignement. Mais s'il était parsemé de réflexions, toutes justes qu'elles fussent, il aurait l'inconvénient de prévenir le jugement des élèves, et d'en arrêter l'exercice qui cependant est, je le répète, le but le plus important que doive se proposer le professeur d'histoire, afin que l'habitude de bien observer le passé mette l'élève en état de bien juger le présent dans toutes les circonstances et de pressentir l'avenir⁴⁴. »

24 L'outil privilégié d'un enseignement qui réserve aux élèves une part active dans l'élaboration du savoir sont les tablettes chronologiques de Koch dont il a été question plus haut. Bien loin de constituer une liste de dates et d'événements à mémoriser sans réflexion, elles sont, au contraire, le support d'une réflexion historique qui s'affranchit du simple travail de mémorisation et le support d'un cours qui se déroule sous forme de conversation du professeur avec les élèves.

25 Pour défendre cette méthode pédagogique, Massenet se réclame de l'influence des universités allemandes. Il reste cependant vague sur son modèle de référence et n'évoque qu'une méthode « usitée dans toutes les universités d'Allemagne » sans citer d'historien en particulier⁴⁵. Pourtant, sa méthode est proche de celle de l'université de Göttingen, qui reste une initiative encore relativement isolée dans les pratiques universitaires allemandes des années 1790. Il n'en demeure pas moins que les historiens Johann Christoph Gatterer (1727-1799), fondateur du premier institut d'histoire dans l'espace germanophone, et son successeur August Ludwig Schlözer (1735-1809), ont en effet recouru à la tradition des tableaux synoptiques et s'en sont même parfois réclamés⁴⁶. Dans la *Présentation de son histoire universelle* (*Vorstellung seiner Universalhistorie*), ouvrage didactique destiné à ses étudiants, Schlözer en définit l'usage en des termes qui font écho à la lettre de Massenet et soulignent l'apport des sens, de la vue d'ensemble, pour la raison :

« [...] ils [ces cahiers] sont seulement une présentation de mon histoire universelle, c'est-à-dire une présentation étayée par des preuves, du plan, de l'ordre et de l'étendue – certes assez importante, mais tout de même restreinte – selon lesquels je suis encore en mesure d'enseigner cette science dans des cours magistraux semestriels. Ils sont un fil rouge pour mes auditeurs : je leur épargne quelques semaines de séances préliminaires, je réduis le pénible travail de la prise de notes et je leur permets d'avoir facilement et à tout moment une vue d'ensemble sur mon cours⁴⁷. »

26 La première moitié de la *Présentation* est une définition de l'histoire universelle : son objet est la manière dont l'homme s'est arraché à l'animalité pour tendre vers sa véritable nature, sa nature humaine, l'histoire universelle doit former un système et non se résumer à un agrégat de faits, elle doit prendre en compte tous les peuples et non pas seulement les plus célèbres, Hébreux, Grecs et Romains. La deuxième moitié de la *Présentation* est une sorte de chronologie commentée de l'histoire universelle. Schlözer se contente de poser les problèmes sans les développer, d'évoquer une foule d'exemples de manière très succincte et de citer un nombre limité de dates importantes. Les étudiants ne saisiront la véritable signification des questions posées et des événements cités que lorsqu'ils seront évoqués en cours. L'usage de la *Présentation* prévu par Schlözer est, on le voit, très similaire à celui que prévoit Massenet pour les tablettes chronologiques. Les faits mentionnés dans le tableau sont le point de départ

d'une réflexion qui les lie entre eux, qui fait de l'agrégat de faits un système. Schlözer consacre de plus un développement important à la meilleure manière de retenir les dates : elles ne doivent pas être apprises par cœur ni en grande quantité, mais une réflexion sur l'écart de temps qui sépare deux moments importants de l'histoire universelle, sur les causes qui lient tel événement à tel autre, doit permettre une assimilation progressive et raisonnée d'une quantité de dates et de noms limitée à l'essentiel⁴⁸.

- 27 Les livres élémentaires de Schlözer et Koch, la méthode de Massenet mettent en avant, comme les encyclopédistes D'Alembert et Condorcet, la nécessité d'un apprentissage autonome des éléments par l'élève, les éléments ne devant pas tant être enseignés comme une somme statique de connaissances à mémoriser, que comme des principes et des données de base à maîtriser pour faire progresser une science. Ils se démarquent ainsi des *Éléments d'histoire générale* de Millot, qui, malgré leur titre, s'apparentent davantage à un abrégé présentant de manière concise l'état actuel des connaissances historiques⁴⁹. Par référence à un modèle étranger présenté comme alternatif au modèle français, et dans la continuité de la valorisation des éléments par rapport à l'abrégé formulé par D'Alembert, Massenet en vient à associer une forme de représentation de l'histoire particulière à une méthode pédagogique précise. Si on compare la méthode promue par Massenet à celle que prescrit le Conseil d'instruction publique, on voit qu'elles ne sont pas radicalement opposées : dans les deux cas, la médiation du professeur est essentielle à une pédagogie de l'histoire réflexive et distanciée qui se distingue de la transmission par imprégnation de la pédagogie humaniste. Mais Massenet force le trait et associe la narration à un rôle passif, le tableau à un rôle actif de l'élève. Dans un contexte de politisation de l'enseignement de l'histoire, d'une quête du livre élémentaire *vraiment républicain*, on passe d'un modèle où différentes formes de représentation de l'histoire se prêtent à des usages multiples et complémentaires, à un modèle pédagogique qui tend à associer chaque forme de représentation de l'histoire à une méthode et des finalités pédagogiques particulières.

Décomposer et classer : histoire, histoire naturelle, chimie et statistique

- 28 « Savoir des éléments, ce n'est pas seulement connaître ce qu'ils contiennent, c'est en connaître l'usage, les applications, & les conséquences [...]. » Écrire les éléments d'une science, c'est à la fois en définir les principes et énoncer les premières compétences qui doivent être transmises. Ce deuxième aspect de l'élémentation est caractéristique de la pédagogie développée par Pierre-Nicolas Chantreau, qui, dans ses tableaux synoptiques parfois placardés sur les murs de la classe, présente aux élèves la matrice à travers laquelle ils doivent glaner les faits au fil de leurs lectures, et à partir de laquelle ils doivent structurer chaque récit historique⁵⁰. Ainsi, il donne à ses élèves des « Tablettes méthodiques pour lire l'histoire dans l'ordre qu'il convient de la lire et ramener toutes les histoires à un même plan quel que soit celui qu'aient suivi les historiens dont on fait usage. ». Le plan est divisé en douze grands cadres : la chronologie, la géographie, l'histoire militaire, l'histoire politique, l'histoire des opinions religieuses et philosophiques, l'histoire des lois, l'histoire des usages, monnaies poids et mesures, l'histoire du commerce et navigation, l'histoire des finances, subsides et impôts, l'histoire des mœurs, l'histoire des découvertes et des arts, l'histoire de la littérature et de la langue parlée et écrite⁵¹. Le discours théorique sur l'histoire ne consiste pas,

31 L'histoire, recueil des expériences humaines, doit devenir une science expérimentale qui décompose ses expériences en leurs composantes élémentaires et les ordonne dans un classement systématique. Constantin-François Volney expose, dans son cours à l'École normale de l'an III, une vision similaire :

« [...] si l'on avait un tableau exact de toutes les parties de chaque machine sociale, c'est-à-dire des habitudes, des opinions, des mœurs, des lois, du régime intérieur et extérieur de chaque nation, il serait possible d'établir une théorie générale de l'art de composer ces machines morales⁵⁷[...]. »

32 Réservant cette science expérimentale, qu'il rapproche de la médecine et de la physique, aux hommes les plus instruits et destinés aux fonctions publiques, Volney participe à la « promotion culturelle du citoyen » qui suit Thermidor et rapproche l'histoire de la statistique comme science de l'État⁵⁸. Cette orientation vers la formation au service public est également présente chez Massenet : les tablettes chronologiques de Koch sont une version simplifiée de la chronologie qui accompagne son *Abrégé de l'histoire des traités de paix entre les puissances de l'Europe depuis la paix de Westphalie (1796-1797)* et destiné à la formation des diplomates⁵⁹. À Göttingen, la systématisation des informations concernant l'État dans des tableaux est notamment définie par Gottfried Achenwall, le fondateur de la statistique dans l'espace germanophone, et reprise par August Ludwig Schlözer dans la deuxième moitié de sa carrière⁶⁰. Cette orientation est également nette chez Chantreau, comme en témoignent sa nomination à l'École militaire de Fontainebleau en 1803 et les tableaux statistiques des départements de la République française qu'il publie dans le deuxième volume de sa *Science de l'histoire* en 1804, recommandées aux bibliothèques des lycées⁶¹. Émancipatrice en ce qu'elle forme au jugement autonome et à la constitution de leur propre version de l'histoire par les élèves, l'élémentation sur le modèle des sciences et de la statistique ne destine pas l'histoire à l'éducation populaire, mais à la formation des élites administratives et militaires. C'est à travers ces finalités que perdurent les tableaux synoptiques de Thermidor à l'Empire.

33 Sous le Directoire, Chantreau a réactualisé la tradition des tableaux synoptiques en l'associant à l'élémentation des savoirs pratiqués dans les sciences. Il a associé une pédagogie de l'élémentation au mode tabulaire de présentation des connaissances et il a légitimé sa démarche par la référence à des auteurs anglais afin de mieux s'opposer aux circulaires parisiennes et de mieux s'imposer face à des concurrents comme Edme Mentelle. C'est le choix stratégique de références anglaises qui, comme chez Massenet, a amené Chantreau à opposer deux démarches pédagogiques à travers le récit et le tableau, deux formes auparavant complémentaires.

Conclusion

34 Après l'enquête quantitative de Catherine Mérot ainsi que les recherches consacrées à des matières scolaires en général, cette étude de cas limitée à deux professeurs vient apporter un complément à la recherche sur les Écoles centrales⁶². Elle souligne le fait que chaque École a pu donner lieu à une réalisation particulière en fonction du contexte local. Elle explore surtout le rôle des modèles étrangers dans l'élaboration d'une pédagogie de l'histoire *républicaine*. Sur ce dernier point, elle invite à ne pas suivre naïvement le discours des professeurs, qui prétendent importer des méthodes nouvelles de l'étranger. En d'autres termes, elle invite à se dégager d'une vision trop

réductrice des transferts culturels ; elle explore les enjeux géographiques et sociaux de la reprise des modèles étrangers par des acteurs de la pédagogie républicaine, qui les utilisent pour se situer dans un contexte concurrentiel où de nouvelles références s'imposent tandis que d'autres sont éclipsées. Ce phénomène est le résultat d'une politisation de la pédagogie de l'histoire, d'une quête de livres *élémentaires républicains* qui instaure un rapport problématique à l'historiographie et à la pédagogie d'Ancien Régime et, par un jeu de références concurrentes, amène les professeurs à associer un mode précis de représentation de l'histoire à une méthode pédagogique émancipatrice. Pour l'enseignement de l'histoire, la spécificité du Directoire ne consiste pas en l'invention de nouvelles formes de représentation de l'histoire. Les diverses formes de récit ou de tableau historique utilisées ne se distinguent pas fondamentalement des formes qui avaient cours dans les siècles précédents⁶³. La spécificité mise en avant dans cette étude réside au contraire dans le fait d'associer une forme de représentation particulière à une méthode pédagogique précise – d'opposer entre eux des modes de présentation des connaissances qui étaient auparavant utilisés en complémentarité. Elle s'explique par la présence de références étrangères, présentées comme une importation de méthodes innovantes, mais utilisées essentiellement comme alternatives aux références parisiennes. Le récit abrégé de l'histoire universelle, préconisé par l'administration centrale, est rejeté par deux professeurs à la périphérie de la République comme une méthode qui freine l'émancipation. Le tableau synoptique est légitimé par la référence étrangère et valorisé comme méthode pédagogique émancipatrice reposant sur l'élémentation du savoir.

- 35 Sans trancher sur les débats actuels, sur l'efficacité et les finalités pédagogiques de l'élémentation, cette étude de cas invite à se garder d'associer systématiquement telle forme de présentation des connaissances à telle méthode pédagogique, telle forme de représentation de l'histoire à telle volonté plus ou moins émancipatrice, comme l'a fait par exemple le didacticien Hans-Jürgen Pandel en opposant une tradition du catéchisme historique qui transmettrait une vision uniciste du passé, à l'innovation des récits historiques, dont la richesse esthétique permettrait une pluralité des interprétations⁶⁴. Fortement politisée et affectée à la formation du citoyen à la fin du XVIIIe siècle, l'histoire ne peut certes manquer d'être transformée sur le plan esthétique et au niveau des contenus, mais elle l'est peut-être plus encore par les significations et finalités nouvelles attribués, par un jeu de références concurrentes, aux récits, tableaux, catéchismes et images hérités de l'Ancien Régime.

NOTES

1. Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir : La Révolution*, Paris, Belin (Fondation de l'éducation), 1981 ; Marcel GRANDIÈRE, *La formation des maîtres en France (1792-1914)*, Lyon, INRP (Éducation, histoire, mémoire) 2006, p. 15.
2. Jean-Luc CHAPPEY, « Les écoles de la Révolution : pour en finir avec la thèse de la *table rase* », dans Michel Biard (dir.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante*, Paris, Taillandier, 2010, p. 331-343.

3. Cette question est partiellement évoquée dans Serge BIANCHI (dir.), *Héros et héroïnes de la Révolution française*, avec le concours de Bernard GAINOT et Pierre SERNA, Paris, Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques, 2012 et dans Philippe BOURDIN (dir.), *La Révolution 1789-1871 : écriture d'une histoire immédiate*, Clermont-Ferrand, Presses universitaires Blaise Pascal (Histoires croisées), 2008, notamment : Géraldine SOUDRI, « Les rois maudits ou la culture historique de la Terreur en 1791 », p. 87-110 (Voir également : Géraldine SOUDRI, *Les rois maudits : de la culture historique révolutionnaire (1789-1791)*. Mémoire de maîtrise effectué à l'IHRF sous la direction de Pierre SERNA, 2004).
4. Martin S. STAUM, « L'Idéologie dans les Écoles centrales », dans François AZOUVI (dir.), *L'institution de la raison*, Paris, Éditions de l'EHESS – Vrin, 1992, p. 163-196. Notamment pour la Troisième République, voir la bibliographie complète établie par Catherine MÉROT, dans sa thèse de l'École nationale des Chartes, *La fréquentation et le recrutement des écoles centrales sous la Révolution*, thèse de l'École des Chartes, 1985.
5. Un projet de recherche sous la direction de Arndt Brendecke, professeur à Ludwig-Maximilian-Universität de Munich, est consacré à ce genre historiographique, URL : <http://www.sfb-frueheneuzeit.uni-muenchen.de/projekte/zusatz/HistorischeTabellenwerke/Index.html> (dernière consultation 20.12.12, 15h45)
6. Je résume ici l'article de Arndt BRENDECKE, « Tabellenwerke in der Praxis der frühneuzeitlichen Geschichtsvermittlung », dans Theo STAMMEN et Wolfgang E.J. WEBER (dir.), *Wissenssicherung, Wissensordnung und Wissensverarbeitung. Das europäische Modell der Enzyklopädien*, Berlin, Akademie-Verlag, 2004, p. 157-189.
7. Isabelle SAINT-MARTIN, *Voir, savoir, croire. Catéchismes et pédagogie par l'image au XIX^e siècle*, Paris, Champion (Histoire culturelle de l'Europe), 2003, p. 178-185.
8. Chrétien-Siméon LE PRÉVOST D'IRAY, *Tableau comparatif de l'histoire moderne, ouvrage adopté comme classique ou élémentaire par le gouvernement, pour les lycées, les écoles secondaires, etc. faisant suite au Tableau comparatif de l'histoire ancienne du même auteur. Par Ch. S. Le Prevost d'Iray, censeur des études du Lycée impérial, ci-devant professeur d'histoire aux Écoles centrales de Paris*, Paris, Imprimerie impériale, 1804.
9. Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1966, p. 89.
10. Johann Amos COMENIUS, *Orbis sensualium pictus*, Prague, Trizonia, 1991.
11. Marcelle DENIS, *Comenius, un pédagogue à l'échelle de l'Europe*, chap : « La doctrine de Comenius est-elle sensualiste ? », Bern – Paris, Lang, 1992 ; Étienne KROTKY, *Former l'homme, l'éducation selon Comenius (1592-1670)*, Paris, Publications de la Sorbonne, 1996 ; Theodor BRÜGGEMANN et Hans-Heino EWERS (dir.), *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur : von 1750 bis 1800*, Stuttgart, Metzler, 1982, p. 1-19.
12. Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, op. cit., p. 144-145.
13. Jean LE ROND D'ALEMBERT, *Essai sur les éléments de philosophie ou sur les principes des connaissances humaines* (1759), texte revu par Catherine KINTZLER, Paris, Fayard (Corpus des œuvres de philosophie en langue française), 1986 ; Id., « Discours Préliminaire des Éditeurs (Juin 1751) » et art. « Éléments des sciences » dans *Encyclopédie, ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*, University of Chicago, ARTFL Encyclopédie Project (Spring 2011 Edition), Robert Morrissey (éd.) <http://encyclopedia.uchicago.edu/>
14. Jean-Pierre SCHANDELER, « Les lieux de la rationalité de D'Alembert à Destutt de Tracy », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie* (En ligne), 25, 1998, mis en ligne le 04 août 2007, Consulté le 13 octobre 2012. URL : </index1281.html> ; DOI : 10.4000/rde.1281 ; Alain TROUVÉ, *La notion de savoir élémentaire à l'école. Doctrines et enjeux*, préface de Michel FABRE, chap. : « Les livres élémentaires », Paris, L'Harmattan (Savoir et formation), 2008, p. 141-143.

15. On la trouve notamment dans l'article « Éléments des sciences » de l'Encyclopédie : « Savoir des éléments, ce n'est pas seulement connaître ce qu'ils contiennent, c'est en connaître l'usage, les applications, & les conséquences; c'est pénétrer dans le génie de l'inventeur, c'est se mettre en état d'aller plus loin que lui, & voilà ce qu'on ne fait bien qu'à force d'étude & d'exercice : voilà pourquoi on ne saura jamais parfaitement que ce qu'on a appris soi-même. Peut-être feroit-on bien par cette raison, d'indiquer en deux mots dans des éléments l'usage & les conséquences des propositions démontrées. Ce seroit pour les commençans un sujet d'exercer leur esprit en cherchant la démonstration de ces conséquences, & en faisant disparaître les vuides qu'on leur auroit laissés à remplir. Le propre d'un bon livre d'éléments est de laisser beaucoup à penser » Jean LE ROND D'ALEMBERT, art. « Éléments des sciences », dans *Encyclopédie*, op. cit., vol. 5, p. 496.

16. Nicolas de CONDORCET, « Rapport sur l'organisation générale de l'instruction publique » (avril 1792), dans Bronisław BACZKO, *Une éducation pour la démocratie : Textes et projets de l'époque révolutionnaire*, Paris, Droz, 2000, p. 177-162 ; Alain TROUVÉ, *La notion de savoir élémentaire à l'école. Doctrines et enjeux*, op. cit., p. 123-211 ; Id., *Penser l'élémentaire : la fin du savoir élémentaire à l'école ?*, Paris, L'Harmattan, 2010, p. 55-89 ; Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir : La Révolution*, op. cit., p. 265-267 ; Catherine KINTZLER, « Éléments », dans Nicolas de CONDORCET, *Écrits sur l'instruction publique. Vol. 1 : Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Charles COUTEL et Catherine KINTZLER (éd.), Paris, Edilig, (Les classes de la République) 1989, p. 253-261 ; id., *Condorcet, L'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycomore, 1984, p. 202-212.

17. « Rapport à la Convention du 7 brumaire an III (28 octobre 1794) sur les écoles primaires », dans Marcel GRANDIÈRE, Rémi PARIS et Daniel GALLOYER (dir.), *La formation des maîtres en France, 1792-1914. Recueil de textes officiels*. Lyon-Paris, INRP, 2007, p.15-16. Lakanal reprend une opposition déjà présente dans l'article « Éléments des sciences » de l'Encyclopédie, où D'Alembert dénonce « l'extrême disette où nous sommes de bons livres élémentaires, & la foule de mauvais dont nous sommes chaque jour inondés. L'élève à peine sorti des premiers sentiers, encore frappé des difficultés qu'il a éprouvées, & que souvent même il n'a surmontées qu'en partie, entreprend de les faire connaître & surmonter aux autres ; censeur & plagiaire tout ensemble de ceux qui l'ont précédé, il copie, transforme, étend, renverse, resserre, obscurcit, prend ses idées informes & confuses pour des idées claires, & l'envie qu'il a eu d'être auteur pour le désir d'être utile » Jean LE ROND D'ALEMBERT, art. « Éléments des sciences », dans *Encyclopédie*, op. cit., vol. 5, p. 496.

18. Thomas PRÜFER, *Bildung der Geschichte: Friedrich Schiller und die Anfänge der modernen Geschichtswissenschaft*, Köln, Böhlau, 2002.

19. Joseph LAKANAL, *Rapport et projet de loi sur l'organisation des écoles primaires, présentés à la Convention nationale, au nom du Comité d'instruction publique, à la séance du 7 Brumaire*, Paris, 28 octobre 1795, p. 7. Voir également art. « Livres scolaires », dans Ferdinand BUISSON (dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 1911, édition électronique de l'IFÉ, URL : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson> (dernière consultation 02/02/2012 13h32)

20. Christine LE BOZEC, « Le pas de clerc d'un centrisme : Boissy d'Anglas et fructidor », dans Philippe BOURDIN et Bernard GAINOT (dir.), *La République directoriale*, Paris, Société des Études Robespierriennes, 1998, p. 401-412.

21. AN, Conseil d'instruction publique. F/17/1011 ; Claude LE RAGOIS, *Instruction sur l'histoire de France et romaine, augmentée jusqu'à la mort de Louis XVI*, Amsterdam – Paris, Onfray, 1797 ; Philippe SERANE, *Anecdotes romaines et françaises, ou parallèle des Romains et des Français suivi d'un Aperçu d'une éducation raisonnable*, Paris, chez l'auteur, 1797.

22. Il a notamment revendiqué la paternité de certaines circulaires envoyées aux professeurs, voir Antoine-Louis-Claude DESTUTT DE TRACY, *Premiers écrits 1789-1794. Sur l'éducation et l'instruction publique 1798-1805*, Claude Joly (éd.), Paris, Vrin, 2011, p. 95, 149.

23. Matthias MEIRLAEN, « Philosophical history in the revolutionary school curriculum : Claude-François-Xavier Millot's *Éléments d'histoire générale* », *History of European ideas* 36/3, 2010, p. 302-310.
24. Antoine-Louis-Claude DESTUTT DE TRACY, *Premiers écrits 1789-1794. Sur l'éducation et l'instruction publique 1798-1805*, *op. cit.*, p. 167-173 ; AN, Conseil d'instruction publique. Cahiers et autres enseignements admis par les professeurs d'histoire des Écoles centrales, an VI–VIII, F/17/1344/5.
25. François HARTOG, *L'Évidence de l'histoire : ce que voient les historiens*, Paris, Gallimard (Folio Histoire), 2007.
26. Jean Baptiste Pâris de MEYZIEU, art. « École militaire », dans *Encyclopédie*, vol. 5, *op. cit.*, p. 307-313.
27. Daniel NORDMAN (dir.), *L'École normale de l'an III, Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique*, Paris, Dunod (Librairie du bicentenaire de la Révolution française), 1994, p. 141-144.
28. Notamment : Edme MENTELLE, *Cours complet de cosmographie, de géographie, de chronologie et d'histoire ancienne et moderne, divisé en 125 leçons, par le C. Mentelle, membre de l'Institut national et professé par lui à l'école des Quatre-Nations. Trois volumes in 8°, avec des Tableaux et un Atlas nouveau gravé par le C. Tardieu*. Paris, Bernard, an XI (1802-1803) ; Edme MENTELLE, *Géographie comparée, ou Analyse de la géographie ancienne et moderne des peuples de tous les pays et de tous les âges ; accompagnée de tableaux analytiques et d'un grand nombre de cartes*, 7 vols., Paris, chez l'auteur, 1778.
29. Edme MENTELLE, *La Géographie enseignée par une méthode nouvelle, ouvrage destiné aux écoles secondaires*, 5^e édition, Paris, chez l'auteur, 1804.
30. Catherine MÉROT, « La fréquentation des écoles centrales, un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française. », *Bibliothèque de l'École des chartes*, 145, 1987, p. 407-426, ici p. 416 : « [...] à Saint-Flour les professeurs d'histoire et de grammaire générale ont dû passer six mois à apprendre à lire à leurs élèves avant de pouvoir aborder toute autre activité [...] » et p. 417 ; Daniel NORDMAN (dir.), *L'École normale de l'an III...*, *op. cit.*, p. 144-148, ici p. 144-145.
31. John BLAIR, *Tables chronologiques qui embrassent toutes les parties de l'histoire universelle, année par année depuis la création du monde jusqu'en mil sept cent soixante huit publiées en anglais par John Blair, et traduites en français par le citoyen Chantreau, qui les a continuées jusqu'à la paix conclue avec l'Espagne en 1795*. Paris, Agasse, 1795.
32. Pierre-Nicolas CHANTREAU, *Système analytique des notions qu'il faut acquérir pour connaître complètement l'histoire d'une nation, et le plan à suivre pour l'écrire. Par Chantreau, professeur d'Histoire à l'École centrale du département du Gers*, Paris, Debray, an VIII (1799-1800).
33. June K. BURTON, *Napoleon and Clio : historical writing, teaching and thinking during the First Empire*, Durham, Carolina academic press, 1979, p. 65-82.
34. « Deux motifs nous ont déterminé à publier ce développement ; le premier pour le mettre sous les yeux du gouvernement, parce qu'il y a lieu de penser qu'à l'époque où il s'occupe de la réorganisation de l'instruction, il s'occupera aussi des méthodes ; [...]. Le second est l'espèce de proscription dont les chaires d'histoire ont parues menacées dans les Écoles centrales, proscription qui n'a pu être conçue que par la mauvaise idée que les instituteurs ont fait prendre de l'étude de l'histoire et du peu d'utilité dont ils ont rendu cette étude susceptible. » Pierre-Nicolas CHANTREAU, *De l'importance de l'étude de l'histoire et de la vraie manière de l'enseigner, d'après un nouveau plan présenté par tableaux qui contiennent les notions qu'il faut acquérir avant de se livrer à cette étude, et la méthode à suivre lorsqu'on s'y livre. Ouvrage aussi utile à ceux qui ont su qu'à ceux qui veulent savoir, et dont le développement est mis sous les yeux du Public et du Gouvernement. Par le citoyen Chantreau, auteur de la grammaire qui, en Espagne, sert pour l'étude de la langue française, traducteur des tablettes de John Blair, et Professeur d'histoire près l'École centrale du département du Gers*, Paris, Deterville ; Auch, chez l'auteur et Lacaze An X (1801-1802), p. 8.

35. June K. BURTON, *Napoleon and Clio...*, op. cit., p. 73 ; Pierre-Nicolas CHANTREAU, *Histoire de France abrégée et chronologique, depuis la première expédition des Gaulois jusques en septembre 1808*, 2 vol., Paris, Bernard, 1808.
36. Pierre-Nicolas CHANTREAU, *Science de l'histoire, contenant le système général des connaissances à acquérir avant d'étudier l'histoire et la méthode à suivre quand on se livre à ce genre d'étude, développée par tableaux synoptiques*, 3 vol., Paris, Goujon, 1803-1806 ; Jean-Luc CHAPPEY, « Géographie et science de l'homme. Regards sur les enjeux scientifiques et politiques de voisinage et de distinction des savoirs », dans Jean-Marc BESSE, Hélène BLAIS et Isabelle SURUN (dir.), *Naissances de la géographie moderne (1760-1860)*, Paris, ENS Éditions, 2010, p. 195-217.
37. « Que les actes de naissance sont fâcheux pour les belles ! Cette dame Statistique se donnait pour une petite Parisienne de quinze ans. Un de ses amans a même essayé de lui faire une généalogie grecque. Hélas ! Au bout du compte, il se trouve que c'est une grosse Allemande, qui a près de quarante ans sur le dos. » Conrad MALTE-BRUN, « *Science de l'histoire, second extrait* », *Journal des débats et des décrets*, 8 octobre 1804 (16 vendémiaire an XIII), p. 2-4, ici p. 3.
38. AN, Conseil d'instruction publique. Cahiers et autres enseignements admis par les professeurs d'histoire des Écoles centrales, an VI-VIII, F/17/1344/5.
39. Jürgen VOSS, « Christoph Wilhelm Koch, homme politique et historiographe contemporain de la Révolution. », *History of Europea ideas*. 13/5, 1991 (numéro spécial : id. (dir.), *Contemporary historians of the French Revolution*) p. 531-543 ; id., *Jean-Daniel Schoepflin (1694-1771) : un Alsacien de l'Europe des Lumières*, traduit par Bernard Rolling, Strasbourg, Société savante d'Alsace, 1999.
40. « Table de géographie ancienne, pour faciliter la compréhension de cet ouvrage », dans François-Xavier-Claude MILLOT, *Éléments d'histoire générale, Première partie, Histoire ancienne*. t. 1, édition nouvelle, augmentée, Paris, Durand, 1778 [1772].
41. Réception qui lui vaudra une traduction berlinoise : Christoph Wilhelm KOCH, *Gemälde der Revolutionen in Europa : seit dem Umsturze des Römischen Kaiserthums im Occident, bis auf unsere Zeiten, mit einer Einleitung in die Geschichte, chronologischen und genealogischen Tabellen Landkarten und einem vollständigen Register*, traduit par Johann Daniel SANDER, avec une préface de Friedrich BUCHHOLZ, 3 vol., Berlin, Sander, 1807-1809.
42. Christophe Guillaume KOCH, *Tableau des révolutions de l'Europe, depuis le bouleversement de l'Empire d'Occident jusqu'à nos jours*, Lausanne - Strasbourg, Bauer & C^{ie}, 1771.
43. Dans sa lettre du 24 frimaire an VIII (19 décembre 1799), Raymond, professeur d'histoire dans le département du Mont-Blanc, va même jusqu'à demander le « remplacement de la chaire d'histoire par une chaire de géographie et de chronologie » AN, Conseil d'instruction publique. Cahiers et autres enseignements admis par les professeurs d'histoire des Écoles centrales, an VI-VIII, F/17/1344/5.
44. AN, Conseil d'instruction publique. Cahiers et autres enseignements admis par les professeurs d'histoire des Écoles centrales, an VI-VIII, F/17/1344/5.
45. Ibid.
46. Martin GIERL, *Geschichte als präzisierte Wissenschaft: Johann Christoph Gatterer und die Historiographie des 18. Jahrhunderts im ganzen Umfang*, Stuttgart - Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog (Fundamenta historica), 2012 ; Martin PETERS, *Altes Reich und Europa: der Historiker, Statistiker und Publizist August Ludwig (v.) Schlözer (1735 - 1809)*, München, Lit, 2005 ; Arndt BRENDENCKE, « Tabellenwerke in der Praxis der frühneuzeitlichen Geschichtsvermittlung », op. cit., p. 163.
47. August Ludwig SCHLÖZER, *Vorstellung seiner Universalhistorie*, 2 vol. Göttingen - Gotha, Dieterich, 1772-1773, préface (Vorrede) n. p. . Je souligne et je traduis. « [...] sie [diese Bogen] sind bloß eine Vorstellung meiner Universalhistorie, das ist, eine mit Beweisen belegte Vorstellung des Plans, der Ordnung, und des zwar etwas erweiterten, mit aber immer noch engen Umfangs, wonach ich diese Wissenschaft in halbjährigen Vorlesungen noch zur Zeit vorzutragen im Stande bin. Sie

sind ein Leitfaden für meine Zuhörer, denen ich dadurch ein paar Wochen Prolegomenen erspare, die Mühe des Nachschreibens vermindere, und die beständige Überschauung des Ganzen erleichtere. »

48. Ibid., p. 51-53.

49. À propos du terme *éléments*, Chantreau distingue les éléments d'histoire, résumés au nombre desquels comptent les *Éléments* de Millot, des éléments de l'histoire, matrice de la science historique. AN, Conseil d'instruction publique. Cahiers et autres enseignements admis par les professeurs d'histoire des Écoles centrales, an VI-VIII, F/17/1344/5.

50. Ibid.

51. Ibid.

52. C'est ce qu'a clairement formulé Martin Gierl à propos de l'œuvre théorique de Gatterer. Martin GIERL, *Geschichte als präzisierte Wissenschaft...*, op. cit., p. 37.

53. AN, Conseil d'instruction publique. Cahiers et autres enseignements admis par les professeurs d'histoire des Écoles centrales, an VI-VIII, F/17/1344/5.

54. Ibid.

55. « Real history resembles the experiments made by the air pump, the condensing engine or electrical machine, which exhibit the operations of nature, and the God of nature himself [...] and are the ground work and materials of the most extensive and useful theories. » Robert E. SCHOFIELD, *The Enlightenment of Joseph Priestley: A Study of His Life and Work from 1733 to 1773*, University Park, Pennsylvania State University Press, 1997, p. 165.

56. Pierre Nicolas CHANTREAU, « Réponse de M. Chantreau aux articles insérés par M. MATTEBRUN (sic !) dans le *Journal des Débats*, sur l'ouvrage intitulé : la *Science de l'Histoire*. », *La revue, (ou Décade) Philosophique, littéraire et politique, par une société de gens de lettres*. An XIII, 1^{er} trimestre (Vendémiaire, Brumaire, Frimaire), p. 471.

57. François-Constantin VOLNEY, *Leçons d'histoire à l'École normale de l'an III. Quatrième leçon*, dans Daniel Nordman (dir.), *L'École normale de l'an III...*, op. cit., p. 113.

58. Bronisław BACZKO, « La constitution de l'an III et la promotion culturelle du citoyen. », dans François Azouvi (dir.), *L'institution de la raison*, op. cit., p. 21-37.

59. Christophe-Guillaume KOCH, *Abrégé de l'histoire des traités de paix entre les puissances de l'Europe depuis la paix de Westphalie*, 4 vol. Bâle, Decker ; Paris, Onfroi - Pougens ; Strasbourg, König - Levrault ; Leipzig - Leo, 1796-1797.

60. Arndt BRENDECKE, « Tabellenwerke in der Praxis der frühneuzeitlichen Geschichtsvermittlung », op. cit., p. 163-173.

61. Pierre-Nicolas CHANTREAU, *Science de l'histoire*, vol. 2, *Géographie : Europe*, Paris, Goujon fils, 1804.

62. Catherine MÉROT, *La fréquentation et le recrutement des écoles centrales sous la Révolution*, op. cit. ; Dominique JULIA (dir.), *Atlas de la Révolution française*, t. 2 : *L'Enseignement 1760-1815*, Paris, EHESS, 1987, p. 40-45 ; Martin S. STAUM, « L'Idéologie dans les Écoles centrales », op. cit., p. 163-196 ; Marcel GUY, « L'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales », *Annales historiques de la Révolution française*, 53, 1981, p. 89-122.

63. Hormis pour les catéchismes historiques, peu utilisés dans les Écoles centrales, et dont Annie Bruter a démontré l'importance à la fin du XVII^e siècle : Annie BRUTER, *L'histoire enseignée au grand siècle : naissance d'une pédagogie*, Paris, Belin, 1997.

64. Hans-Jürgen PANDEL, *Historik und Didaktik : das Problem der Distribution historiographisch erzeugten Wissens in der deutschen Geschichtswissenschaft von der Spätaufklärung zum Frühhistorismus (1765 - 1830)*, Stuttgart - Bad Cannstatt, Frommann-Holzboog (Fundamenta historica), 1990.

RÉSUMÉS

Le cas des deux professeurs d'histoire des Écoles centrales d'Auch et Strasbourg, en périphérie du territoire, permet d'éclairer le rôle des modèles étrangers dans l'élaboration d'une pédagogie dite républicaine. Dans le contexte d'une réception problématique de l'héritage de l'Ancien Régime, tous deux défendent l'utilisation de manuels scolaires non narratifs, présentant l'histoire sous forme de tableaux synoptiques et se rattachant à une conception émancipatrice de l'élémentation des savoirs. C'est la référence aux modèles pédagogiques étrangers, allemands et anglais, présentée comme une innovation importée, qui justifie la remise en question des références centrales (le Conseil d'Instruction publique et les Écoles centrales parisiennes) et qui amène les deux professeurs à associer un mode de présentation des connaissances particulier à une pédagogie émancipatrice.

The case of two history teachers in the Écoles centrales of Auch and Strasbourg, located in the periphery of the French territory, sheds a new light on the role of the German and the English models in the development of a so-called republican pedagogy. In the context of the problematic reception of Old Regime history books, both teachers recommend using non narrative textbooks which represent History in synoptic tables and are linked to an emancipating understanding of elementary knowledge. Through the reference to German and English models, presented as an import of innovative methods, they justify their questioning of the central references (the Conseil d'Instruction publique and the parisian Écoles centrales) and propose to combine together a specific way of representing knowledge and an emancipating pedagogy.

INDEX

Keywords : Ecoles centrales, pedagogy, history, historiography, tables, cultural transfert, popularisation, textbooks

Mots-clés : Écoles centrales, pédagogie, histoire, historiographie, tableau, transferts culturels, éléments, élémentation, manuels scolaires

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 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 pas 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 le 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'École de Mars, l'École Normale, l'École 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 connaissances 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 momens [...]. 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 fondé 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'École 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 Chappéy 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 publics*) 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 décadares, [...] 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 XVIIIe 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 XVIIIe 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

Utopies en contexte. Questions sur le statut du pédagogue sous le Directoire

Jean-Luc Chappey

- ¹ L'article 16 du titre II de la Constitution de l'an III, présenté par Daunou le 24 messidor an III (12 juillet 1795), précise que « les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et exercer une profession mécanique ». Aux côtés des différentes mesures qui limitent l'exercice des droits politiques (paiement d'une contribution, limite d'âge, sexe...), les Thermidoriens veulent introduire une sorte de norme culturelle et intellectuelle excluant la masse importante des illettrés de la citoyenneté politique, et plus précisément des assemblées primaires, cadres de vote, mais aussi de délibérations politiques. Cette mesure suscite finalement peu de critiques, sauf de la part d'Antonelle¹. Elle s'inscrit dans la continuité du débat ouvert quelques semaines après le 9 Thermidor sur la réorganisation des comités révolutionnaires, débat au terme duquel la Convention décrète que les membres des comités révolutionnaires devront désormais savoir lire et écrire et répond finalement à la culture des « héritiers des Lumières » pour qui seule la société de l'écrit forme une société d'hommes libres. À cette occasion, le député Thuriot affirme, le 5 fructidor an II (22 août 1794), qu'« il faut que ceux sur qui repose la sûreté générale aient les talents nécessaires. Un homme peut être très vertueux et ne pas avoir de capacité². » Un an plus tard, la Constitution de l'an III (dans son article VIII du titre II) généralise donc cette exigence pour en faire une des conditions de l'exercice des droits civiques désormais soumis à ce que l'on peut définir comme un capital intellectuel minimum (« Art. VIII : Les jeunes gens ne peuvent être inscrits sur le registre civique, s'ils ne prouvent qu'ils savent lire et écrire, et qu'ils ont appris une profession mécanique. Cet article n'aura d'exécution qu'à compter de la neuvième année de la République »).
- ² La république directoriale est ainsi fondée sur un véritable impératif pédagogique qui, de la création de l'Institut national et des écoles centrales aux appels à la républicanisation des esprits, ne cessera d'être rappelé avec force par les autorités

politiques, administratives et intellectuelles entre 1795 et 1799. C'est en effet à l'école de « transformer » l'homme et la société, la pédagogie étant ainsi au cœur du projet anthropologique qui caractérise la mission civilisatrice qui légitime la position dominante des élites républicaines. En 1798, Dominique Garat réaffirme ainsi le lien indissociable, mis en place dès l'an III, entre le projet républicain et les progrès nécessaires de l'instruction : « Il n'y a pas pour notre esprit d'état stationnaire ; s'il n'avance pas, il rétrograde. Pour retenir ce qu'il sait, il faut qu'il apprenne ce qu'il ignore. Ce n'est qu'en apprenant qu'il exerce véritablement ses forces, qu'il les nourrit et qu'il les augmente : la vie toute entière des peuples consacrés à la vérité et à la liberté doit être un cours d'instruction³. » Si ces thèmes sont bien connus, il convient sans doute de se pencher plus précisément sur les enjeux sociaux de cette relation privilégiée établie entre les dynamiques politiques et intellectuelles d'un moment directorial caractérisé par un projet républicain fondé sur un idéal pédagogique, projet mise en cause en 1802-1803 par la nouvelle loi sur l'Instruction publique supprimant les écoles centrales et par la réorganisation de l'Institut national des sciences, arts et lettres. La création de cette dernière institution renvoie, nous l'avons rappelé ailleurs, à des enjeux autant intellectuels que politiques⁴ : loin d'être conçus comme une simple restauration des anciennes académies, l'Institut et les différentes classes qui le composent, dont les fondements sont publiés dans la Constitution de l'an III, doit s'imposer comme l'espace de construction d'une science générale de l'homme – l'Idéologie – à laquelle tous les savants républicains sont appelés à travailler et qui doit fournir les matériaux nécessaires à l'entreprise de régénération menée par les pédagogues. Or qui sont ces pédagogues ?

- 3 Au lendemain immédiat de la chute de Robespierre, *l'invention* de la Terreur réduite par les Thermidoriens au « règne de la barbarie » s'est largement appuyée sur la dénonciation des désordres sociaux et politiques, les « Jacobins » étant accusés d'avoir écarté les citoyens les plus compétents des places et des professions qu'ils méritent. Cette interprétation justifie aux yeux des autorités la nécessité d'imposer la Convention comme l'instance de qualification des identités, des places et des statuts individuels. Cette volonté d'une remise en ordre au sein de l'espace intellectuel justifie la remise en place d'une politique des secours et des pensions à partir de l'automne 1794⁵ : par là, les Conventionnels réaffirment leur souveraineté et leur autorité en se présentant comme la seule instance à dire « qui est qui⁶. » Dans le domaine particulier de la pédagogie, cette reprise en main par les autorités politiques et scientifiques de Paris se met en place progressivement par le biais de la création des écoles centrales et par le choix, par les jurys départementaux, de leurs professeurs. Le projet d'étendre cette reprise en main aux instituteurs des écoles primaires est ainsi salué par les rédacteurs du *Magasin encyclopédique*. Par ailleurs, les membres d'institutions comme le Lycée des arts ou le Lycée républicain, qui ont poursuivi leurs activités entre 1793-1794, doivent se conformer à la nouvelle organisation institutionnelle et épistémologique des savoirs au risque de perdre les soutiens financiers accordés par les autorités. Par là, ces dernières assignent le statut de pédagogues à des acteurs choisis, disqualifiant ceux qui, à l'inverse, ne sont pas jugés conformes – et dès lors sont dénoncés comme « charlatans » – aux nouveaux principes républicains. Dès 1795, la pédagogie devient, comme en témoigne la publication de nombreux projets pédagogiques encore peu étudiés, un espace particulièrement concurrentiel, de nombreux acteurs, souvent au sein même des administrations, cherchant à faire valoir leurs compétences pour tenter d'obtenir une reconnaissance et un statut de la part des autorités politiques, administratives et

scientifiques qui doivent classer, trier et expertiser les très nombreuses sollicitations qui leur sont envoyées et dont la sous-série F17 des Archives nationales rend aujourd'hui compte. Cette entreprise de mise en ordre se heurte néanmoins à des résistances, qu'elles soient incarnées dans le maintien des institutions pédagogiques privées ou dans le rôle encore essentiel joué par une autre instance de qualification des pédagogues, à savoir le monde de la presse et de l'édition : la promotion des « livres de la jeunesse » et des « instituteurs » de papier constitue un phénomène majeur de cette période auquel semblent vouloir répondre les autorités en promouvant l'entreprise officielle de rédaction et de diffusion des livres élémentaires.

- 4 Si ce chantier reste encore largement ouvert, l'étude de ces lettres de sollicitations permet de lever le voile sur certains de ces acteurs qui revendiquent le statut de pédagogue, souvent avec insuccès. L'étude de ces échecs permet en partie de mieux comprendre la nature, mais aussi les limites, du projet pédagogique officiel défendu par les autorités républicaines sous le Directoire, l'hypothèse suivie étant que, loin d'être fixé d'avance, ce projet se construit progressivement au fil des procédés de qualification/disqualification des pédagogues menés par les autorités. La formalisation progressive du projet pédagogique défendu par ces dernières aurait ainsi pour conséquence de créer un horizon utopique vers lequel seraient rejetés tous les projets jugés impossibles. Dans le contexte particulier du Directoire, l'utopie constituerait une sorte de limite, d'envers face à laquelle se constituerait la figure du pédagogue républicain. On comprend dès lors que la question pédagogique est indissociablement liée aux dynamiques politiques et à la question de la survie de l'idéal républicain. Le statut et le travail du pédagogue s'imposent ainsi comme des objets majeurs dans les débats qui agitent les assemblées.

Le savant et le pédagogue : amalgame ou concurrence ?

- 5 En brumaire an VII (oct.-nov. 1798), un débat important a lieu au Conseil des Cinq-Cents sur la nature de la pédagogie, débat auquel participent plusieurs personnalités telles que Cabanis, Roger Martin, Heurtault-Lamerville et surtout Pierre-Joseph Briot (1771-1827) dont nous nous attacherons à présenter plus spécifiquement les positions. Ce débat qui se poursuit plusieurs mois (jusqu'au printemps 1799) souligne avec force la relation dense entre les dynamiques politiques et la question de la pédagogie : la succession des coups d'État et l'impossibilité apparente des autorités à ancrer les principes républicains dans les esprits, justifient la nécessité pour les différents intervenants de réformer en profondeur les institutions pédagogiques mises en place en octobre 1795. Après avoir critiqué l'expérience de l'École normale de l'an III, Briot s'interroge sur les possibilités d'améliorer l'entreprise pédagogique dont la portée doit être selon lui particulièrement ambitieuse. Afin de renforcer la qualité des enseignements, il propose de créer cinq lycées (à Bruxelles, Dijon, Toulouse, Poitiers, Paris), ajoutant ainsi un niveau intermédiaire entre l'Institut et les Écoles centrales. Soucieux de transformer l'organisation des savoirs servant de matériaux à l'enseignement, il propose, dans le cadre de ces nouveaux lycées, la création d'une nouvelle chaire d'*anthropologie* (il semble qu'il s'agit de la première mention du terme) :

« Il est des sciences encore presque inconnues, et qu'il faut se hâter de propager. L'anthropologie, par exemple, qui n'est ni la science physique ni la science morale

de l'homme, mais la réunion de toutes deux, et qui recherche et explique leurs rapports ; l'anthropologie s'enseigne avec quelques succès dans des universités d'Allemagne ; le jour où chaque citoyen connaîtrait bien l'influence de ses affections sur ses forces physiques, le rapport de ses opérations mécaniques, de ses sensations, avec les opérations de l'entendement et les passions de l'âme, on aurait fait un grand pas vers la perfection et la santé de l'espèce humaine⁷. »

- 6 Briot se montre particulièrement critique contre ces livres dits élémentaires rédigés par des savants qui, membres des grandes institutions scientifiques de Paris, ne sont pas, selon lui, de véritables pédagogues. Pour lui, seuls les instituteurs, c'est-à-dire les praticiens proches des enfants, doivent être habilités à rédiger des ouvrages pédagogiques :

« En général, ce n'est que dans les écoles que se font les bons livres élémentaires : nous trouvons sans doute des conceptions, de l'ordre, des développements, dans les ouvrages des savants ; mais je ne crains pas d'avancer que nul ne peut faire un bon traité sur un art ou une science quelconque, et en donner des notions toujours claires et utiles, s'il n'a fréquenté les écoles et acquis quelque expérience dans l'enseignement public. Ce n'est qu'en remplissant les fonctions honorables d'instituteur qu'on apprend à suivre la marche, les opérations, les progrès de la raison humaine, qu'on se forme à l'art plus difficile qu'on ne pense de se faire entendre⁸. »

- 7 L'enjeu de ce débat n'est pas mince. Face aux difficultés politiques auxquelles se heurtent la République, Briot estime que les modalités de l'entreprise de régénération orchestrée depuis 1795 doivent être complètement remises à plat. Sans remettre en question le rôle des savants réunis au sein des grandes institutions scientifiques, il n'en conteste pas moins leur aptitude à conduire l'entreprise pédagogique qui doit, selon lui, être fondé sur des méthodes, des principes et des outils adaptés aux attentes et aux compétences des enfants. Il distingue ainsi nettement les producteurs des savoirs de ceux qui doivent les diffuser. Pour Briot, la fonction de pédagogue ne saurait être confisquée par les savants de l'Institut national ou des grandes institutions pédagogiques. À l'idéal de progrès d'une civilisation qui ne serait profitable qu'à une élite restreinte, Briot présente son projet comme susceptible de répondre aux intérêts du plus grand nombre. Il critique ainsi la promotion exclusive de la figure du « savant » construite aux dépens de celle du pédagogue et met en cause les réputations construites dans le contexte de l'*invention* de la Terreur :

« A-t-elle donc été bien plus favorable aux sciences et à la civilisation, cette autre époque où je ne sais quelle misérable secte de petits hommes affectait de répandre sur les sciences des pleurs qu'elle n'osait trop publiquement encore offrir à la monarchie, où, pour obtenir le brevet de savant, il ne fallait que prononcer le mot de vandalisme et de vandale, et évoquer l'ombre de Lavoisier ? [...] Je sais bien qu'il n'appartient pas à tous, que jamais on ne réalisera un peuple de savants et de raisonneurs ; mais on aura un peuple éclairé et dirigé par la raison ; le génie embrase, éclaire et vivifie tout ce qui l'entoure ; son heureuse influence s'étend sur tout ce qui peut réverbérer ses rayons. Élevons le peuple à la hauteur de ses sublimes conceptions, ou plutôt accoutumons le génie à parler au peuple, à vivre au milieu de lui, à la familiariser avec son langage : avec le peuple, il sera dans son élément naturel ; car le génie est essentiellement populaire et expansif⁹. »

- 8 Cette prise de position n'est pas isolée. Elle fait écho aux critiques, de plus en plus nombreuses, portées à partir de 1797 (et particulièrement au lendemain du coup d'État du 18 fructidor an V soit le 4 septembre 1797)) contre les différentes modalités de l'entreprise de régénération des mœurs (fêtes, livres élémentaires...) défendues par les autorités politiques et orchestrées par les savants de l'Institut national. Certes, comme

peut le montrer la lecture des colonnes du journal *Le Conservateur*, il existe de véritables débats au sein même de cette élite : Cabanis, Garat, Daunou ou Ginguéné, rédacteurs de ce journal, réclament ainsi, en janvier 1798, la création d'un ministère de l'Instruction publique qui ne relèverait plus du ministère de l'Intérieur¹⁰. En dehors des frontières du monde des savants, les critiques se multiplient néanmoins comme ce qui apparaît comme la reconstitution d'une élite, voire d'une aristocratie intellectuelle qui rappelle celle de l'Ancien Régime. De nombreux partisans de la République n'hésitent pas à mettre en cause le pouvoir des « clercs » : en 1797, l'ancien député montagnard Jean-François Baraillon dénonce ainsi devant le Conseil des Cinq-Cents ces « quelques modestes professeurs [qui se font] 20 à 25 mille livres de revenu, en cumulant plusieurs places et traitements, en se multipliant en quelque sorte, au détriment de la chose publique, de leurs concitoyens et de tous ceux qui veulent parcourir la même carrière¹¹. » Il s'étonne de la valeur des traitements reçus par les professeurs, comparé aux traitements des représentants du peuple et des autres fonctionnaires. Il fustige ceux qui cumulent plusieurs postes : « On vous dit que les bons professeurs sont rares : oui, sans doute, ils le sont, mais il reste à prouver que les accapareurs de chaire sont de ce nombre ; il m'est démontré que celui qui en occupe plusieurs les remplit toutes mal. Il combine sa commodité avec ses intérêts, et il est pour l'ordinaire peu inquiet du profit que doivent en retirer ses élèves¹². » Il s'attaque par ailleurs aux grandes institutions savantes qui ne permettent pas de remplir la mission pédagogique nécessaire à la stabilité de la République : « L'Institut national, tel qu'il est organisé, ne produira pas le bien que l'on devait en attendre. Un mélange inconcevable de sciences et d'arts très différents ne promet pas de grands succès ; chaque individu n'en est pas moins appelé à prononcer sur des talents et des objets très étrangers à ses connaissances ; plusieurs parties très intéressantes y sont d'ailleurs comme nulles, ou effectivement paralysées¹³. » On comprend dès lors que, dès 1797, plusieurs personnalités politiques cherchent à imposer une distinction entre la figure du savant d'un côté, celle du pédagogue de l'autre. Selon eux, les autorités, en défendant l'amalgame entre les deux, mettent en danger la République.

- 9 Ces critiques contre l'élite savante et les membres de l'Institut national alimentent les revendications portées par les acteurs proches du mouvement démocratique ou néo-jacobin. À partir de 1798, les rédacteurs du journal *L'indépendant* proposent des réformes radicales en matière de pédagogie qui reste selon eux l'outil essentiel pour instituer durablement la République et transformer les mœurs des citoyens¹⁴. Dans un article consacré aux « Écoles centrales » publié en nivôse an VI (janvier 1798), C. Roussel fait ce constat : « Avant de porter la perfection dans les départements, il faut leur donner le nécessaire : ils ne l'ont pas. L'instruction est négligée par tout ; nous tombons dans la barbarie. La jeunesse n'apprend rien. [...] Nous nous gâtons¹⁵. » Dans la continuité de Briot, les rédacteurs de ce périodique très engagé dans le combat contre le fanatisme, préconisent de transformer radicalement les pratiques pédagogiques afin de mieux les adapter aux enfants ou aux populations des campagnes : les chants, les spectacles visuels (comme les marionnettes) doivent ainsi être favorisés aux dépens d'une instruction exclusivement livresque. Ces revendications constitueront les fondements du programme de régénération républicaine autour desquels se réunissent les membres du Portique républicain à partir de l'été 1799¹⁶.
- 10 On constate, à partir de l'étude de ces débats, de profondes disparités au sein même du mouvement républicain concernant les modalités de l'entreprise pédagogique qui doit

permettre de transformer et de régénérer les mœurs. Si tous sont d'accord, selon les principes sensualistes, pour accorder une place à la raison et aux émotions, mais ils s'affrontent sur la nature de ces émotions et de leurs « balises ». On pourrait, à l'instar de Sophie Wahnich, distinguer entre deux régimes d'émotion qui viendraient ainsi tracer une frontière au sein du courant républicain entre ceux qui seraient favorable à la promotion de l'expression des émotions collectives au sein de l'espace public et ceux, proches des Idéologues et de l'élite savante, qui seraient plus favorables à la promotion d'émotions individuelles et solitaires, sorte d'*emotio moderna*¹⁷. Il n'en reste pas moins que la lecture des différents articles de *l'Indépendant* témoigne des difficultés, et parfois des contradictions, auxquels sont soumis les différents rédacteurs. Tout en dénonçant les méthodes « pédantesques », un collaborateur demande ainsi que soit placé à la tête des établissements d'éducation les instituteurs les « plus savants » afin d'attirer les élèves de l'Europe entière et de permettre ainsi à la France de jouer un rôle moteur dans le processus de civilisation européenne :

« De là, des avantages sans nombre, dont le moindre serait une somme d'argent immense qui circulerait au profit de la nation ; je dis que cet avantage serait le moindre, parce qu'il faudrait priser bien plus l'association universelle qui par là s'établirait entre tous les peuples et nous ! [...] Politiquement parlant, en perfectionnant l'éducation de tous les Français, le gouvernement deviendrait aussi, et par adoption, celui de toutes les parties du monde. C'est ainsi que les conquêtes sont douces et sûres. Pour hâter des progrès aussi désirables, il faudrait purger le cours de nos études de toutes les rapsodies pédantesques qui le surchargent et l'obscurcissent. À l'étude prolongée et insuffisante du grec et du latin, celle des langues vivantes serait absolument préférable. [...] Sans doute il ne serait pas nécessaire que chaque élève les possédât à fonds, mais au moins, faudrait-il qu'il en sût ce qu'il est indispensable de savoir pour les besoins de la vie, et pour l'art de raisonner, qui est lui-même asservi aux lois géométriques¹⁸. »

- 11 Plus largement, et de manière continue, les rédacteurs de *l'Indépendant* ne cessent de solliciter les autorités politiques pour que soient renforcés la surveillance et le contrôle sur des pédagogues accusés de ne pas se conformer aux principes républicains. De ce fait, ils en viennent, tout en critiquant les membres consacrés de l'élite intellectuelle à défendre une conception malthusienne du monde pédagogique, encourageant les autorités à en exclure tous ceux qui ne rempliraient pas convenablement leur mission :

« Quels instituteurs aurons-nous, tant qu'il sera loisible au premier venu de s'installer en cette qualité, au moyen de quelques formalités qui ne garantissent ni la moralité ni le savoir ; tant qu'on n'aura pas astreint de passer par un jury d'instruction pour l'un, et un jury d'information pour l'autre, avant de se charger d'un emploi dans lequel on doit compte à la société ; tant que ces instituteurs dont le nombre fourmille, ignoreront qu'ils sont responsables à la patrie avant de l'être à des parents, qui ne regardent et ne traitent leurs enfants que comme un meuble dont ils regardent la propriété comme absolue, et les font élever en conséquence, sans se douter que leur éducation doit avoir leur bien pour objet, non les vues particulières ou les idées étroites des premiers, tant qu'il sera permis de lui donner telle ou telle direction qui doit les isoler au milieu de la grande famille, au lieu de les coordonner au système général ; enfin, tant que chaque individu pourra, au gré des passions avilissantes ou d'intérêts mal entendus, se mettre impunément en contradiction ouverte avec l'intérêt de tous¹⁹. »

- 12 Dans cet article consacré aux « écoles particulières », l'auteur en appelle ainsi à la nécessité d'une plus grande réglementation et dénonce la possibilité donnée à tous les citoyens de se prétendre pédagogue. Cette position est, ce n'est qu'un paradoxe apparent, partagée par des républicains beaucoup plus conservateurs, qui, dès 1798,

multiplient les critiques contre le nombre, selon eux, trop importants des instituteurs et des pédagogues au sein de la République. Dans un article intitulé « La fin du monde très prochaine, résultat nécessaire d'un système philosophique très en faveur actuellement », publié dans les colonnes d'un journal dirigé par Pierre-Louis Roederer, Louis-Germain Petitain dit Polichinel fustige ainsi « encouragements sans mesures donnés à l'instruction publique, ces prytanées, ces écoles sans nombre ouvertes gratuitement et indistinctement à tous, cette banalité des connaissances humaines ; enfin, cette manie propagante et endoctrinante [sic] qui, par des excitants hors nature, ou par des facilités trop grandes, ne fait autre chose qu'introduire dans le sanctuaire de la science une populace indigne d'en approcher²⁰. » Face à autant de revendications en faveur d'une plus forte réglementation du monde pédagogique, on peut s'interroger sur ceux qui sont la cible de ces critiques et qui semblent abuser du régime de libertés pour tenter de se faire reconnaître comme « pédagogues ». La découverte dans la sous-série F17 de plusieurs lettres envoyées à l'administration par un certain Joseph-Alexandre-Victor Dhupay²¹ (1746-1818) permet de lever en partie le voile sur ces pédagogues de papier.

Le projet pédagogique de Joseph-Alexandre-Victor Dhupay : de l'école à l'Europe

- 13 Dans une lettre datée du 5 fructidor an VII (22 août 1799), un employé du ministère de l'Intérieur est chargé d'informer Dhupay du refus des autorités à encourager le projet proposé par ce dernier dans une petite brochure de *Règlement et Maison de la journée heureuse avec deux tableaux de la méthode mécanique d'éducation et du mariage complexe de cette maison et grand projet pour le bonheur de la moitié du globe*²². Selon cet employé, ce projet pédagogique n'est pas conforme aux principes de la République :

« Citoyen, vous demandez que le gouvernement vous accorde un emplacement national et des matériaux pour bâtir ce que vous appelez la Maison de la journée heureuse. D'après le compte qui m'a été rendu de l'ouvrage où vous développez les principes sur lesquels serait basé cet établissement, il paraît que vous n'y avez point égard à ce qu'on a regardé jusqu'ici comme faisant une partie attendue des connaissances sociales, non plus qu'aux lois de la République. Je vous annonce à regret que ces motifs suffiraient pour empêcher le gouvernement d'acquiescer à votre demande quand bien même il n'y serait pas [...] par le plus impérieux de tous, la nécessité de consacrer sans réserves les ressources nationales à la [...] et à la prospérité de la patrie²³. »

- 14 Le caractère abrupt de cette réponse suscite indéniablement la curiosité du chercheur quant à la nature du projet et, plus généralement, quant aux positions défendues par son auteur. Dhupay n'est pas à son premier coup d'essai. Né en 1746 dans une famille de grands propriétaires ruraux, il semble épouser rapidement les idées réformatrices des Lumières qu'il a l'opportunité de mettre en pratique dans une propriété acquise en 1770 à Fuveau, près d'Aix-en-Provence, dont il devient le seigneur. Agronome proche des physiocrates, partisan des idées de Rousseau, il fait circuler, en 1777, dans les cercles mondains, un manuscrit intitulé *Projet de communauté philosophe*²⁴. Il s'agit d'un véritable programme de vie en communauté, réunissant dans un même lieu des hommes, des femmes et des enfants, dans lequel l'éducation doit jouer un rôle essentiel. Une lettre, découverte sur un catalogue de vente aux enchères mis en ligne par un notaire, que lui envoie Robert de Lamanon (1752-1787), personnalité éminente

du monde des Lumières de Provence (qui sera membre de l'expédition de La Pérouse), permet de saisir une partie des débats qu'il fait naître et des objections qu'il peut susciter :

« 1/ Vous laissez au milieu de votre société une distinction de maître et de valet ignominieuse pour l'espère humaine et peu faite pour une communauté de philosophes. Vous voulez, dites-vous, vous débarrasser des viles sollicitudes des domestiques, mais ces sollicitudes sont une suite de nos besoins, et comme il faut les prendre ou les donner, il nous semble que, pour que personne n'ait à s'en plaindre, il faut les partager également. Ce n'est que dans les temps de relâchement que les moines paresseux ont chargé les frères du soin de les servir [...]. Voilà un exemple entre plusieurs autres qui vous fera voir que vous ne vous rapprochez pas de l'égalité naturelle. [...] 3/ L'autorisation du gouvernement peut seule donner de la consistance à une société dont les mœurs et les usages s'écarteraient presque en tout des mœurs et usages reçus. D'ailleurs, la population dans votre société serait bientôt dans un état de contrainte et ne serait-il pas triste d'être obligé, comme les Auvergnats, de chasser les surnuméraires. 4/ Étant célibataires, nous serions déplacés dans votre société au milieu d'une société d'époux. Nous nous dites à cela, prenez femmes, l'un de nous vous répond que jusqu'à présent il se sent de l'éloignement pour le mariage, l'autre qui s'y résoudrait avec plus de facilités vous dit en confidence qu'il n'a point encore vu de femme dont il voulut être le mari [...] Nous croyons que les Konacres, les Auvergnats et les Moraves ne valent guère mieux que les bourgeois de nos villages. Les circonstances les ont rendus un peu plus vertueux et par là un peu plus heureux mais le véritable esprit d'égalité ne se trouve pas chez eux. [...] La plupart de ces tableaux qu'on trouve dans les livres sont dus en grande partie à l'imagination des écrivains. Les siècles passés ne nous offrent aucun exemple de peuple vraiment philosophe et le nôtre n'est peut-être pas encore assez mûr pour le produire²⁵. »

- 15 Selon Lamanon, le projet de vie communautaire proposé Dhupay reste ainsi inapplicable : fondé sur des principes en rupture avec les mœurs des contemporains, il apparaît même trop idéaliste pour un partisan des Lumières. En dépit de ces critiques, ce dernier persévère et publie en 1779 un ouvrage où il reprend, en les précisant ses idées et sollicite, pour la première fois, le soutien des autorités²⁶. Nous ne connaissons pas quelle fut leur réponse, mais en 1785, Restif de la Bretonne publie une lettre de Dhupay qui s'y déclare « auteur communiste », c'est-à-dire partisan de la vie commune et d'une éducation des enfants « pour vivre en communauté²⁷. » C'est d'ailleurs parce qu'il est considéré comme l'un des premiers à avoir introduit le néologisme de « communiste » qu'il a retenu l'intérêt de quelques historiens²⁸. En dépit des diverses sollicitations, voire des recommandations dont il put profiter, il semble que le projet de Dhupay n'ait pas suscité l'intérêt des autorités. Le nouveau contexte politique ouvert en 1789 lui paraît à ce titre particulièrement favorable pour refaire surface sur le terrain des projets pédagogique. Inscrivant son projet de communauté dans le contexte national de construction du nouvel espace politique, il semble que l'auteur ait confié à Mirabeau « quelques jours avant son départ de Provence pour les États généraux » un plan d'éducation, plus précisément un « plan de vie patriarcale pour faire mener à tous mes enfants la vie qu'aurait mené sans doute Paul et Virginie²⁹. » La même année, Dhupay défend encore le principe d'une vaste réforme des institutions et des modalités pédagogiques, proposant pour modèle l'établissement de l'abbé Aloisius-Édouard-Camille Gaultier (1745-1818) qui s'installe en France en 1780 et fonde un établissement d'éducation privilégiant une instruction fondée sur les jeux³⁰.
- 16 Pour Dhupay, en accord avec les principes de la philosophie sensualiste, il s'agit en effet de promouvoir des méthodes fondées sur l'éveil et la stimulation des différentes

sensations, sur les activités physiques et le contact direct de l'élève avec les matériaux de savoir. Une des conséquences de cette méthode est de favoriser l'effacement du rôle d'un maître-savant au bénéfice de pratiques susceptibles de permettre une plus rapide autonomie d'apprentissage de l'élève. Dans cette perspective l'instruction par les livres est présentée comme nécessaire, mais non pas comme exclusive et Dhupay ne cesse d'insister sur le recours à d'autres supports comme l'iconographie, la promenade ou la musique. S'il est favorable à une telle réforme, c'est que, selon lui, les méthodes traditionnelles, loin de permettre l'instruction de tous, favorisent et reproduisent au contraire les inégalités entre les enfants. Selon les principes qu'il défend, Dhupay propose donc aux autorités de mettre en place une véritable instruction nationale susceptible d'être accessible et efficace pour le plus grand nombre :

« Suivant mon Règlement, l'éducation peut se commencer à quelque âge que l'on soit, par son indépendance absolue des maîtres, ce qui est un grand caractère d'une éducation nationale puisqu'elle met la moitié de la race actuelle en état de réparer son éducation ; mais l'enfance est le commencement naturel de mon institution jusqu'à l'âge de quinze ans, terme d'une instruction élémentaire. Des jeux progressifs des arts les plus nécessaires à un citoyen, sont le prélude de cette instruction, et dans leur simplicité n'ont rien de frivole pour un âge avancé qui ignorerait la pratique des arts³¹. »

- 17 En conformité avec la rhétorique des élites révolutionnaires, ces inégalités en matière d'instruction doivent être d'autant plus combattues qu'elles apparaissent comme les freins principaux aux progrès de la civilisation. Comme il ne cessera de l'affirmer jusqu'en 1799, il souhaite faire de l'instruction un « art populaire », justifiant ainsi sa volonté de transformer la pédagogie, non en savoir « savant » susceptible d'être confisqué par un groupe restreint et choisi de pédagogues, mais en savoir fondé sur des techniques susceptibles d'être pratiqué par tous les citoyens, même les femmes :

« Je reviens au Règlement de la maison de la journée heureuse pour établir le bonheur universel. Il importait d'y donner un détail de la pratique de l'éducation, partie essentielle de l'administration civile, qu'il convenait enfin de mettre à la portée de tout le monde, afin que chacun pût y puiser les éléments de l'homme et du citoyen : c'est ce que j'ai fait en formant une méthode mécanique de cette première des sciences, de cet art des arts³². »

- 18 Loin de ne se concentrer que sur l'instruction des enfants, son intérêt se porte en effet également sur les femmes qu'il entend libérer des diverses formes de soumissions qui pèsent sur elles. Dans sa *Méthode libre et républicaine d'éducation nationale* publiée en 1793, il affirme ainsi que la « distinction jadis marquée pour un seul âge, un seul sexe, un certain lieu, et une seule condition était autant inhumaine qu'incivique³³. » Son projet pédagogique met ainsi directement en cause le statut traditionnel d'un groupe professionnel, choisi et restreint, qui confisquerait la pédagogie en l'érigeant en savoir exclusif. En affirmant la possibilité que tous les citoyens peuvent être des pédagogues, il défend une conception démocratique de la pédagogie « [...] la généralité des citoyens, la plus malheureuse, ne serait plus exposée à l'être par la rareté des institutions les plus salutaires pour l'éducation, et la santé de l'âme et du corps, qui ne semblent établies aujourd'hui que pour la portion de citoyens la plus fortunée, laquelle en abuse ou les méprise, étant en quelque façon méprisables³⁴. »
- 19 La volonté qu'il a de permettre à tous les citoyens, hommes ou femmes, de devenir pédagogues, justifie la recherche d'instruments et de méthodes pédagogiques qui rompent avec ceux utilisés de manière traditionnelle. Comme nous l'avons déjà mentionné, le recours aux jeux (en particulier aux jeux de cartes) jouent un rôle

essentiel. Partisan de Condillac et du sensualisme, Dhupay insiste maintes fois sur la nécessité de privilégier les contacts directs entre l'enfant ou l'élève, et le phénomène observé : tous les sens doivent être mobilisés afin de favoriser l'apprentissage, le maître jouant ici un simple rôle de médiateur qui doit s'effacer le plus possible. Il se réfère particulièrement à la méthode d'apprentissage mise au point par l'abbé Claude-Louis Berthaud, directeur d'une maison d'éducation à Paris durant la seconde moitié du XVIII^e siècle, qui en 1744 publie la *Quadrille des enfants*, une méthode de lecture originale, sans épellation, reposant sur l'association d'un son et d'une image familière. Prenant le contre-pied des méthodes d'apprentissage traditionnelles, l'abbé Berthaud insiste sur ce qui rappelle la méthode globale : plutôt que d'épeler des lettres qui ne conduisent pas au son indiqué, il est plus simple d'accoutumer la langue à prononcer ce son dès que l'œil est frappé de l'assemblage de ces lettres par le moyen d'une figure. Dhupay ne cesse de valoriser cette méthode dans ses différents ouvrages. Selon les principes sensualistes, la pédagogie doit être propre à rendre possible le développement des facultés morales et physiques justifiant les divers conseils qu'il donne pour rythmer les différents moments de la journée (« Je recommande ensemble les travaux du corps et de l'esprit, par la nécessité de leur exercice continu, journalier pour le soutien réciproque des facultés physiques et morales. Telle est l'économie de la nature et l'ordre même du ciel [...] »³⁵). La pédagogie ne saurait donc être confiée aux savants qui transmettraient un savoir « d'en haut », mais doit passer par un rôle de plus en plus important assigné à l'élève qui ne saurait se contenter d'un rôle de spectateur passif face à la transmission du savoir :

« Par tous les instruments de géométrie qu'ils emploieront, ils devineront les vrais principes de cette science que les maîtres rendent sèche et ennuyeuse en n'en faisant qu'une science de lignes et de mots ; mais vos enfants, par leurs jeux, en prendront autant de goût que les maîtres en donnent du rebut à leurs élèves, au point que ceux-ci ne peuvent parvenir après les plus longues études à la pratique des usages les plus vulgaires de cette science, comme le toisé, l'arpentage, le nivellement et le jaugeage, choses que vos enfants posséderont par un vrai goût, comme tant de citoyens qui ignorent la géométrie en font leur métier par nécessité
³⁶. »

- 20 Il s'agit donc de permettre à l'enfant de prendre en main son propre apprentissage. Si la présence du maître reste nécessaire, ce dernier n'est plus considéré comme le pivot d'un enseignement qui valorise l'autonomie de l'enfant. Loin d'être un vulgarisateur de savoirs, le pédagogue doit ainsi mettre à disposition de l'élève les moyens et les outils pour accéder aux savoirs. La présence d'un maître est-elle même nécessaire ? On pourrait en douter puisque Dhupay en vient, pour habituer les enfants à certains gestes, à préconiser l'imitation d'automates. C'est en partie pour fabriquer ces machines qu'il sollicite le soutien des autorités. C'est encore pour permettre au plus grand nombre d'avoir accès à l'instruction que Dhupay justifie ce recours aux automates :

« Au lieu de gymnase public, et surtout si vous êtes à la campagne, séjour nécessaire de tous les propriétaires, et que vous n'avez pas comme Miss Cleveland au bout de sa caverne, un milord Axmister pour dresser vos fils dans ces arts qui développent le courage et la grâce, (lesquels ne sont pas pour cette raison indifférents à votre sexe même, naturellement timide, mais qui s'embellit si fort par une certaine hardiesse qui le rapproche de nous en vous donnant le caractère d'héroïnes, quelquefois si nécessaire) ; je vais y suppléer en vous fournissant de maîtres mécaniques pour la danse, le saut, la lutte, l'escrime, l'équitation, l'exercice militaire et la natation³⁷. »

- 21 De manière plus générale, les divers outils et instruments pédagogiques qu'il promeut nécessitent des coûts qui justifient qu'il ne cesse de solliciter le soutien des autorités : « Citoyens, frères et amis, il ne me faut qu'un graveur, un peintre-sculpteur, un luthier, un menuisier, un tourneur, pour vous procurer tous ces plaisirs et ces avantages dans un mois³⁸. » On mesure que, par ces méthodes, l'auteur entend permettre au plus grand nombre d'accéder à l'instruction sans forcément recourir à l'institution scolaire, aux livres et aux maîtres consacrés qu'il ne cesse de critiquer :

« Combien cette méthode libre n'est-elle pas à préférer à l'ancienne, qui fait dépendre son succès de l'empire tyrannique ou incertain des leçons des maîtres ! Il me semble que c'était-là un nouveau point d'aristocratie à obvier pour bien suivre l'esprit du décret de la Convention. [...] Nous avons brisé nos chaînes ; renversons pareillement les barrières des collèges, et rendons leurs infortunés élèves à la nature, par une institution que cette tendre mère aura dictée, au lieu de celle des barbares instituteurs qui avaient fait tous leurs efforts jusqu'ici pour l'étouffer en nous avec la liberté et les lumières. [proposition d'une nouvelle méthode] Il est sûr qu'une telle méthode pouvant suppléer à l'habileté des maîtres, et à mettre à même de se passer absolument d'eux, est préférable à celle qui soumet nécessairement les élèves à leurs leçons, sans leur donner une instruction aussi efficace, ni aussi universelle et aussi pure que fait la mienne³⁹. »

- 22 La lutte qu'il mène contre les pédagogues officiels et consacrés, et qui justifient à chaque fois le rejet de ses demandes par les autorités, peut encore expliquer certaines prises de position étonnantes contre, par exemple en 1802, l'autorité des médecins et l'impossibilité donnée à tous les citoyens de pouvoir se vacciner et vacciner leurs proches. Dans ce domaine, il en appelle encore à une forme d'autonomisation des citoyens face aux professionnels, citoyens qui sont invités à s'approprier des prérogatives qui tendent à être confisqués par une élite restreinte :

« C'est de ne point faire faire cette opération [inoculation de la vaccine ou de la petite vérole] aux gens de l'art, qui la rendent dangereuse en la faisant cruellement avec leur lancette, la plupart dans a seule vue d'ôter l'envie aux parents de la faire eux-mêmes, comme ils pourraient très aisément et plus salutairement et infailliblement avec la pointe d'une épingle. C'est ainsi que mes cinq enfants se sont inoculés à eux-mêmes et à d'autres la vaccine très heureusement et sans la barbarie des opérateurs de profession qui font frémir⁴⁰. »

- 23 Au fil de ses publications et des sollicitations réitérées aux autorités, Dhupay apparaît, parmi bien d'autres, comme un acteur qui cherche à saisir les nouvelles opportunités offertes par le contexte politique ouvert en 1789 pour se faire un nom et conquérir une reconnaissance au sein du monde des pédagogues. La lecture de ses différents projets révèle un indéniable talent à se mettre en scène et à tirer partie de tout ce qui peut être dit sur lui, même s'il s'agit de critiques. En 1790, dans son *Règlement d'éducation nationale mis sous les auspices de M. Bernardin de St. Pierre*, il intègre par exemple des extraits de lettres de Volney dans lesquelles ce dernier se montre particulièrement critique envers son projet ! En l'an III (1795), alors que la Convention tente de mettre de l'ordre dans le monde des sciences, lettres et arts, il n'hésite pas à se présenter comme une victime et en appelle à l'opinion pour tenter de faire reconnaître la légitimité et la nécessité de son projet pédagogique :

« La matrice de mes jeux d'artistes, pour en rendre le prix moins coûteux, reviendrait moins à la République que les émoluments de deux ou trois pédagogues des deux milles de l'École normale, en vain établie pour propager aux Instituteurs une manière uniforme d'instruire. Mes instruments propres à l'instruction, donnent cette plus exacte uniformité, et leur acquisition avec celle de la petite

Bibliothèque Patriotique qui achève leur enseignement, soit pour la jeunesse ou pour répandre des lumières chez les hommes qui en manquent en général, une fois faite dans une Commune ou entre quelques particuliers, deviendrait une source infinie de bien et de bonheur, en formant incessamment le meilleur Esprit National. [...] Cependant la Convention distribue des cent mille écus à des instituteurs pour d'établissements d'écoles vulgaires, et de mille écus à des maîtres de mathématiques dans l'Ecole de Liancourt ; et depuis le temps que je la sollicite sans discontinuer de prendre part à la construction de mes instruments d'éducation, qui suppléent à tous les maîtres et à toutes les écoles, elle n'a fait aucune mention de mon plan, qui anéantirait, par sa liberté, l'esprit de toute servitude et d'aristocratie dans notre postérité, et contribuerait peut-être le plus dans l'instant à affranchir les âmes de tous els citoyens de leur ancien goût pour l'esclavage ; car la liberté et les vertus et les lumières sont l'aliment les unes des autres⁴¹. »

- 24 Reste qu'au-delà de l'usage opportun de ses projets pédagogiques se dévoile un plus vaste programme de transformations des rapports entre les individus voire, entre les sociétés humaines. Son plan d'éducation présenté dès 1789 et poursuivi jusqu'au Consulat, s'inscrit dans des prises de position plus générales qui s'ancre et dérive de ce projet de vie communautaire défendu sous l'Ancien Régime. En 1795, il se montre défenseur de la démocratie et de la souveraineté des sections dans les affaires politiques dont il réaffirme le pouvoir de surveillance⁴². Comme nous l'avons déjà signalé, il accorde à la place des femmes dans la société une grande attention, affirmant la nécessité d'instituer une plus grande égalité entre les sexes. Ainsi en permettant aux mères de participer directement à l'instruction des enfants, ces réformes doivent selon lui combattre l'inégalité entre les sexes dans l'accès à la profession même de pédagogues : « Elles nous rendent nos épouses encore plus intéressantes et nous-mêmes plus chers à elles, en nous procurant des connaissances utiles et morales que nous prendrons en veillant sans peine à l'instruction de nos enfants⁴³. » Se dessine ainsi un plus vaste projet de réorganisation sociale, en particulier dans le domaine du rapport entre les sexes. L'idéal communautaire de Dhupay, présenté dès 1777, repose en effet sur une mise en cause du mariage considéré comme une institution oppressante, maintenant les femmes sous une forme de domination masculine. Il défend ainsi l'idée d'une communauté matrimoniale susceptible de libérer les hommes et les femmes des contraintes du mariage :

« La contrainte des femmes dans tous les pays prétendus civilisés sur la jouissance de leur sexe, annonce dans le mariage une violation de leurs droits incompatible avec l'âge de la liberté où nous vivons. Non, il ne faut pas qu'une femme regarde un homme comme son geôlier, son tyran ni son maître alors celui-ci ne redoutera plus celle-là comme son esclave ; ils seront tous les deux libres et heureux. Dès lors, les hommes cessant d'être rivaux, ne seront plus qu'amis et frères⁴⁴. »

- 25 Plus encore, dans le contexte des conquêtes territoriales du Directoire, il propose, dans le projet envoyé aux autorités en 1799, une véritable réorganisation territoriale de l'Europe, un projet présenté sous la notion de « république européenne ». Il s'agit d'appeler les Français à promouvoir un nouveau découpage présenté comme plus égalitaire des frontières susceptible de permettre un rapprochement des différentes nations et de prévenir toute les guerres prochaines :

« Que la Hollande, la Belgique et la gauche du Rhin appartiennent au roi de Prusse : l'Helvétie et les deux rives du Rhône, à l'Allemagne ; celles de la Garonne, à l'Espagne : la France aura celles de la Loire ; et l'Angleterre, justement jalouse d'avoir une place dans le continent, aura le cours de la Seine : alors Paris deviendra la philosophe Albion. Ainsi il n'y aura plus de petits maîtres français pour donner le ton et servir de modèles aux autres nations. Les Espagnols rivaliseront de

philosophie avec les Anglais, et d'industrie avec les Allemands leurs voisins ; ceux qui apprendront l'élégance des Français qui, au centre des nations les plus policées, seront trop heureux de leur avoir fourni un moyen de se rapprocher et d'être les auteurs de leur félicité⁴⁵. »

- 26 C'est en partie du fait de ses perspectives particulièrement ambitieuses dans lesquelles la pédagogie prend place dans un vaste projet de civilisation européenne que Dhupay a toujours suscité une réserve, sinon de véritables critiques de la part des autorités administratives ou intellectuelles qui l'ont souvent réduit à un statut d'utopiste. Continuant à publier des méthodes pendant le Consulat (dont un catéchisme en 1802⁴⁶), Dhupay, qui signe alors *Moyse-Platon-Jésus-Pline Dhupay*, poursuit ses sollicitations jusque sous l'Empire, période où il tente (face à l'affirmation du régime des professeurs) d'investir la pédagogie destinée aux enfants les plus jeunes. Se référant désormais aux théories et aux pratiques de Johann Bernard Basedow et de Johann Heinrich Pestalozzi, il insiste sur sa volonté de réformer la société toute entière en permettant la construction de nouveaux liens entre les divers individus :

« Par ces jeux ingénieux des enfants, dans une imitation naïve de la pratique des arts, que j'ai mis à la portée de la direction des mères, je crée entr'eux et elles, les frères et les sœurs, leurs oncles et leurs tantes, un nouveau commerce aussi avantageux en commun pour leur esprit que pour leurs cœurs. Je délivre par là les familles d'une monotonie silencieuses et d'une fatale indifférence entre des êtres qui doivent s'être si cher et si nécessaires, lesquels le seraient bien davantage encore par une culture agréable, uniforme et commune de leur faculté intellectuelles et sentimentales. Combien les citoyens de tous les états ne resserreraient pas leur sociabilité par un moyen si innocent et si simple. Des gens du monde ont cru que j'appelais mal-à-propos ces imitations puérides des arts, Education par jeux, parce qu'ils n'ont jamais connu ceux des enfants de la nature, excepté ceux et les joujoux qui ont formé leur nullité et leurs vices, et par lesquels ils les fomentent sans cesse⁴⁷. ».

- 27 Il présente encore aux autorités impériales un projet de monter un spectacle d'automates susceptible de servir de cadre à un enseignement réellement populaire :

« J'ai voulu, former encore, il y a deux ans, un drame des exercices de cette méthode dans leur ordre successif, qui pût être représenté aux yeux de la nation assemblée à la fête des triomphes de votre majesté, dans un des portiques du cirque de l'industrie nationale, comme étant un art nouveau [...] J'envoyai ce drame de l'apprentissage de la vie de l'homme à Monsieur le Secrétaire d'Etat pour le présenter à votre majesté, afin qu'il lu agréât de l'admettre au concours des Inventions utiles. Puisque ce projet n'a pas eu lieu, on pourrait encore l'exécuter, et le multiplier même, avec une satisfaction plus générale pour la nation entière, par une mécanique qui rendrait le mouvement de tous les exercices de ma méthode, lesquels doivent faire en réalité le bonheur de l'enfance, et assurer celui de toute la vie de l'homme. Ce spectacle d'automates ferait perpétuellement le charme des yeux et du cœur [...]»⁴⁸. »

- 28 Il nous est bien sûr impossible de mesurer l'influence effective de Dhupay dans les débats sur la pédagogie. Il n'en reste pas moins que, du fait de ses publications et de ses sollicitations envoyées aux autorités, les projets de Dhupay ne peuvent être écartés d'un revers de main. S'ils n'ont pas été encouragés ni suivis, ses projets ont indéniablement justifié, aux yeux des autorités mais aussi des savants et des républicains, la nécessité de contrôler et de réglementer un monde des pédagogues qui, du fait des opportunités offertes par le marché du livre pédagogue, apparaissait aux yeux même de l'élite intellectuelle ou politique comme un monde particulièrement désordonné. Il apparaît ainsi que s'il n'a pas eu une influence directe sur les débats,

c'est tout du moins contre les désordres susceptibles d'être provoqués par un Dupay que vont être encore légitimées les réformes institutionnelles et théoriques de 1802 qu'appuie l'offensive menée dans les premières années du Consulat contre tous ces pédagogues qui avaient su, pour certains (pensons ainsi à « l'ami des enfants », Louis-François Jauffret⁴⁹) conquérir une véritable réputation auprès du public. La signature du Concordat qui redonne aux ecclésiastiques une position privilégiée dans l'enseignement, dans la loi sur l'instruction publique dessine progressivement les contours d'un groupe d'instituteurs et de professeurs consacrés par les autorités politiques et administratives, renvoyant ainsi tous les pédagogues de papier, tel Dhupay, au rang d'utopistes et rendant progressivement anachronique l'idéal pédagogique et politique porté par un Briot.

NOTES

1. Pierre SERNA, *Antonelle. Aristocrate révolutionnaire, 1747-1817*, Paris, Éditions du Félin, 1997, p. 250 et suiv.
2. *Archives Parlementaires*, Paris, 1987, XCV, p. 319-330.
3. Dominique GARAT, *Le Conservateur*, Paris, n° 146 5 pluviôse an VI (mercredi 24 janvier 1798).
4. Jean-Luc CHAPPEY, « Les Idéologues et l'Empire. Étude des transformations entre savoirs et pouvoir (1799-1815) », dans Antonino DE FRANCESCO (a cura), *Da Brumaio ai Gento Giorni. Cultura di governo e dissenso politico nell'Europa di Bonaparte*, Milano, Ed. A. Guerini, 2007, p. 211-228.
5. Jean-Luc CHAPPEY et Antoine LILTI, « L'écrivain face à l'État : les demandes de secours et de pensions des hommes de lettres (1780-1820) », *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, oct.-déc. 2010, p. 156-183.
6. Jean-Luc CHAPPEY, *Ordre et désordres biographiques. Dictionnaires, listes de noms et réputations des Lumières à Wikipedia*, Seyssel, Champ Vallon, 2013.
7. Pierre-Joseph BRIOT, *Corps législatif. Conseil des Cinq-Cents. Rapport fait par Briot (du Doubs) au nom des Commissions d'instruction publique et des institutions républicaines réunies sur l'organisation des lycées, Séance du 27 brumaire an VII (17 novembre 1798)*, Paris, imprimerie nationale, an VII (1798), p. 21-22.
8. *Ibid.*, p. 15.
9. *Ibid.*, p. 10-11 et 19.
10. *Le Conservateur*, n° 144, 3 pluviôse an VI (lundi 22 janvier 1798) : « En attachant un ministre à l'instruction publique, on donnera à cette branche importante cette vigueur nouvelle, qui met, pour ainsi dire, toute la sève en action. Tous les moyens d'instruction s'offriront bientôt à lui, car c'est en eux et par eux que l'instruction vit et se perpétue... De simples parties de ce département ministériel formaient, dans les républiques anciennes, des magistratures importantes ; leurs influences sur le gouvernement, les

mœurs et les lois étaient si bien sentie, qu'on appelait à ces fonctions les premiers hommes de la république. Périclès dirigeait longtemps les spectacles et les monuments de la ville d'Athènes. »

11. *Opinion de Jean-François BARAILLON sur l'accumulation de places et de traitements, ayant pour objet les arts, les sciences et l'instruction publique*, Conseil des Cinq-Cents, séance du 1^{er} germinal an V (21 mars 1797), Paris, Imprimerie nationale, germinal an V, p. 2.

12. *Ibid.*, p. 2-3.

13. *Ibid.*, p. 4.

14. *L'Indépendant* par L. LECLERC (des Vosges) et VALCOUR, (1^{er} vendémiaire an VI soit le 30 vendémiaire an VII), Paris, Faubourg Martin, n° 195, 2 vol. Parmi les collaborateurs, ceux qui interviennent le plus sur les questions pédagogique sont un certain Lerond et Joseph-Honoré Valant, prêtre, directeur du pensionnat du Lycée de la Jeunesse (n° 65 faubourg Denis) et rédacteur du *Cosmète ou l'Ami de l'instruction publique*, Pensionnat du Lycée de la jeunesse, an VII (1799).

15. C. ROUSSEL (Des Vosges), employé au Conseil des Cinq-Cents, « Idées sur l'éducation », *L'indépendant par une Société d'hommes de lettres, patriotes*, Paris, de l'imprimerie de l'Indépendant, n° 109, 19 nivôse an VI (9 janvier 1800), p. 435.

16. Jean-Luc CHAPPEY, « Le Portique républicain et les enjeux de la mobilisation des arts autour de brumaire an VIII », Philippe Bourdin & Gérard Loubinoux (dir.), *Les arts de la scène et la Révolution française*, Clermont-Ferrand, Presses de l'Université Blaise Pascal, 2004, p. 487-508.

17. Sophie WAHNICH, *Les émotions, la révolution française et le présent*, Paris, CNRS Éditions, 2009, p. 19 : « Si les compétences sensibles sont toujours associées à la raison, elles ne doivent plus s'extérioriser de la même manière. La maîtrise des émotions devient distinctive. Les idéologues souhaitent se préserver ainsi de tout sentimentalisme doloriste mais aussi de toute émotion vulgaire, trop aisément extériorisée. On assiste par contre à une réévaluation de l'émotion solitaire ou des effusions amoureuses. Finalement les émotions sont privatisées, absentes de l'espace public ».

18. *L'indépendant*, Paris, n° 259, 19 prairial an VI (7 juin 1798), p. 1035.

19. *L'indépendant*, Paris, n° 287, 17 messidor an VI (5 juillet 1798), p. 1147.

20. Louis-Germain PETITAIN, « La fin du monde (...) », *Mémoires d'économie publique, de morale et de politique*, Imprimerie du *Journal de Paris*, an VIII (1799), t. II, n° 1^{er}, p. 86.

21. Notons que nous trouvons deux orthographes à ce nom : Dhupay ou d'Hupay.

22. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Règlement et Maison de la journée heureuse avec deux tableaux de la méthode mécanique d'éducation et du mariage complexe de cette maison et grand projet pour le bonheur de la moitié du globe*, à Aix, chez Calmen fils, imprimeur rue Plate-Forme, an VII (1799).

23. Arch. Nat., F/17/1215 [187-188].

24. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Projet de communauté philosophe, fondé sur la vie du bon La Fontaine, les sentiments des meilleurs auteurs, les principes des établissements des peuples les plus sages du nouveau monde, et sur une analyse du système économique de la Nouvelle Héloïse : avec un plan géométral du séjour champêtre de ...*, chez les associés frères Dumplers, 1777.

25. « Lettre autographe [de Robert de Lamanon] à Victor Dhupay de Fuveau », Vente aux enchères du mercredi 23 avril 2011, Lot 133 (Expédition La Pérouse/Philosophie des

Lumières], p. 3 [Vente De Baecque et Associés] http://www.auction.fr/FR/vente_livres_autographes/v16381_de_baecque_associes/l2791288__expedition_la_perouse_philosophie_des_lumieres_.html.

26. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Maison de réunion pour la communauté philosophique dans la terre de l'auteur de ce projet*, Euphrate, 1779.

27. Jacques GRANDJONC, « Communisme / Kommunismus / Communism. Origine et développement international de la terminologie communautaire pré-marxiste, des utopistes aux néo-babouvistes. 1785-1842 », Thèse d'État soutenue en 1997 sous la direction de Pierre Grappin, Université de Metz.

28. Jacques GRANDJONC, « Quelques dates à propos des termes communiste et communisme », *Mots*, 1983, vol. 7, p. 146. Voir aussi James H. BILLINGTON, *Fire in the Minds of Men. Origins of the Revolutionary Faith*, New York, Basic Books, 1980.

29. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Règlement d'éducation nationale mis sous les auspices de M. Bernardin de St. Pierre. Auteur des études de la nature*, Généralif, 1790, p. 3.

30. Né en Italie de parents français, il étudie la théologie et est ordonné prêtre à Rome. A partir de 1789, il s'exile en Hollande, puis en Angleterre où il ouvre une école gratuite pour les enfants émigrés. Il rentre en France en 1802 et devient un promoteur de l'enseignement mutuel (il devient vice-président du conseil d'administration de la Société pour l'instruction élémentaire).

31. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Règlement d'éducation nationale mis sous les auspices de M. Bernardin de St. Pierre. Auteur des études de la nature*, Généralif, 1790, p. 14.

32. *Règlement et Maison de la journée heureuse avec deux tableaux de la méthode mécanique d'éducation et du mariage complexe de cette maison et grand projet pour le bonheur de la moitié du globe*, à Aix, chez Calmen fils, imprimeur rue Plate-Forme, an VII (1799), p. 17.

33. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Méthode libre et républicaine d'éducation nationale. D'un règlement déjà publié, conforme aux derniers décrets de la Convention. Méthode proposée par le citoyen Dhupay à la Société populaire de Marseille, et auparavant à celle de la Commune de Fuveau, résidence de l'auteur*, [Laporte], 1793, p. 6. Voir aussi *À la Convention nationale : Modèle d'éducation privée et publique, ou principes de J.J. [J.J. Rousseau] sur la réformation de la Pologne, touchant l'éducation, appliqués au Règlement d'éducation nationale, par des jeux d'imitation des arts*, Bouches-du-Rhône, 1793.

34. Joseph-Alexandre-Victor Dhupay, citoyen d'Aix, dépt. des Bouches-du-Rhône, *Détails de la méthode mécanique d'éducation nationale domestique et populaire mis sous les auspices de Monsieur le Conseiller d'État Fourcroy, directeur général de l'instruction publique et de Messieurs de l'Institut national*, Aix, Calmen, 15 juin 1807, p. 3.

35. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Règlement et Maison de la journée heureuse avec deux tableaux de la méthode mécanique d'éducation et du mariage complexe de cette maison et grand projet pour le bonheur de la moitié du globe*, à Aix, chez Calmen fils, imprimeur rue Plate-Forme, an VII (1799), p. 27.

36. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Méthode mécanique d'éducation nationale ou à la portée de chaque citoyen et citoyenne de tout âge, en tout lieu par Joseph-Alexandre-Victor Dupay*, Aix, an XI (1803), p. 22.

37. *Ibid.*, p. 27.

38. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, *Méthode libre et républicaine d'éducation nationale. D'un règlement déjà publié, conforme aux derniers décrets de la Convention [...]*, op. cit., p. 10.

39. *Ibid.*, p. 4-5.
40. *Méthode mécanique d'éducation nationale ou à la portée de chaque citoyen et citoyenne de tout âge*, *op. cit.*, p. 12.
41. DHUPAY, *Alcoran républicain*, *op. cit.*, p. 13.
42. *Ibid.*
43. DHUPAY, *Méthode libre et républicaine d'éducation nationale*, *op. cit.*, p. 9.
44. DHUPAY, *Alcoran républicain*, *op. cit.*, p. 15.
45. Arch. Nat., F/17/1215 : *Règlement et Maison de la journée heureuse avec deux tableaux de la méthode mécanique d'éducation et du mariage complexe de cette maison et un grand projet pour le bonheur de la moitié du globe*, à Aix, chez Calmen, an VII (1799), p. 15.
46. DHUPAY, *Les Deux Tables de la loi dans celles d'un abrégé de la Bible et d'un choix des lettres de Plin. Seconde partie de la Méthode mécanique d'éducation, par Moïse-Platon-Jésus-Plin Dhupay. Catéchisme et bréviaire du citoyen*, Paris, 1802.
47. Joseph-Alexandre-Victor DHUPAY, citoyen d'Aix, dépt des Bouches-du-Rhône, *Détails de la méthode mécanique d'éducation nationale domestique et populaire mis sous les auspices de Monsieur le Conseiller d'État Fourcroy, directeur général de l'instruction publique et de Messieurs de l'Institut national*, Aix, Calmen, 15 juin 1807, p. 4-5.
48. *Ibid.*, p. 6-7.
49. Jean-Luc CHAPPEY, *La Société des observateurs de l'homme (1799-1804). Des anthropologues sous Bonaparte*, Paris, La Société des études robespierristes, 2002.

RÉSUMÉS

Dans le processus d'invention de la Terreur et de légitimation du régime républicain du Directoire, la Convention thermidorienne érige la pédagogie en un impératif politique susceptible de stabiliser la République et de rendre impossible le retour des « Barbares ». Face aux impossibilités qu'elles rencontrent, cet impératif pédagogique se retourne rapidement contre les autorités du Directoire et s'impose comme un des éléments centraux des conflits politiques. Dès lors, la pédagogie constitue un espace ouvert à tous ceux qui cherchent à participer à l'œuvre de régénération de la société. L'analyse de la trajectoire d'un théoricien de la pédagogie, Joseph-Alexandre-Victor Dhupay, permet de mettre au jour les enjeux politiques, théoriques et institutionnels qui se cristallisent, tout au long du Directoire, autour de la figure du pédagogue. N'est pas pédagogue qui veut... et Dhupay est progressivement ravalé au rang d'utopiste.

In the process of invention of Terror and legitimation of the republican regim of Directory, the Thermidorian Convention erects a political imperative pedagogy, capable of stabilizing the republic and make it impossible to return the "barbarians." Faced with a lot of defeats in the different elections between 1796 and 1797, this pedagogical imperative quickly turned against the authorities of the Directory and has established itself as one of the central elements of political conflicts. Therefore, education is open to all who seek to participate in the work of

regeneration of society space. The analysis of the trajectory of a theorist of education, Joseph Alexander Victor Dhupay allows to highlight the political, theoretical and institutional issues that crystallize, through the republican regim, around the figure of the teacher (pedagogue). Not teacher who wants ... and Dhupay is gradually reduced to the rank of utopian.

INDEX

Mots-clés : Terreur, Directoire, Idéologues, pédagogie

Keywords : Terror, Directory, Ideologues, pedagogy

AUTEUR

JEAN-LUC CHAPPEY

Université de Paris I Panthéon-Sorbonne

Ea 127/Institut d'histoire de la Révolution française

Peut-on catéchiser la Révolution ? (1789-1848)

Jean-Charles Buttier

- 1 Les productions réunies sous la notion de catéchisme connaissent une progressive laïcisation tout au long du XVIII^e siècle. À partir des années 1750, la double dimension du catéchisme philosophique est établie : d'un côté un livre élémentaire capable de contrebalancer l'influence du catéchisme orthodoxe, de l'autre un pamphlet antireligieux comme en témoignent les catéchismes voltairiens contenus dans le *Dictionnaire philosophique*¹. Nous avons retrouvé, reproduite dans un catéchisme politique, une lettre envoyée le 18 août 1756 par Rousseau à Voltaire, lettre qui comporte la phrase suivante : « Vous nous avez donné, dans votre poème sur la Religion naturelle, le Catéchisme de l'homme ; donnez-nous maintenant celui que je vous propose, le Catéchisme du citoyen² ». Dans le même temps, la pédagogie catéchistique a essuyé les vives critiques de Rousseau. Dans l'*Émile* paru en 1762, le catéchisme est synonyme de leçon routinière et ennuyeuse : « [...] ennuyés, excédés, de vos fades leçons, de vos longues morales, de vos éternels catéchismes³ [...] ». L'historiographie du catéchisme politique reste fortement influencée par la critique pédagogique héritée des philosophes des Lumières en général et de Rousseau en particulier. Les travaux sur le sujet ont largement repris cette idée que le catéchisme est une écriture routinière et dogmatique qui ne permet pas l'expression de la liberté de pensée du lecteur. Considérer que la pédagogie catéchistique ne peut pas être un outil d'émancipation politique, donne un sens oxymorique à la question : « Peut-on catéchiser la Révolution ? »
- 2 Nous nous interrogerons précisément sur le choix d'une pédagogie issue des deux Réformes et destinée à transmettre le dogme chrétien pour faire passer un message politique révolutionnaire. Après une première période de laïcisation du catéchisme qui aboutit à la parution de catéchismes philosophiques, se produit un second mouvement de parution de catéchismes destinés à la vulgarisation de savoirs scientifiques, qu'il s'agisse de médecine ou d'agronomie comme par exemple le *Catéchisme d'agriculture ou bibliothèque des gens de la campagne* publié par l'abbé Bexon en 1773. Ces auteurs revendiquent alors le caractère élémentaire de la pédagogie catéchistique propice à

l'écriture d'ouvrages pratiques de vulgarisation destinés à un public enfantin et / ou populaire⁴. La Révolution française entraîne ensuite une subite politisation des catéchismes politiques qui se manifeste dès la préparation de la réunion des États généraux en 1788-1789. Se développent alors rapidement des ouvrages destinés à résumer les principes d'une doctrine politique et qui empruntent à la catéchèse chrétienne le titre de catéchisme et le choix du dialogue sous forme de questions-réponses. La répartition chronologique des 815 catéchismes politiques que nous avons recensés fait ressortir l'importance, pour l'histoire de ce genre littéraire, d'une part de la période révolutionnaire, et plus particulièrement de l'année 1794, pendant laquelle les autorités ont encouragé et dirigé la production par le biais du Concours de l'an II, et, d'autre part, de la Révolution de 1848. Ces deux moments révolutionnaires et républicains ont été particulièrement propices à la publication de catéchismes ce qui signifie que de nombreux auteurs ont considéré qu'il était possible et même souhaitable de « catéchiser » la Révolution.

- 3 La mémoire des catéchismes révolutionnaires est transmise par les milieux républicains dans les années 1830 ce qui explique la résurgence de cette littérature en 1848. Dans le contexte de l'instauration du suffrage universel masculin, la pédagogie catéchistique est considérée comme particulièrement adaptée à la rédaction de manuels pratiques d'éducation politique destinés au peuple. Alors que sous le Directoire, les catéchismes politiques ont progressivement été cantonnés à la sphère scolaire, les catéchismes de 1848 ne sont plus des manuels scolaires mais des livres de propagande destinés à éclairer les choix des électeurs. Afin d'éviter tout anachronisme, nous utiliserons le terme de « propagande » comme le faisaient les auteurs de catéchismes politiques eux-mêmes, c'est-à-dire l'ensemble des moyens permettant de diffuser largement des ouvrages.
- 4 Nous souhaitons étudier dans cet article les évolutions de cette pédagogie politique élémentaire dans un contexte révolutionnaire. L'unité du genre vient de la très grande stabilité rhétorique des ouvrages. Loin de considérer le catéchisme comme un outil de contrôle dogmatique des citoyens, de nombreux auteurs y ont vu un levier d'émancipation politique par la lecture. Le fait que le genre du catéchisme politique naisse au moment de la Révolution française permet ainsi de poser la question de l'adéquation entre la pédagogie employée, à savoir une traditionnelle succession de questions et de réponses servant de support de mémorisation, et l'objectif d'enraciner les principes et les valeurs de la Révolution française par une vaste entreprise de vulgarisation politique. La question fondamentale est celui du lien entre le projet révolutionnaire, ou plus précisément les projets révolutionnaires compte-tenu de la période et de la diversité des régimes considérés, et la pédagogie mise en œuvre pour aboutir au succès de la Révolution. Nous verrons en particulier comment s'articulent un objectif partagé de vulgarisation politique à destination du peuple et une écriture élémentaire. Chaque catéchisme est un cas particulier à la rencontre entre la volonté de l'auteur et / ou de l'éditeur, de l'attente (réelle ou supposée) du lecteur et du contexte éditorial. Toutefois, ces cas particuliers font sens lorsqu'ils sont replacés dans leur contexte de production. Or, dans un contexte révolutionnaire comme celui de la Révolution française ou bien celui de la révolution de 1848, l'enjeu de l'écriture catéchistique évolue. D'une écriture destinée à de futurs citoyens le genre devient un outil de vulgarisation politique qui doit guider les choix immédiats des nouveaux électeurs dans le contexte du suffrage universel masculin instauré en 1848. Le choix de nombreux auteurs, dans des contextes bien déterminés, d'utiliser une même rhétorique

réputée adaptée à un lectorat non expert induit un projet partagé de politisation par le livre. La question de la lecture et donc de la réception du catéchisme politique est fondamentale afin d'estimer l'efficacité de cette littérature politique. La constitution d'un véritable genre littéraire constitué autour d'une mémoire intertextuelle faite de références mais aussi de rééditions et retirages témoigne de la réception en profondeur des catéchismes politiques tout au long du XIX^e siècle. Cet enracinement est la preuve de l'adéquation du genre avec l'attente du public visé, confirmé par l'étude des articles de dictionnaires ou d'encyclopédies, des cotes de bibliothèques mais aussi par les études historiques portant sur le catéchisme politique dont les premières dates de la fin du XIX^e siècle.

Le catéchisme : une pédagogie prisée par les auteurs de la Révolution française

Un transfert de pédagogie s'opère de la fin du XVIII^e siècle aux premières années de la Révolution française

- 5 Dès les prémices de la Révolution, la forme catéchistique est associée par certains auteurs à la vulgarisation mais aussi à l'émancipation politique. Ainsi, en 1789, l'auteur anonyme du *Catéchisme d'un peuple libre* explicite dans la préface de son ouvrage son projet :

« On parle si souvent liberté, constitution, monarchie, &c., sans qu'on s'entende, qu'on a cru devoir fixer les idées, là-dessus, & consulter les meilleurs Publicistes, comme Locke et J. Jacques, & MM Price, Mirabeau, Syeyes. On peut s'en rapporter à eux, & substituer aux anciennes formules des courtisans & des esclaves, le langage de la vérité & de la simplicité. On ne trouvera aucune liaison dans ce peu de matériaux ; ce n'est pas une dissertation, mais les idées élémentaires de toutes les autres⁵. »

- 6 Ces auteurs assument le double héritage des catéchismes philosophiques visant à remplacer le catéchisme chrétien d'une part mais aussi des catéchismes de vulgarisation d'un savoir pratique. Ce choix rhétorique est véritablement un choix pédagogique puisque les auteurs justifient la forme choisie par l'adéquation supposée au public visé. Dans la tradition catéchistique chrétienne, le catéchisme est adapté à ceux qui ne peuvent que mémoriser : les enfants et le « peuple-enfant. » Cette conception est explicitée par Antonelle dans la courte préface de son *Catéchisme du Tiers-État, à l'usage de toutes les provinces de France et spécialement de la Provence*, paru en 1788 publié dans le contexte de la réunion des États généraux :

« Il faut des livres aux hommes et des catéchismes aux enfants. Le Tiers-État n'est encore qu'un enfant bien faible et bien mal instruit : affaibli par les malheurs, maltraité par ses supérieurs, il ne connaît ni leurs devoirs, ni les siens. Ce petit catéchisme le rendra bien savant s'il l'instruit de ce qu'il doit aux autres, et bien puissant s'il l'instruit de ce que les autres lui doivent⁶. »

- 7 Cette préface résume les motivations du réinvestissement de la forme catéchistique dans le contexte révolutionnaire. Le caractère élémentaire du texte est encore renforcé par la mise en scène induite par le texte puisque l'auteur des réponses dans le dialogue se qualifie lui-même de « manant » :

« D. Qui êtes-vous ?
R. Un Manant.

D. Qu'est-ce qu'un Manant ?

R. Un homme, un citoyen, un membre du tiers.

D. Qu'est-ce que le tiers ?

R. Le père nourricier de l'état, son défenseur le plus généreux⁷. »

8 De nombreux catéchismes liés à la réunion des États généraux empruntent la forme d'un traité juridique car les hommes de Droit ont fait partie des « passeurs » de cette pédagogie laïcisée. Cela explique la parution de catéchismes techniques qui visent à la bonne tenue des élections, à la qualité de la rédaction des cahiers de doléances ou bien expliquent le fonctionnement des États généraux. Il s'agit là de véritables guides pratiques. Par exemple, le *Catéchisme des trois ordres*,⁸ de Huet de Froberville, daté de janvier 1789, donne des conseils pour organiser les assemblées d'élections des députés aux Etats généraux. En 1790, Charles Gilbert Terray, vicomte Morel de Vindé est juge et préside l'un des six tribunaux de cassation de Paris lorsqu'il compose sa *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mise à la portée de tout le monde, & comparée avec les vrais principes de toute Société* qu'il adresse à ses « concitoyens les moins instruits⁹. »

9 Prenons l'exemple de Jacques Delacroix, qui écrit en 1789 son *Catéchisme patriotique à l'usage de tous les citoyens français, dédié aux Etats-généraux* alors qu'il est avocat au Parlement. Cet auteur était à la rencontre entre le monde du droit et celui de l'éducation puisqu'il fut titulaire du cours de droit public au Lycée en an II (1794), chaire qu'il dut quitter lorsqu'il fut traduit devant le tribunal révolutionnaire pour royalisme. Delacroix expose son programme dans la lettre d'envoi qu'il adresse aux députés :

« L'auteur de cet ouvrage se proposoit de lui donner plus d'étendue, & de le rendre plus digne d'être offert à l'Assemblée nationale ; mais les troubles, les désordres qui affligent les villes et les campagnes, & qui prennent leur source dans l'ignorance, le déterminent à se hâter de publier cet espèce de Catéchisme ; l'Auteur en a rendu, autant qu'il lui a été possible, le style simple & les idées claires, pour qu'il fût à portée de l'intelligence des enfans, des Villageois, des Artisans, etc. S'il pouvoit être adopté par l'Assemblée nationale, & jugé digne d'être distribué sous ses honorables auspices, dans les campagnes, l'Ecrivain, qui ose lui en faire l'hommage, s'estimerait, heureux d'avoir payé ce léger tribut à la société, & disposé les esprits à recevoir la Constitution qui doit assurer le bonheur de la Monarchie, & fixer à jamais les limites de tous les pouvoirs¹⁰. »

10 Tout en partageant le même projet de vulgarisation politique par le livre Antonelle et Delacroix ne visent pas le même objectif : l'éveil de la conscience révolutionnaire des « manants » d'un côté, l'affirmation d'une norme juridique visant à contrôler troubles et désordres populaires de l'autre.

11 Les auteurs de catéchismes politiques justifient le choix de cette forme rhétorique par sa clarté et sa simplicité qui est perçue comme étant propice à la vulgarisation à destination du peuple ou bien des enfants, pour reprendre l'argumentation d'Antonelle. L'écriture catéchistique ne cesse toutefois de balancer entre ces deux conceptions de la vulgarisation politique : expliquer pour émanciper ou bien édicter pour contrôler. Hans Robert Jauss s'est intéressé à l'herméneutique de la question et de la réponse dont il a fait l'histoire dans son article intitulé « Adam interrogateur » et donc au catéchisme qu'il qualifie de « question didactique » servant « dans un dialogue magistral, à transmettre un enseignement ou à le consolider dogmatiquement » :

« La réponse didactique va de l'instruction maïeutique à l'inquisition catéchistique qui tend à vérifier, par une succession réglée de questions, en fonction des réponses

exactes ou d'une formulation insuffisante, quel est le savoir de l'élève en matière de foi¹¹. »

- 12 Dans un article que Jacques Audinet a consacré à l'étude du « modèle catéchisme », il explique que de la première moitié du XVI^e siècle à la première moitié du XX^e siècle, le catéchisme fut le seul enseignement reçu par la majeure partie de la population¹². S'intéressant uniquement à la forme religieuse du catéchisme, Jacques Audinet insiste, comme l'a fait Hans Robert Jauss, sur la relation verticale induite par cette pédagogie fondée sur l'autorité du maître :

« La question du catéchisme, dans sa forme exemplaire ne vise pas à la recherche mais à l'assertion, elle n'induit pas le doute, mais la certitude, et elle renvoie à une vérité qui n'est ni celle d'un texte qui a disparu de la référence pédagogique, ni celle que détient le disciple, mais ultimement celle du maître qui dans l'acte pédagogique est le seul témoin et garant de l'autorité au nom de laquelle il parle¹³. »

- 13 En conclusion, l'auteur insiste cependant sur la tension que crée la rencontre entre cette pédagogie dogmatique et la diffusion d'une certaine idée de la raison humaine induite par la même occasion :

« Ce n'est pas le moindre des paradoxes qu'un instrument pédagogique destiné, dans l'intention de ses auteurs, à manifester la gloire de Dieu et porter le Salut aux âmes, leur ait en même temps inculqué une certaine idée de la vérité et de la raison humaine et des rapports entre êtres humains qui relèvent d'une logique nouvelle par rapport à celle de l'enseignement populaire des siècles précédents¹⁴. »

- 14 Comme pour le catéchisme chrétien, une des conséquences de l'utilisation de cette pédagogie en apparence fermée, est la familiarité de plus en plus grande qu'a le public avec les notions clés de la citoyenneté. Les catéchismes politiques s'insèrent dans tout un écheveau de médias destinés à éveiller le peuple à la raison : ainsi, Jean-Luc Chappey rappelle dans son bilan sur les écoles de la Révolution le lien étroit entre pédagogie et politique, l'historien y voyant une véritable « mission de pédagogie politique¹⁵. » Les catéchismes politiques, à côté de tous les autres supports de cette pédagogie politique (théâtre, presse, fêtes, etc.) ont été mobilisés pour cette mission d'éducation politique révolutionnaire. Par exemple, la *Feuille Villageoise*, journal destiné aux habitants des campagnes qui parut de 1790 à 1795, était composé sous la forme d'une succession de questions et de réponses. Ce choix pédagogique destine les catéchismes à être des supports de mémorisation car, contrairement à des périodiques, ce sont de courts ouvrages élémentaires. L'apprentissage par cœur est mis en avant car, pendant toute la durée de la Révolution française, les frontières entre l'utilisation scolaire et politique, entre un public enfantin ou populaire, sont floues comme l'a montré Alain Choppin dans un article de synthèse sur l'histoire du manuel scolaire¹⁶. Ceci explique pourquoi les auteurs destinent souvent leur ouvrage aux enfants : 162 des 347 catéchismes qui sont parus entre 1789 et 1804 étaient destinés à être des manuels scolaires, cette utilisation n'étant toutefois pas exclusive puisque les usages du catéchisme sont très divers. Nous n'avons trouvé qu'un seul auteur qui remette en cause cette utilisation pédagogique. Il s'agit de l'auteur anonyme d'un ouvrage de 1794 intitulé : *Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer aux Enfants du deuxième âge, les vertus civiques, & à les préparer à bien entendre la déclaration des droits*. Il oppose l'action d'apprendre, conçue comme une méthode héritée du passé et celle de comprendre. Voici comment l'auteur débute sa préface :

« On croit avoir fait beaucoup pour l'éducation des Enfants, quand on a rempli leur tête de mots, quand on l'a farcie de définitions, quand ils ont bien appris par cœur

ce que c'est qu'une constitution, un gouvernement, la nation, la loi, les trois pouvoirs, etc. Eh bien ! On n'en a fait que des perroquets¹⁷. »

15 L'auteur a choisi de composer un dialogue mettant en scène un instituteur et ses élèves. De la Révolution française à la fin de la Seconde République, 23 ouvrages comportant dans leur titre le terme « catéchisme » ou « cathéchisme » sont des dialogues. Sur les 392 catéchismes politiques différents parus entre 1789 et 1914, 260 sont composés en questions / réponses. Bien que très minoritaire, la forme dialoguée n'est pas considérée comme incompatible avec la rédaction d'un catéchisme.

16 Cette accusation didactique de psittacisme (répéter des paroles à la façon d'un perroquet) est toutefois suffisamment isolée pour être relevée. Son analyse éclaire en négatif l'ensemble des catéchismes de la période révolutionnaire qui ne porte pas cette accusation. La remise en cause pédagogique du catéchisme s'inscrit dans un héritage rousseauiste :

« Au lieu d'imiter la nature, qui ne se développe qu'insensiblement, on l'a contrariée dans ses opérations, & peut-être qu'à force de soins, on est parvenu à détruire en eux le germe précieux des talents & des connaissances. Je me garderai bien d'imiter une semblable conduite¹⁸. »

17 La critique devient véritablement subversive lorsqu'elle s'attache non seulement à l'utilisation ancienne du catéchisme comme outil dogmatique d'endoctrinement mais surtout lorsqu'elle porte sur la pratique d'apprendre par cœur les nouveaux textes fondamentaux révolutionnaires. Voici par exemple, un extrait du dialogue entre l'instituteur et l'élève Romarin qui est censé avoir neuf ans :

« L'instituteur : [...] Lisez d'ailleurs, la Déclaration des droits.

Romarin : Oh ! Moi je n'ai pas besoin de la lire, je l'ai apprise par cœur, & je la sais toute entière.

L'instituteur : Oui mais la comprends-tu ?

Romarin : À dire vrai, je ne m'en flatte pas.

L'instituteur : En ce cas-là, qu'avais-tu besoin de te mettre tant de mots dans la tête ?

Romarin : On m'avait dit que c'était tout ce que je pouvais faire de mieux.

L'instituteur : Eh bien ! C'était tout ce que tu pouvais faire de plus mal. Sans doute, il faut mieux que tu aies appris par cœur la Déclaration des droits que les maximes qui tendraient à les détruire, mais on pouvait tout aussi bien attendre que ton intelligence se soit développée, pour te mettre tant de choses dans la tête. Au surplus, le malheur n'est pas grand, du moment que je n'encherirai pas, mes amis, sur la manière de vous faire apprendre...apprendre...apprendre comme on faisait autrefois, & qu'au contraire, ce sera à vous faire comprendre...comprendre... comprendre que je mettrai tous mes soins¹⁹. »

18 Cette insistance sur la compréhension par opposition au simple apprentissage par cœur se veut une critique à l'encontre de l'usage du livre largement fondé sur l'apprentissage par cœur. À l'inverse, la majorité des auteurs de catéchismes ne peuvent pas remettre en cause un usage qui est intrinsèquement lié à la forme rhétorique qu'ils ont choisie. D'ailleurs, Aubry lui-même qui est l'éditeur du catéchisme que nous venons d'analyser contredit la critique pédagogique de son auteur en plaçant à la fin de l'ouvrage l'« Avis du libraire » suivant :

« Quoique l'Auteur de cet Ouvrage ait donné à entendre que les enfans du premier âge ne devaient pas apprendre la Déclaration des Droits, ni la Constitution française, néanmoins, il les a fait imprimer dans le format de ces Dialogues, en sorte qu'on pourra les joindre ici quand on les jugera à propos²⁰. »

- 19 Par cette précaution, l'éditeur confirme que l'apprentissage par cœur est l'utilisation la plus répandue des ouvrages élémentaires qui peuvent servir aux élèves.

Le catéchisme politique comme support de mémorisation

- 20 Le choix d'écrire un catéchisme s'éclaire non pas par la recherche d'une innovation pédagogique, qui ferait primer le « comprendre » sur « l'apprendre » par exemple, mais par la volonté d'adopter un support traditionnel de mémorisation ayant largement fait les preuves de son efficacité. La primauté de l'apprentissage par cœur est encore renforcée lorsque l'auteur choisit de rédiger son texte sous la forme d'une succession de quatrains versifiés. Seuls deux auteurs révolutionnaires ont choisi de rimer leur texte, Morel de Vindé et Poisson de La Chabeaussière mais leurs ouvrages ont connu un succès sans commune mesure avec le reste des catéchismes de l'époque révolutionnaire. Morel de Vindé avait déjà fait œuvre de vulgarisation en composant en 1790 *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mise à la portée de tout le monde, & comparée avec les vrais principes de toute Société*²¹. L'objectif de cet ouvrage était, d'après la lettre qui l'accompagne de « mettre la Déclaration des Droits de l'Homme & du Citoyen, à la portée des personnes les moins instruites »²². La même année, cet homme de loi (il est président d'un des six tribunaux de cassation de Paris au moment où il écrit ses deux catéchismes) publie sa *Morale de l'enfance ou collection de quatrains moraux, mis à la portée des enfans*²³. Dans la préface, les auteurs prennent souvent la peine de justifier leurs choix pédagogiques. Voici comment Morel de Vindé justifie une composition en vers :

« J'ai cru la forme de quatrains préférable à toute autre : un quatrain se retient facilement, et la pensée s'y trouvant resserrée, fait une impression plus forte. J'ai été souvent prosaïque pour être clair ; j'ai employé le moins d'inversions que j'ai pu ; je me suis refusé tout espèce de métaphores ; j'ai fait de mauvais vers, mais j'ai donné de bons préceptes simplement exprimés »²⁴. Morel de Vindé insiste aussi sur l'insertion de son ouvrage dans le genre des « livres classiques » en citant les quatrains de La Fontaine, Pibrac, le président Faure, François de Neufchâteau, Sylvain Maréchal. L'auteur conclut sa préface en explicitant l'usage de son ouvrage : « [...] Ils apprennent un seul quatrain chaque jour, et quand ils sont arrivés au dernier, tu leur fait recommencer l'ouvrage, toujours de la même manière : c'est le moyen d'exercer leur mémoire sans la fatiguer, et de graver en même tems dans leurs cœurs des principes dont leur bonheur dépend »²⁵.

- 21 Il s'agit de la même méthode d'apprentissage que celle prescrite en 1794 par La Chabeaussière dans son *Catéchisme républicain, philosophique et moral*²⁶. L'ouvrage se compose de 38 questions numérotées, suivies d'une réponse formée d'un quatrain accompagnées de « Notes » qui constituent le véritable livre du maître. L'auteur emploie à plusieurs reprises des expressions illustrant l'importance de l'apprentissage par cœur de son texte : « graver dans le cœur », « graver dans la mémoire » ou bien « l'enfant qui, en le récitant. » Alors que la seconde édition ne comportait pas de préface, la troisième qui est datée de 1795 en comporte une de la main de La Chabeaussière qui confirme l'insistance sur l'apprentissage par cœur :

« J'ai cru que des principes se graveraient plus facilement dans la mémoire des enfans (sic) par la forme cadencée. Quelques forts pour leur âge que puissent paraître quelques-uns de mes quatrains, ils seront encore plus intelligibles que le galimatias obscur de l'ancien catéchisme. En s'accoutumant à tracer une sentence morale comme exemple d'écriture, en le récitant de mémoire, on l'imprime en traits ineffaçables ; et quand cette sentence est une vérité, elle devient une

jouissance toute acquise pour l'intelligence qui parvient à la saisir. Si nous avons vu l'empire des préjugés et des erreurs devenir si puissant par cette seule influence des premières impressions, quel sera donc celui des vrais principes²⁷ ? »

- 22 L'utilisation du catéchisme est donc la même dans le cas des deux recueils de quatrains. La préface de La Chabeaussière y ajoute l'affirmation de la toute-puissance du livre à même d'influer sur les premières impressions de l'enfance. Cette croyance en la capacité de régénérer le lecteur par le livre est contemporaine du « recours officiel à la philosophie sensualiste de Condillac » comme l'explique Jean-Luc Chappey dans une étude sur les enjeux culturels des dynamiques politiques²⁸. Les notes explicatives ont disparu de cette réédition mais la présence d'une note à la fin du catéchisme est le reflet du débat relatif à la forme rhétorique choisie :

« Depuis que cet ouvrage est connu, quelques personnes paraissent croire que la morale élémentaire ne doit pas être en vers. J'avoue que je ne suis point frappé par le motif de cette opinion. J'ai motivé la mienne dans mon avertissement. Comment la raison perdrait-elle de son prix pour emprunter le langage de la poésie ? Ceux qui disent qu'on n'a pas besoin de vers me semblent bien rigoureux : ils oublient peut-être que les Stoïciens recommandaient expressément de mettre la morale en maximes courtes et pressées, que les vers dorés, les Pensées de Sénèque, les Maximes de La Rochefoucauld, et même les Quatrains de Pibrac, ont, par leur succès, confirmé l'utilité de cette méthode et rendu service à l'instruction. Enfin, si je me trompe, mon erreur au moins ne peut nuire ; et je persiste à croire qu'en attendant les livres élémentaires confiés à des mains habiles, mais qui n'existent pas encore, celui-ci ne peut exercer utilement la pensée, la mémoire et la main des Jeunes Républicains²⁹. »

- 23 Morel de Vindé, comme La Chabeaussière insiste sur la permanence d'une littérature d'édification morale dans laquelle ils insèrent leur propre texte, manifestant ainsi leur culture classique. La fin de la citation de La Chabeaussière faisant référence à l'exercice de « la pensée, la mémoire et la main des Jeunes Républicains » confirme une fois de plus que l'usage prescrit des catéchismes scolaires est la copie et l'apprentissage par cœur. Michel Manson dans son catalogue raisonné sur *Les livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution* cite l'annonce de cet ouvrage dans le *Journal de Paris* datée du 15 messidor an III (3 juillet 1795) : « L'auteur a pensé, & l'expérience le prouve, que les vers se retiennent plus aisément et plus long-temps que la prose³⁰. » L'opinion est donc largement répandue que le livre en général, et les catéchismes en particulier, est d'abord un support de mémorisation, c'est ce qui explique d'ailleurs que des catéchismes politiques ont reçu une caution officielle sous le Directoire.

Une pédagogie qui reçoit la caution officielle du Directoire

- 24 Ces débats autour de la composition en vers ou pas des catéchismes auraient pu rester de l'ordre de l'anecdote si la question du livre n'avait pas été au cœur de la politique scolaire des législateurs de la Révolution française. Comme l'a fait remarquer Dominique Julia, pour les révolutionnaires, le livre scolaire est un « pédagogue tout-puissant³¹. » Voici pourquoi le 3 pluviôse an II (22 janvier 1794), le Comité d'instruction publique propose l'ouverture d'un concours destiné à stimuler la production de livres élémentaires. Henri Grégoire, le rapporteur du projet, met en avant le projet de vulgarisation : « Ces ouvrages sont de la plus grande importance, puisqu'ils ont pour objet de vulgariser les hautes théories, de les rendre usuelles par leur application aux besoins de la société, qu'ils doivent, pendant des siècles, concourir à la régénération d'une postérité républicaine, et consolider par les vertus la liberté conquise par le

courage³². » Le 9 pluviôse an II (28 janvier 1794), la Convention adopte un décret lançant le concours, dont la 8^{ème} section constitue les « Instructions élémentaires sur la morale républicaine³³. » René Grevet a poursuivi le constat de Dominique Julia dans son histoire de l'avènement de l'école contemporaine en insistant sur le fait que « les Révolutionnaires reliaient la question des méthodes pédagogiques à celle des livres élémentaires³⁴. »

- 25 En questionnant le livre en général, et les catéchismes politiques en particulier, le Concours agit comme un révélateur de la perception des autorités en charge de l'éducation sur l'entreprise de vulgarisation politique. Un rapport daté du 17 pluviôse an III (5 février 1795), établi par la 1^{ère} section (intitulé *bureau des livres élémentaires, de la Commission exécutive de l'instruction publique*) porte sur deux catéchismes conçus par leur auteur, Adrien Richer, comme complémentaires. Dans le *Catéchisme de la constitution française, nécessaire à l'éducation des enfans de l'un et l'autre sexe*, il justifie le choix de la forme catéchistique par l'efficacité pédagogique :

« Convaincu que les premières instructions qu'on donne aux enfans sont celles qui se gravent le mieux dans leur mémoire, je crois qu'on doit commencer leur éducation par les droits de l'homme et du citoyen, et l'acte constitutionnel. C'est dans cette idée que je les ai présentés en forme de Catéchisme qui les met plus à leur portée rend l'étude plus facile »³⁵.

- 26 Le second catéchisme s'intitule *Catéchisme élémentaire de morale propre à l'éducation des enfans de l'un et l'autre sexe*³⁶. L'influence rousseauiste se fait sentir dans l'ouvrage qui cite l'opinion de Rousseau sur l'Être suprême et insiste sur une méthode pédagogique fondée sur l'apprentissage par la « sensation » d'abord. Malgré ces précautions et explications, le rapport est extrêmement négatif quant au contenu de l'ouvrage :

« La première partie contient 1° les droits de l'homme faiblement développés, 2° l'acte constitutionnel par demandes et par réponses, sans réflexion quelconque. [...] En somme cet ouvrage est sans plan, sans méthode, sans utilité. La nature même des questions suppose que l'auteur parle à des jeunes gens de vingt ans. On peut lui observer qu'à cet âge ils sauront son livre, sans l'avoir lu. On peut lui observer encore que la forme de catéchisme qui peut convenir à l'enfance, ne convient nullement à un âge plus avancé »³⁷.

- 27 La critique porte principalement sur l'inadéquation entre la pédagogie catéchistique choisie réputée adaptée aux enfants uniquement et la complexité des notions abordées.
- 28 Les résultats du Concours ne furent officiellement proclamés que le 11 germinal an IV (31 mars 1796). Ce sont justement deux catéchismes politiques qui sont primés, celui de La Chabeaussière que nous avons déjà mentionné et un autre catéchisme, écrit cette fois-ci par Bulard en an II (1794) : les *Instructions élémentaires sur la morale*. Le contexte du Concours fait que cet auteur, comme La Chabeaussière, justifie la pédagogie employée par sa simplicité :

« On s'est décidé à adopter le style le plus simple, c'est-à-dire, celui où l'on procède par demandes ou par réponses ; ce genre de style a sur tout autre l'avantage inappréciable, qu'écartant toute réflexion surabondante, il réduit une question à son point capital, et la réponse aux termes précis qui en donnent la solution. Les réponses sont courtes, afin que les enfans puissent se les mettre facilement dans la mémoire. Une fois apprises par cœur, on est au moins assuré qu'ils savent quelque chose, au lieu qu'un chapitre écrit tout d'une suite, et dont on leur fait simplement la lecture, ne laisse souvent aucune trace dans leur esprit. Que ceux à qui cette manière de présenter la morale par demandes et par réponses, ne plairait pas, se souviennent que c'est pour les enfans que ces instructions ont été composées³⁸. »

29 Bulard destine son catéchisme à être le support d'un apprentissage par cœur. La mémorisation est l'utilisation pédagogique induite par la forme traditionnelle du catéchisme. Anne-Marie Chartier a insisté sur cette « pédagogie de la mémoire » en montrant que les catéchismes en sont la meilleure manifestation, cet usage pédagogique passant de la catéchèse à l'instruction élémentaire. Seul le contenu change mais la forme et l'usage perdurent jusqu'au début du XX^e siècle³⁹. En récompensant deux catéchismes devenus ainsi les premiers manuels officiels d'instruction morale et civique de la République, les autorités du Directoire, et François de Neufchâteau en particulier, ont donné une caution officielle à cette écriture et à son usage. Le caractère élémentaire des ouvrages prime toujours lorsque le Directoire s'attèle à la diffusion de manuels officiels. Ainsi, le Conseil d'instruction publique revient dans un rapport du 8 frimaire an VII (28 novembre 1798) sur le catéchisme de La Chabeaussière récompensé en 1796 et conçu d'abord comme un ouvrage de morale :

« Le titre annonce des principes de morale, de philosophie et de politique ; il m'a semblé qu'il n'y avait point de politique dans l'ouvrage et qu'il n'en était pas moins propre pour cela à remplir le but que l'auteur s'est proposé. Je trouve aussi qu'on aurait pu retrancher du titre le mot Philosophie attendu que l'ouvrage ne contient d'autre philosophie que la morale. C'est uniquement un catéchisme de morale. Je crois qu'avant de composer un livre de morale pour des enfants de 6 à 12 ans, il faut faire un triage de ce qu'il y a dans cette science de clair et d'obscur, de certain et de douteux, afin de ne placer dans un tel livre élémentaire que des vérités bien reconnues, des préceptes bien éprouvés. S'il y a pour l'esprit d'un homme, comme pour l'esprit d'un peuple, un âge où cet esprit ne soit capable que de croire ; le devoir des précepteurs de cette classe d'élèves est de n'offrir à la croyance que des résultats à la fois utiles et certains⁴⁰. »

30 La dimension révolutionnaire est largement réfutée puisque le rapporteur ne retient que la partie morale du catéchisme et insiste sur la primauté de la croyance. Cette conception est confirmée par un autre catéchisme en questions / réponses de 1800 : le *Traité élémentaire de morale* de Jean-Baptiste Géruzez. Bien que n'ayant pas été primé en 1796, ce catéchisme reçu aussi une caution officielle sous le Directoire ce qui en fait un autre catéchisme « officiel ». L'auteur insiste sur la continuité entre la catéchèse chrétienne, en sachant que Géruzez était un ancien moine génovéfain, curé de Sacy, devenu ensuite professeur et employé dans les bureaux du Ministère de l'Intérieur chargé de l'enseignement en 1800 lorsqu'il rédige cette préface :

« Les théologiens étaient venus à bout de mettre la théologie à la portée de tout le monde en faisant sur cette science imaginaire des livres méthodiques par demandes et par réponses, en mettant entre les mains de leurs adeptes les catéchismes de Fleury, de Naples, de Montpellier. Je le disois, il y a plus de 6 ans, dans un journal accrédité (la feuille villageoise), ce n'est guère qu'en imitant les théologiens dans les méthodes d'enseigner, dans leurs institutions qui étoient admirables pour le but qu'ils se proposoient, que la philosophie prendra la place de la superstition et que les idées justes de la raison se graveront dans les esprits, comme s'y étoient gravées les idées bizarres d'un système fondé sur l'erreur⁴¹. »

31 Tout en critiquant le contenu du catéchisme catholique dans le contexte de la première séparation de l'Église et de l'État, ce spécialiste de l'éducation en loue l'efficacité pédagogique. Géruzez insiste sur l'efficacité de la succession des questions et des réponses pour exposer une science, nous donnant ainsi une définition du livre élémentaire à la fin de la Révolution française :

« Un livre élémentaire, ce me semble, est celui qui rappelle à l'homme instruit toutes les idées de la science qu'il possède, et qui en aplanit les difficultés à

l'ignorant, en lui montrant la route qu'il peut suivre sans s'égarer. C'est l'inventaire de tous les matériaux d'une science. [...] chaque demande avec sa réponse forme une espèce de tableau, dont il est facile de voir l'ensemble d'un seul coup d'œil, une idée séparée qu'il est facile de saisir et de distinguer. Les esprits ordinaires ont de la peine à lier une longue suite d'idées étroitement enchaînées ; mais une demande avec sa réponse fixe l'imagination la plus volage, repose l'entendement, arrête l'attention et grave chaque idée dans la mémoire la plus rebelle⁴². »

- 32 D'après ces derniers exemples, la conception des auteurs de catéchismes du Directoire ainsi que celle des autorités en charge de l'instruction publique a évolué d'une vision émancipatrice du catéchisme à une utilisation contraignante visant à contrôler « l'imagination la plus volage », ou bien la « mémoire la plus rebelle. » De même, le rapport sur l'ouvrage de La Chabeaussière donne une vision restrictive de la capacité du peuple à penser par lui-même : « S'il y a pour l'esprit d'un homme, comme pour l'esprit d'un peuple, un âge où cet esprit ne soit capable que de croire [...]. » Cela renvoie à la distinction qui se crée dans la France thermidorienne entre « élite civilisatrice et peuple à civiliser » comme l'a montré Jean-Luc Chappey dans son étude sur la régénération déjà citée⁴³. Pourtant, nous allons voir que la transmission et la réutilisation de la pédagogie catéchistique héritée de la Révolution française dans les années 1830 et surtout pendant la Seconde République est le reflet d'une croyance en la portée révolutionnaire de ces ouvrages élémentaires.

Le catéchisme politique comme support de vulgarisation politique des années 1830-1848

Catéchismes politiques et « effet d'utopie » de la Révolution française dans les années 1830

- 33 Alors que pour les auteurs et pour les autorités du Directoire, le catéchisme est d'abord conçu comme un ouvrage élémentaire destiné aux enfants, ou bien au peuple-enfant qui n'a les capacités que de croire des choses simples, la transmission des catéchismes révolutionnaires par les militants républicains des années 1830 ainsi que la composition de nouveaux catéchismes contredisent cette conception très fermée du catéchisme. Les textes révolutionnaires circulent en étant réinvestis d'un contenu politique nouveau sous l'influence des auteurs et éditeurs républicains. Les auteurs réemploient la forme du catéchisme politique d'une part et transmettent la mémoire révolutionnaire d'autre part. Ainsi, le catéchisme de Poisson de la Chabeaussière est vendu en 1832-1833 par des éditeurs liés à la Société des droits de l'homme sous le titre suivant *Le Nouveau catéchisme français* dont nous avons retrouvé huit éditions différentes. Ces rééditions anonymes sont accompagnées de réécritures qui leur donnent un sens nouveau. Prenons l'exemple de Sétier, qui réédite le catéchisme en 1832 sous le titre *La Nouvelle religion des honnêtes gens, ou le Nouveau catéchisme français*⁴⁴. Ce titre de « Nouvelle religion » donne un caractère religieux au texte mais la suite du titre-sommaire insiste sur la dimension avant tout morale : « *des Devoirs des Citoyens envers la patrie, ceux des Serviteurs, des Maîtres, des époux, des Enfants ; Ouvrage indispensable à tous les citoyens et dans lequel on explique les droits de l'Homme et ce que c'est que la liberté* ». Il y a une contradiction flagrante avec le rapport de l'an VIII qui faisait de ce texte un ouvrage de morale destiné aux enfants et ne comportant aucune dimension politique alors que l'éditeur de 1832 en fait un ouvrage « indispensable à tous les citoyens » et

expliquant « les droits de l'Homme et ce que c'est que la liberté. » Le texte n'a pas été réécrit et pourtant la lecture en est complètement différente si l'on tient compte du contexte éditorial (l'action d'une société de propagande républicaine) et de la réécriture du titre qui modifie la perception du texte. Le même texte est chargé d'un sens nouveau alors qu'il s'émancipe de son contexte éditorial initial.

- 34 Les années 1830 n'ont pas seulement été l'occasion de redécouvrir ce catéchisme particulier mais aussi de composer de nouveaux catéchismes politiques. Ainsi, l'éditeur Sétier était étroitement lié à Adolphe Rion qui publie de son côté un *Catéchisme des peuples*⁴⁵ en 1832 dans lequel il expose les buts de la Société des Droits de l'homme. Ces textes ne comportent plus d'interrogations pédagogiques sur la forme catéchistique car nous ne sommes plus dans le contexte du Concours de l'an II qui poussait les auteurs à justifier leur écriture. Le *Catéchisme des peuples, par le Père André* est imprimé en format In-folio et destiné à être affiché. C'est lié à une évolution majeure dans le public visé : les catéchismes pour les enfants disparaissent rapidement après la Révolution française et le public visé est dorénavant majoritairement adulte.
- 35 Nous avons identifié quelques indices éclairant le choix de composer des ouvrages de propagande politiques sous la forme d'une succession de questions et de réponses. En 1832, l'auteur anonyme d'un *Petit catéchisme républicain par un membre de la société des droits de l'homme* justifie ainsi l'écriture : « Citoyens, En publiant, ce petit écrit, mon but n'a pas été d'écrire, je n'en ai pas le temps (*sic*), ni l'habitude, j'ai pensé seulement vous être de quelque utilité, si je ne réussit (*sic*) pas, ce ne sera pas ma faute, ma conviction m'est un sûr garant de ma bonne volonté. J'aurais pu m'étendre sur le sujet que je traite, mais j'aurais pu être moins clair et abuser de vos instans. Salut et fraternité, P.⁴⁶. »
- 36 L'auteur justifie son écriture par la clarté et la concision en s'excusant de ne pas avoir fait un travail d'écriture mais arguant de sa conviction pour légitimer l'existence de cet ouvrage. La clé de la perpétuation de la pédagogie catéchistique dans les années 1830 est donnée par la préface du *Nouveau catéchisme républicain* de Pierre-Aristide Martin, daté de 1833. L'ouvrage est initialement paru en feuilleton dans *La Glaneuse* et Martin fait de son catéchisme un remède à l'ignorance populaire et un outil d'émancipation : « Nous comptons donc sur eux pour propager ce livre, et pour ajouter leurs propres explications au texte trop court de nos leçons. Que le Catéchisme républicain soit porté et lu partout, dans les ateliers, dans les chaumières⁴⁷ ! » Martin conçoit donc son catéchisme comme un véritable outil d'instruction politique permettant l'émancipation du peuple en le sortant de l'ignorance dans laquelle il est artificiellement maintenu.
- 37 La dimension émancipatrice du catéchisme devient manifeste lorsque le texte justifie le droit l'insurrection. Voici par exemple, une citation du *Catéchisme des peuples* de Rion : « Quand l'insurrection est-elle permise ? / Lorsque le gouvernement viole les droits d'un peuple, l'insurrection est pour ce peuple et pour chaque partie de ce peuple le plus sacré des droits et le plus indispensable des devoirs⁴⁸. » On a reconnu ici l'article 35 de la Déclaration des droits de l'Homme incluse dans la constitution du 24 juin 1793. Transmise par les auteurs et éditeurs républicains, liés en particulier à la Société des Droits de l'Homme, la mémoire de l'article 35 est porteuse d'un sens révolutionnaire. François Hincker a montré « l'effet d'utopie » de la Révolution française que confirme la transmission de cet article dans les années 1830⁴⁹. En 1835, un autre auteur proche de la Société des droits de l'Homme, Ernest Richard, écrit *Le catéchisme des droits de l'homme et du citoyen* dans lequel il insiste sur l'impératif moral de la résistance à l'oppression en

citant (sans la nommer) la Déclaration de 1793 : « D. Que doit faire le peuple lorsque le gouvernement viole ses droits ? / R. Il doit s'insurger contre le gouvernement. Car, dans cette circonstance, l'insurrection est pour le peuple, et pour chaque portion du peuple, le plus sacré des droits et le plus indispensable des devoirs, et quiconque ne prend pas les armes est mauvais citoyen⁵⁰. » L'œuvre de propagande des membres de la Société des droits de l'Homme peut aller de l'éducation politique à l'activisme révolutionnaire. Par exemple, Xavier Sauriac écrit en 1834 un livre intitulé *Réforme sociale ou Catéchisme du prolétaire* qui se conclut ainsi :

« D. Où doit être commencée la révolution ?

R. Toujours dans la capitale.

D. Pourquoi ?

R. Parce que c'est le point de centralisation de tous les pouvoirs.

D. Que reste-t-il à faire au peuple, après sa victoire ?

R. Il doit organiser, immédiatement, le gouvernement républicain ou réformiste ; faire ses premières élections sur le champ de bataille ; se tenir en garde contre l'aristocratie ; comprimer la guerre civile ; se montrer prêt à résister aux étrangers ; aider à la propagande chez eux, et les regarder comme frères⁵¹. »

- 38 Ce message insurrectionnel valut à Sauriac un procès. D'ailleurs les catéchismes républicains connurent un reflux lorsque la Société des droits de l'Homme fut touchée par la répression orléaniste. Après avoir été cantonné dans la sphère scolaire et vidé de son contenu politique sous le Directoire, le catéchisme politique est donc réapparu dans les années 1830 réinvesti d'un contenu républicain et révolutionnaire. De manuel scolaire, le catéchisme est devenu un outil d'émancipation politique. C'est ce glissement qui explique pourquoi la Seconde République a provoqué la redécouverte mais aussi l'écriture de nombreux catéchismes politiques.

Le catéchisme conçu comme un outil d'émancipation

- 39 Le nombre important de catéchismes publiés en 1848 s'explique donc par le contexte bouillonnant de l'instauration du suffrage universel, sans oublier la libération de l'édition républicaine (44 des 57 catéchismes parus cette année-là sont républicains) et la redécouverte des textes de la Révolution française (9 catéchismes en 1848 dont 8 éditions de celui de La Chabeaussière) transmis par les passeurs des années 1830. La disparition de la censure provoque la réédition de catéchismes républicains liés à la Société des droits de l'Homme en 1848. Adolphe Rion réédite son *Catéchisme des peuples* sous le titre de *Catéchisme républicain*⁵² et n'oublie pas d'y inclure l'article 35 de la Constitution de 1793 : « Enfin, lorsque l'État n'est pas la majorité des citoyens, l'insurrection est pour tous et pour chacun le plus sacré des droits et le plus indispensable des devoirs. » Albert Laponneraye avait publié un *Catéchisme démocratique*⁵³ en 1836 et il écrit en 1848 un *Catéchisme républicain*.⁵⁴ Dans les deux ouvrages, il reprend la même question et la même réponse que celle de Richard en 1835 qui reproduit l'article 35 de la Déclaration de 1793. La « mémoire » du droit à l'insurrection se retrouve aussi dans des textes inédits comme par exemple le *Petit catéchisme républicain* de Jean Macé. Il distingue précisément l'émeute de l'insurrection en liant cette dernière à la révolution :

« D. Quel est le devoir du gouvernement vis-à-vis de l'émeute et de l'insurrection ?

R. Son devoir est de réprimer l'émeute, et de se retirer devant l'insurrection.

D. Et s'il se trompe, s'il prend une insurrection pour une émeute ?

R. Il arrive alors une révolution. »

Cela lui permet d'aboutir à la définition suivante de la révolution : « C'est un renversement du pouvoir établi déterminé par sa résistance à la volonté générale⁵⁵. »

40 Non seulement, Jean Macé légitime l'insurrection devant laquelle le gouvernement doit se retirer, mais il fait le lien entre la résistance du gouvernement à l'insurrection et le déclenchement d'une révolution. Le *Manuel républicain de l'homme et du citoyen*, catéchisme de Charles Renouvier publié sous les auspices du ministre provisoire de l'Instruction publique en 1848 comporte comme celui de Macé une légitimation de l'insurrection en reprenant l'esprit de l'article 35 : « Lorsque la souveraineté du peuple est usurpée par un homme, une famille ou un parti, l'insurrection est un droit et le plus saint des devoirs⁵⁶. »

41 Tous les auteurs ne partagent pas cette vision du catéchisme comme outil d'émancipation politique et certains voient dans l'écriture d'un catéchisme un moyen de contrôle du peuple. Prenons par exemple le *Manuel du républicain*, ouvrage de 1848 composé en questions / réponses par un avocat, V. Chambonneau. L'auteur part du constat de l'ignorance populaire : « L'éducation du peuple n'est pas encore faite ; surtout, il n'entend rien à la Politique. C'est pour cela qu'il a été facile de l'égarer par des mots séduisants »⁵⁷. La pédagogie choisie est considérée comme étant adaptée au peuple, pour le prémunir de ses dérives politiques :

« Je crois donc être utile en publiant un abrégé des principes de la Politique, mis à la portée de toutes les intelligences. [...] J'écris notamment pour le Peuple : il a besoin de connaître ses droits, et surtout ses devoirs. Heureux si je pouvais le prémunir contre ces erreurs fatales qui le rendent l'instrument des faiseurs de Révolution⁵⁸ !!! »

42 Pour Chambonneau, l'objectif est d'empêcher une nouvelle révolution. Le point commun avec d'autres catéchismes de 1848 ne tient donc plus au message véhiculé par le livre mais à la forme même de l'écriture qui est considérée comme adaptée au Peuple. Ce texte de 1848 présente aussi l'intérêt d'apporter un témoignage sur la propagande républicaine des années 1830 et sur la mémoire transmise du droit à l'insurrection : « D. Le peuple a-t-il le droit d'insurrection contre une autorité despotique ? / R. Sous le règne de Louis-Philippe, on disait et l'on écrivait que l'insurrection était le plus sain des devoirs. Ainsi, on légitimait la révolution de 1830⁵⁹. » À l'opposé du catéchisme de Chambonneau, certains auteurs ont fait de leur catéchisme un manuel d'insurrection et ont véritablement « catéché » la Révolution sous la Seconde République. C'est le cas du *Catéchisme à l'usage de tout le monde*, où le peuple apprend à connaître ses droits et le bourgeois ses devoirs du proudhonien Lucipin Paget. Ce livre est saisi en 1850, des mesures très restrictives ayant été prises pour contrôler le colportage avec la loi du 27 juillet 1849. Paget subit un procès qui aboutit à son acquittement. Le compte-rendu de ce procès joint à son *Catéchisme à l'usage de tout le monde* nous donne les informations suivantes : Paget était parti faire imprimer son catéchisme à Genève en avril 1849, le 8 mai suivant la gendarmerie saisit une centaine de brochures qu'il tentait d'introduire en France. Les délits imputés à l'auteur sont alors l'attaque à la propriété et l'excitation à la haine des citoyens les uns contre les autres. La tonalité de son catéchisme était socialiste et anticléricale. Après avoir critiqué Louis-Napoléon Bonaparte et encensé Proudhon, Paget appelle le peuple à la révolution comme le prouve la menace suivante : « Votre 89 a sonné le 24 février 1848, votre 93 sonnera sous peu⁶⁰. » À la fin de l'ouvrage, il appelle ainsi le peuple à se tenir prêt à l'insurrection :

« Comment parviendra-t-on à fonder un pareil établissement ? Jusqu'à ce moment nous avons cru pouvoir le faire sans le concours du pouvoir ; Proudhon, le plus grand homme des temps modernes, qui fondera une nouvelle ère dans l'histoire du monde, a essayé ; mais les calomnies, les persécutions, les tracasseries, les violences, les perfidies de la Bourgeoisie, maîtresse du pouvoir, maîtresse des tribunaux, maîtresse de la police, l'en ont empêché. Elle ne veut pas, cette Bourgeoisie aveugle, laisser tenter aucune amélioration dans le malheureux sort du Prolétaire accablé par la misère. Nous n'avons plus qu'un moyen, c'est de devenir le possesseur du pouvoir. Nous vous l'abandonnions, ce pouvoir, que nous voulons traîner aux gémonies, et vous vous en êtes servis contre nous. Vous voulez la lutte, eh bien, soit ! Vous aurez la lutte; vous voulez la bataille, vous aurez la bataille. Prolétaires, vous tous qui souffrez, serrez vos rangs, voici le Bourgeois qui vient, armé de pied en cap, vous courir sus et vous égorger. Prolétaires, aux armes ! Soignez votre fourniment, munissez-vous de cartouches, et tenez-vous prêts⁶¹ ! »

- 43 Il est intéressant de constater qu'une même pédagogie, justifiée par le même objectif de vulgarisation politique à destination du peuple a pu être utilisée, pour diffuser des messages diamétralement opposés. Le glissement qui s'est opéré dans les années 1830 d'une pédagogie plutôt destinée aux élèves vers une écriture populaire se confirme. Voici pourquoi, dans le contexte de l'instauration du suffrage universel masculin, se développent les catéchismes politiques en 1848.

Le catéchisme politique : un outil de vulgarisation politique destiné au Peuple

- 44 Le nombre important de catéchismes qui paraissent en 1848 est lié au rôle de stimulateur que joue l'instauration du suffrage universel masculin et la nécessité ressentie par de nombreux auteurs de catéchismes d'éclairer les nouveaux électeurs dans leurs choix politiques. Cette préoccupation se retrouve chez le journaliste Eugène Courtois, qui écrit en 1848 le *Catéchisme des droits et des devoirs de l'électeur constituant*, publié à Paris. Courtois explique dans sa préface que :

« [...] Ce petit livre, tout élémentaire, est écrit pour venir en aide à tous ceux dont l'éducation a été négligée jusqu'ici, et qui sont appelés à l'exercice immédiat de leurs droits de citoyens ; nous nous efforcerons donc de restreindre nos définitions et nos observations dans le cadre le plus étroit, nous réservant de publier un traité complet des droits et des devoirs du citoyen, dès que l'Assemblée nationale nous aura donné une constitution définitive⁶². »

- 45 Il adresse tout particulièrement son texte aux travailleurs :

« [...] Mais beaucoup de citoyens, appelés par la nouvelle loi électorale à exercer leurs droits civiques, livrés à des travaux journaliers, occupés du soin de leurs familles, ne connaissent ni l'étendue de leurs droits, ni la glorieuse histoire de la Révolution qui les proclama et les consacra pour la première fois⁶³. [...] »

- 46 La référence à la Révolution française faite par l'auteur dans sa préface se retrouve aussi dans la reproduction de la constitution de 1793 qui efface la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen de 1789 selon la préface : « Les droits imprescriptibles de l'homme et du citoyen, solennellement proclamés en 1793, ont été depuis cette époque, indignement restreints et méconnus par des lois injustes et tyranniques. »

- 47 Ce qui ressort de l'analyse des préfaces des catéchismes de 1848, c'est l'importance primordiale de l'objectif de vulgarisation politique. La pédagogie catéchistique est alors mobilisée pour une mission d'éducation politique populaire. C'est en effet la dimension

élémentaire et donc populaire qui est mise en avant par les auteurs. La définition qui semble la mieux partagée est celle donnée par exemple par l'auteur anonyme d'un *Catéchisme du républicain patriote* daté du 19 avril 1848 : « D. Qu'est-ce qu'un catéchisme ? / R. C'est une instruction, une explication courte, méthodique, facile à apprendre⁶⁴. » Nous retrouvons l'argument pédagogique adoptée pendant la Révolution française du caractère élémentaire du catéchisme, donc adapté à un public populaire peu cultivé.

48 Dans la suite logique de cette affirmation du caractère populaire de la pédagogie catéchistique en 1848, certains auteurs justifient l'existence de leur ouvrage par le fait qu'ils soient les porte-paroles du peuple. Ainsi, Jean-Philippe Schmit explique que son *Catéchisme de l'Ouvrier* publié en 1848 a en fait été écrit par les ouvriers eux-mêmes au travers des discussions que l'auteur a pu avoir avec eux : « Ouvriers. Ce livre a été composé pour vous. [...] Ce livre, c'est vous-mêmes qui l'avez dicté et en partie écrit, car il ne contient rien qui n'ait été conçu, dit ou écrit par vous. L'auteur n'a d'autre mérite, s'il en a un, que, d'avoir recueilli vos propres pensées pour les mettre en ordre. C'est pourquoi il a cru devoir l'appeler : le Catéchisme de l'Ouvrier⁶⁵. »

49 Schmit lui-même était un ouvrier typographe républicain, influencé par Buchez et qui fut candidat aux élections législatives sous la Seconde République. Rares sont les auteurs qui sont issus du monde ouvrier. C'est ce qui rend un *Petit catéchisme républicain* de 1848 d'autant plus intéressant car il est le fruit du travail de trois ouvriers, Philippe Bosc, Victor Hardy et Paul Jacquet qui écrivent en 1848 un almanach contenant un *Petit catéchisme républicain* dont voici la préface :

« Nous terminons ici ce petit abrégé qui nous a été inspiré par le désir d'initier nos frères travailleurs, notamment ceux des campagnes, dans la véritable signification de quelques-uns des termes employés journellement ; nous serions doublement récompensés si nous avons pu leur être utiles, surtout en ce moment où le soin de discuter les affaires politiques est d'une grande opportunité, et où chaque citoyen ne saurait trop se pénétrer de ses droits et de ses devoirs. Ph. Bosc, ouvrier typographe⁶⁶. »

50 Sans aller jusqu'à écrire un catéchisme révolutionnaire comme le texte proudhonien de Paget, les auteurs qui ont revendiqué le caractère populaire du genre catéchistique ont vu dans leur ouvrage un outil d'émancipation politique. Cette conception explique que des auteurs socialistes ont, eux aussi, composé des catéchismes à partir de la Seconde République. En 1848 paraît le *Catéchisme social* qui est signé par l'ouvrier socialiste et député Jean-Louis Greppo mais qui aurait été rédigé par Constantin Pecqueur. La justification de la rhétorique choisie tient encore au public populaire visé :

« On ne cesse de répéter que les socialistes manquent de formules, et que les doctrines de l'école égalitaire ne sont ni connues, ni comprises du peuple. C'est pour répondre à ce reproche que j'ai entrepris ce livre, écrit dans le langage le plus simple et mis à la portée des travailleurs, des villes et des campagnes. [...] Ce livre étant écrit pour le peuple, et aussi succinct que l'a permis l'étendue de ce vaste sujet, on ne doit pas s'attendre à y trouver des dissertations savantes et métaphysiques sur les droits et les devoirs, sur l'origine de l'homme, sur les mystères de la vie future, etc., c'est tout simplement un ouvrage pratique⁶⁷ [...]. »

51 L'expression « ouvrage pratique » par opposition à « dissertation » (que nous avons déjà rencontré en 1789) confirme le projet partagé de vulgarisation politique ce dernier étant d'autant plus fondamental que la pédagogie politique a changé d'ampleur avec l'instauration du suffrage universel masculin.

52 Pour les auteurs de la Révolution française comme pour ceux de 1848, en passant par les militants républicains qui ont transmis la mémoire de la Révolution française dans

les années 1830, la réponse à la question « Peut-on catéchiser la Révolution ? » était positive. Que leurs livres soient destinés à servir de manuels scolaires dans les écoles de la République, à guider les nouveaux électeurs de 1848 dans leurs choix politiques ou bien à exposer les doctrines du socialisme, les auteurs justifient tous l'utilisation de la forme questions / réponses par l'efficacité rhétorique et pédagogique de cette forme d'exposition des savoirs. De même, nous avons montré que ceux qui écrivent des catéchismes dans la première moitié du XIX^e siècle ont conscience que la pédagogie catéchistique n'a rien de révolutionnaire. Cependant, cette rhétorique traditionnelle est propice à la vulgarisation politique. Celle-ci a pu être faite plutôt à destination des enfants sous la Révolution française (mais pas exclusivement) ou en direction du peuple des villes et des campagnes devenu électeur à partir de 1848.

- 53 Cette pédagogie traditionnelle a été mobilisée dans un contexte révolutionnaire mais le discours véhiculé était-il pour sa part révolutionnaire ? La réponse varie en fonction des usages et des époques. Ainsi les catéchismes officiels diffusés sous la Directoire transmettent une morale et des valeurs aux jeunes républicains. Ceux de 1848 peuvent être conçus comme des freins aux excès du peuple « ignorant » ou au contraire servir de manuel insurrectionnel. Ces deux dernières conceptions du catéchisme politique sont cependant minoritaires à côté du nombre des auteurs qui conçoivent leur ouvrage comme un levier d'émancipation par l'éducation politique. Le point commun est la place de l'imprimé dans le processus d'éducation politique. À ce titre on peut parler d'une vision utopique du livre conçu comme un vecteur tout puissant de la politisation du peuple à condition qu'il soit adapté à la lecture populaire. Les auteurs de catéchismes politiques, qui n'appartiennent que très rarement au peuple ont partagé dans leur majorité la conviction que ce genre formait une pédagogie particulièrement adaptée au public visé et devait donc servir de vecteur de politisation.

NOTES

1. Alain SANDRIER « Les catéchismes au temps des 'philosophes' », *Dix-Huitième Siècle*, n°39, 2007, p. 326.
2. Auguste LA CHABEAUSSIÈRE, *Catéchisme national français*, Paris, Barthélemy, 1825.
3. Jean-Jacques ROUSSEAU, *L'Émile ou de l'éducation*, Amsterdam, Jean Néaulme, 1762, tome III, p. 131.
4. Jean-Luc CHAPPEY, « Enjeux sociaux et politiques de la 'vulgarisation scientifique' en révolution (1780-1810) », *Annales historiques de la Révolution française*, 2004, n° 338, p. 11-51.
5. *Catéchisme d'un peuple libre*, Londres, 1789.
6. Pierre ANTONELLE, *Catéchisme à l'usage du Tiers-État, à l'usage de toutes les provinces de France et spécialement de la Provence*, s.l., 1788.
7. *Ibid.*, p. 5.
8. Claude HUET DE FROBERVILLE, *Catéchisme des trois ordres pour les assemblées d'élection, par un gentilhomme français*, s.l., 1789.
9. Charles MOREL DE VINDÉ, *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mise à la portée de tout le monde, & comparée avec les vrais principes de toute Société*, Paris, Baudouin, 1790.

10. Jacques DELACROIX, *Catéchisme patriotique à l'usage de tous les citoyens françois, dédié aux Etats-généraux*, Paris, Gueffier, 1789.
11. Hans Robert JAUSS, *Pour une herméneutique littéraire* [1982], Paris, Gallimard, 1988, p. 73.
12. Jacques AUDINET « Le modèle « catéchisme », fonction et fonctionnement », dans Pierre COLIN (dir.), *Aux origines du catéchisme en France*, Paris, Desclée, 1989, p. 261.
13. *Ibid.*, p. 264.
14. *Ibid.*, p. 270.
15. Jean-Luc CHAPPEY, « Les écoles de la Révolution : pour en finir avec la thèse de la table rase », dans Michel BIARD (dir.), *La Révolution française. Une histoire toujours vivante*, Paris, Tallandier, 2009, p. 335.
16. Alain CHOPPIN, « Le manuel scolaire : une fausse évidence historique », tapuscrit d'un article destiné à la revue *Histoire de l'éducation*, fourni par l'auteur, p. 27.
17. *Premières notions de morale, ou Dialogues propres à inspirer aux Enfants du deuxième âge, les vertus civiques & à les préparer à bien entendre la Déclaration des droits. Par un citoyen de la section du Muséum. Cet ouvrage est destiné au concours*, Paris, Aubry, an II (1794).
18. *Ibid.*
19. *Ibid.*, p. 60.
20. *Ibid.*, p. 64.
21. Charles MOREL DE VINDÉ, *La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, mise à la portée de tout le monde, & comparée avec les vrais principes de toute Société*, Paris, Baudouin, 1790.
22. *Ibid.*
23. Charles MOREL DE VINDÉ, *La morale de l'enfance ou collection de quatrains moraux, mis à la portée des enfants*, Paris, Thomas, 1790.
24. *Ibid.*, p. 6.
25. *Ibid.*, p. 8.
26. Auguste LA CHABEAUSSIÈRE, *Catéchisme républicain, philosophique et moral; Par le citoyen Lachabeaussière, ci-devant Chef d'un des Bureaux de la troisième Division du Ministère de l'Intérieur. L'instruction est le besoin de tous. Seconde édition. Revue et augmentée par l'auteur*, Paris, Desenne, an II (1794).
27. Auguste LA CHABEAUSSIÈRE, *Catéchisme français, ou principes de morale républicaine à l'usage des écoles primaires*, Paris, Fuchs, an III (1795).
28. Jean-Luc CHAPPEY, « Révolution, régénération, civilisation : enjeux culturels des dynamiques politiques » dans Jean-Luc CHAPPEY, Bernard GAINOT, Guillaume MAZEAU, Frédéric RÉGENT, Pierre SERNA, *Pour quoi faire la Révolution*, Marseille, Agone, 2012, p. 135.
29. *Ibid.*, p. 18-19.
30. Michel MANSON, *Les livres pour l'enfance et la jeunesse sous la Révolution*, Paris, INRP, 1989, p. 121.
31. Dominique JULIA, *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*, Paris, Belin, 1981, p. 233.
32. *Ibid.*, p. 237.
33. *Ibid.*, p. 238.
34. René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835)*, Arras, Presses universitaires du Septentrion, 2001, p. 241.
35. Adrien RICHER, *Catéchisme de la constitution française, nécessaire à l'éducation des enfans de l'un et l'autre sexe*, Paris, Rochette, an II (1794).
36. Adrien RICHER, *Catéchisme élémentaire de morale propre à l'éducation des enfans de l'un et l'autre sexe; Pour servir de suite au Catéchisme constitutionnel. Par le citoyen Richer, Auteur de la vie des plus célèbres marins et de plusieurs autres ouvrages de littérature. Avec figure*, Paris, Rochette, an II (1794).
37. Pièce conservée aux Archives Nationales sous la cote : F¹⁷ 1331^B, n°80.
38. BULARD, *Instructions élémentaires sur la morale*, Paris, Caillot, 1799.

39. Anne-Marie CHARTIER, « Des abécédaires aux méthodes de lecture : genèse du manuel moderne avant les lois Ferry », dans *Histoires de lecture XIX^e-XX^e siècles, présentées par Jean-Yves Mollier*, Bernay, SHL (Société d'histoire de la lecture), coll. Matériaux pour une histoire de la lecture et de ses institutions, n°17, p. 78-102.
40. Pièce conservée aux Archives Nationales sous la cote suivante : F¹⁷ 1011, n° 305 bis.
41. Jean-Baptiste GÉRUZEZ, *Traité élémentaire de morale, à l'usage des Instituteurs des Écoles primaires, et des Pensionnats ; Par le citoyen Géruzez. Employé de l'Instruction publique, cinquième division du Ministère de l'Intérieur*, Paris, Delance, an VIII (1800).
42. Jean-Baptiste GÉRUZEZ, *Traité élémentaire de morale, op. cit.*
43. Jean-Luc CHAPPEY, « Révolution, régénération, civilisation : enjeux culturels des dynamiques politiques » *op. cit.*, p. 132.
44. Auguste LA CHABEAUSSIÈRE, *La Nouvelle religion des honnêtes gens, ou le Nouveau catéchisme français en quarante-huit articles*, Paris, Sétier, 1832.
45. Adolphe RION, *Catéchisme des peuples, par le Père André*, Paris, Sétier, 1832.
46. *Petit catéchisme républicain par un membre de la société des droits de l'homme*, Paris, Rouannet, 1832.
47. Pierre-Aristide MARTIN, *Nouveau catéchisme républicain indiquant à tout citoyen ses droits, ses devoirs, et la forme de gouvernement qui convient le mieux à la dignité et au bonheur du peuple par un prolétaire*, Lyon, Perret, 1833, p. 87
48. Adolphe RION, *Catéchisme des peuples, par Père André*, Paris, Sétier, 1832.
49. François HINCKER « L'effet d'utopie de la Révolution française », dans Michèle RIOT-SARCEY(dir.), *L'Utopie en questions*, Saint-Denis, Presses Universitaires de Vincennes, 2001, p. 51.
50. Ernest RICHARD, *Le catéchisme des droits de l'homme et du citoyen*, Sceaux, Grossteite, 1835, p. 6.
51. Xavier SAURIAC, *Réforme sociale ou Catéchisme du prolétaire*, Sceaux, Grossteite, 1834, p. 143-144.
52. Adolphe RION, *Nouveau catéchisme républicain*, Paris, Blondeau, 1848.
53. Albert LAPONNERAYE, *Extrait de l'Intelligence, journal de la réforme sociale, rédigé par Laponneraye. Catéchisme démocratique*, Paris, Baudouin, 1836.
54. Albert LAPONNERAYE, *Catéchisme républicain*, Paris, De Surcy, 1848.
55. Jean MACÉ, *Petit catéchisme républicain, par Jean Macé. Auteur des Vertus du Républicain et des Entretiens du père Moreau*, Paris, Garnier, 1848.
56. Charles RENOUVIER, *Manuel républicain de l'homme et du citoyen, par Charles Renouvier. Ancien élève de l'école polytechnique. Publié sous les auspices du ministre provisoire de l'instruction publique*, Paris, Pagnerre, 1848.
57. V. CHAMBONNEAU, *Manuel du républicain, ou Abrégé des principes de la politique à l'usage de toutes les classes de la société, par V.A. Chambonneau*, Montauban, Forestié, 1848.
58. *Ibid.*
59. *Ibid.* p. 24.
60. Lupicin PAGET, *Catéchisme à l'usage de tout le monde, où le peuple apprend à connaître ses droits et le bourgeois ses devoirs ; par le citoyen Paget, Lupicin*, Paris, Mareschal, 1850.
61. *Ibid.*, p. 73.
62. Eugène COURTOIS, *Catéchisme des droits et des devoirs de l'électeur constituant*, Paris, Gratiot, 1848.
63. *Ibid.*
64. *Catéchisme du républicain patriote ; suivi d'une comparaison entre le communisme et le jésuitisme (signé H.)(19 avril 1848)*, Paris, Wittersheim, 1848, p. 1.
65. Jean-Philippe SCHMIT, *Le catéchisme de l'ouvrier par J.-P. Schmit, auteur de la brochure Aux ouvriers : du pain, du travail et la vérité*, Paris, Panckoucke, 1848.
66. Philippe BOSC, *Almanach de la République française et des barricades de 1848, par trois ouvriers, contenant le Petit catéchisme républicain*, Paris, Proux, 1848.

67. Jean-Louis GREPPO, *Catéchisme social, ou exposé succinct de la doctrine de la solidarité, par le citoyen Greppo, représentant du peuple*, Paris, Sandré, 1848.

RÉSUMÉS

Pendant le XVIII^e siècle, la production des catéchismes destinés à transmettre le dogme chrétien a connu une progressive laïcisation. Ces ouvrages élémentaires sont considérés comme des livres pratiques de vulgarisation destinés à un public enfantin et / ou populaire. La période révolutionnaire conduit à une politisation de la pédagogie catéchistique. Se développent alors rapidement des ouvrages où sont résumés les éléments fondamentaux d'une doctrine politique. Ils empruntent à la catéchèse chrétienne le titre de catéchisme et la forme d'une succession de questions et de réponses. Nous nous interrogerons dans cet article sur le choix de cette pédagogie traditionnelle pour faire passer un message politique révolutionnaire. Il existe une apparente contradiction entre l'utilisation d'une forme pédagogique traditionnelle et la diffusion d'un contenu nouveau qui participe de l'œuvre de régénération politique voulue par les élites dès 1789. Nous verrons particulièrement que la pédagogie catéchistique a reçu une caution officielle sous le Directoire. Transmise par les milieux républicains des années 1830, la mémoire des catéchismes révolutionnaire ressurgit ensuite en 1848 alors que la question de l'éducation politique du peuple devenu électeur (du moins pour sa moitié masculine) acquiert un caractère d'urgence.

During the 18th century, catechisms used to teach Christian dogma were progressively secularized. These elementary books can be seen as practical books easy to spread among the lower classes (or the children) in order to popularize a science. French Revolution led to a politicization of the catechetical pedagogy. Political catechisms, defined as the summaries of a political doctrine main principles, were widely used in 19th century France for political education. These books inherited traditional Christian catechesis the word "catechism" as a title and the fact that this literature is generally found in the form of questions and answers. In this article we will try to understand the choice of a traditional pedagogy to spread a revolutionary political message. The use of a classical pedagogy in order to regenerate the People, as wanted the elites since 1789, could be considered as an apparent contradiction. We will see, in particular, that catechism became an official pedagogy during the "Directoire". Transmitted by 1830's republican societies, memory of revolutionary catechisms appeared again in 1848, when political education of the men from the lower classes became an emergency. They were indeed new electors in the context of the common suffrage.

INDEX

Mots-clés : catéchisme politique, pédagogie politique, vulgarisation

Keywords : political catechism, political pedagogy, popularization

AUTEUR

JEAN-CHARLES BUTTIER

Université Paris I – Panthéon-Sorbonne

EA 127/Institut d'Histoire de la Révolution française-Ums 622).

jeancharlesbuttier@gmail.com

L'éducation populaire sous la Restauration et la monarchie de Juillet

Popular education under the Restoration and the July Monarchy

Carole Christen

- 1 En 1802, un rapport du Conseil général des hospices de Paris, tout en condamnant l'oisiveté, enjoint de considérer le pauvre à chaque étape de sa vie, afin de comprendre :

« Que le premier, le plus pressant de tous ses besoins est l'éducation : ce mot, pris dans sa plus rigoureuse acception, s'applique à tout ce qui contribue à former des hommes et des citoyens. Le pauvre doit : 1^e savoir lire, écrire et compter, sans quoi il est dans l'indépendance la plus funeste qui soit, celle des fripons ; il doit 2^e être pénétré des idées religieuses, parce que c'est la meilleure forme sous laquelle il puisse saisir les idées de morale et d'ordre ; 3^e aimer à travailler, s'honorer de travailler, sans quoi il est exposé à tous les vices, à tous les crimes qu'engendre l'oisiveté¹. »
- 2 La question de l'éducation, de l'instruction et de l'enseignement des « pauvres », héritée des Lumières et de la Révolution française, est centrale au XIX^e siècle. Au début de ce siècle, Saint-Simon définit l'éducation du peuple comme une éducation conçue pour la « classe la plus nombreuse et la plus pauvre ». Et, dans la littérature administrative et pédagogique du premier XIX^e siècle, le mot « pauvre » s'efface plus ou moins derrière le mot « peuple » : des expressions comme « instruction du peuple » ou « école du peuple » (laquelle remplace alors « école de charité ») sont fréquemment utilisées et c'est l'adjectif « populaire » qui traduit désormais les valeurs du discours progressiste. Carnot dans un rapport à Napoléon présente les promoteurs de la méthode mutuelle comme les « créateurs et directeurs de l'éducation populaire² » et Guizot, dans ses mémoires aborde la période en évoquant le mouvement en faveur de ce qu'il appelle à son tour « l'instruction populaire³. » L'adjectif « populaire » est également accolé aux livres, aux bibliothèques, aux almanachs.
- 3 Comme l'ont montré les travaux de François Jacquet-Francillon sur les nombreuses tentatives pédagogiques entreprises auprès des enfants du peuple et des jeunes

ouvriers⁴ et surtout ceux de Catherine Duprat sur la philanthropie⁵, la question de l'éducation, de l'instruction et de l'enseignement du « peuple » est au cœur des préoccupations des philanthropes dans la première moitié du XIX^e siècle. Elle occupe également une place centrale chez les réformateurs sociaux comme l'atteste la publication récente d'un recueil de textes, commentés par Alain Bataille et Michel Cordillot⁶, traitant des problèmes de l'éducation et de la formation de l'homme et du citoyen en général, et du travailleur en particulier. Faut-il former moralement le peuple ? Le « civiliser », l'acculturer aux valeurs bourgeoises ? Faut-il le former politiquement et l'émanciper ? Faut-il également le former techniquement et professionnellement ? L'éducation industrielle a-t-elle réellement une influence morale et politique comme l'affirment nombre de contemporains de l'époque étudiée ? Par exemple, pour l'ingénieur-polytechnicien Claude-Lucien Bergery (1787-1863), « tout dans une bonne éducation industrielle doit tendre à former un capital immatériel productif. (...) L'instruction est bonne, si elle répond aux besoins de l'industrie. Il est dangereux de pousser loin l'étude des arts d'agrément. Les langues mortes doivent être bannies de l'instruction industrielle⁷. » Le philosophe et sociologue Hervé Terral, dans un ouvrage paru récemment, montre que l'enseignement professionnel s'inscrit au cœur de la question sociale : éduquer les pauvres devient un enjeu économique et politique essentiel⁸.

- 4 Cette contribution est un essai d'approche des pratiques et réalisations de l'éducation populaire dans le premier XIX^e siècle⁹. Je tenterai d'abord de définir ou plutôt de qualifier cette expression « d'éducation populaire » dans le premier XIX^e siècle, elle a un sens assez différent de celui qu'elle prendra à partir de la fin du XIX^e siècle et tout au long des XX^e et début XXI^e siècles¹⁰. Je m'intéresserai ensuite à sa mise en pratique à travers la présentation des projets et réalisations de la Société pour l'instruction élémentaire – fondée au printemps 1815 – sous la Restauration puis à ceux de l'Association polytechnique – issue des barricades des Trois glorieuses, elle est fondée en août 1830 – sous la monarchie de Juillet – dont le projet pédagogique oscille entre diffusion d'un savoir technique et professionnel et la diffusion d'une pensée sociale nécessaire à l'émancipation politique du peuple. Dans le cadre de cette étude, on écartera les œuvres de jeunesse créées à la même période sous l'impulsion d'ecclésiastiques ou de notables catholiques comme par exemple les conférences de Saint-Vincent-de-Paul organisées par Frédéric Ozanam (1836), les Patronages d'apprentis d'Armand de Melun (1845) ou les cours d'adultes assurés par les Frères des écoles chrétiennes.

L'éducation populaire : un héritage de la Révolution française ?

- 5 Aujourd'hui, l'expression « éducation populaire » désigne l'ensemble des activités péri et post-scolaires, que ces activités aient trait à l'instruction, à l'éducation, à la profession ou aux loisirs. Elle comprend des activités sanitaires, sociales et culturelles. Elle s'est définie comme le « socio-culturel » dans les années 1960. La notion d'éducation populaire renvoie, à la fois, à certains objectifs de formation, à un ensemble de moyens et à un public appartenant aux catégories les plus modestes et, de ce fait, écarté de la vie culturelle. L'éducation des adultes inclut la formation professionnelle mais ne doit pas se confondre avec elle. Son histoire se caractérise donc par la

recherche d'un concept qui puisse prendre en charge tous les besoins de l'individu dans le domaine éducatif, et l'apparition successive de termes différents ponctue cette démarche. L'éducation des adultes est qualifiée successivement d'« enseignement post-scolaire » sous la Troisième République, d'« éducation populaire » à la Libération, d'« éducation permanente » dans les années 1960 et aujourd'hui d'« éducation et formation tout au long de la vie. »

- 6 Comme l'a montré Frédéric Chateigner dans sa thèse, c'est la Révolution qui fait entrer l'expression « éducation populaire » dans des titres d'ouvrages et de discours mais les occurrences de celle-ci restent marginales alors même que l'époque voit émerger de nombreux projets d'instruction du peuple¹¹. Traditionnellement, l'historiographie de l'éducation populaire voit dans le rapport et projet de décret de Condorcet (1743-1794) sur l'organisation générale de l'instruction publique, présentés à l'Assemblée nationale, au nom du Comité d'instruction publique, les 20 et 21 avril 1792, la source du mouvement de l'éducation populaire : « nous devons à la Révolution française le premier projet d'ensemble d'un programme d'éducation nationale qui englobe tous les âges. Il contient la plupart des idées-forces qui animent aujourd'hui encore notre enseignement et l'éducation populaire », écrit le militant et sociologue Benigno Cacérès dans son *Histoire de l'éducation populaire* parue au début des années 1960¹². Et, bien que le *Dictionnaire biographique des militants* « de l'éducation populaire à l'action culturelle » paru en 1996, soit limité aux XIX^e et XX^e siècles, Joffre Dumazedier fait une notice sur Condorcet – mort en 1794 – mais « considéré comme l'inspirateur de l'éducation populaire¹³. » Pour la militante et sociologue Geneviève Poujol, Louis-François Portiez (1765-1810) apparaît dans son discours à la Convention en 1793, « comme le prophète du socio-éducatif et de 'Jeunesse et Sports'¹⁴. »
- 7 Concrètement, dans la première moitié du XIX^e siècle, l'éducation populaire renvoie à la scolarisation des enfants du peuple et à l'éducation-formation des adultes. L'histoire de l'éducation des adultes tend à se confondre avec la mise en œuvre de la scolarisation primaire puisqu'une partie des cours d'adultes proposent des enseignements pratiques et généraux dans un cadre relevant de l'enseignement primaire et ne transmettent pas des savoirs techniques et professionnels. L'éducation populaire trouve son origine dans ce souci des élites issues de la Révolution française de conduire un vaste mouvement d'alphabétisation, de moralisation et d'adaptation du peuple aux exigences de la division industrielle du travail.
- 8 L'éducation doit, d'une part prévenir l'indigence et par là écarter un déclassement funeste à l'ordre social et moral et, d'autre part, permettre une amélioration de la production industrielle par l'élévation du niveau de formation de l'ensemble de la population et spécialement des classes populaires. En effet, sous la Restauration, de nombreux philanthropes, polytechniciens et manufacturiers sont convaincus que l'avance industrielle de l'Angleterre reposait d'abord sur la qualité de sa main d'œuvre. Former les ouvriers, c'était donc assurer, en France comme en Angleterre, le progrès technique, économique et social. Ils cherchent à promouvoir l'industrie, comme source de l'enrichissement du peuple et partant, garant de sa stabilisation sociale. La formation technique des ouvriers ne pouvait pas être dissociée de leur formation morale. Il s'agissait pour eux de former des ouvriers compétents mais aussi des *homo œconomicus* rationnels et des citoyens responsables. La formation technique ne doit pas être dissociée d'un projet plus général d'éducation ouvrière.

- 9 Que ce soit en 1815 ou en 1830, les philanthropes et plus généralement les libéraux qui mettent en place cette « éducation populaire » ne revendiquent pas une société égalitaire par l'éducation, ils ne cherchent pas à déstabiliser les hiérarchies sociales, à transformer les rapports sociaux et à niveler les conditions ou les fortunes mais ils veulent proportionner l'enseignement primaire aux besoins des classes existantes. Ils développent un thème majeur de la pensée libérale, le thème méritocratique, c'est-à-dire cette idée que l'instruction doit favoriser l'épanouissement de toutes capacités et permettre l'accès des individus à des places et des positions en rapport avec leurs mérites reconnus. Sous la monarchie de Juillet, les réformateurs sociaux sont en revanche convaincus que l'éducation émanciperait l'homme en citoyen, permettant une rupture radicale avec le passé et une véritable transformation des rapports sociaux comme cela avait été envisagé sous la Révolution.

Promouvoir l'enseignement primaire et l'éducation des adultes sous la Restauration : les réalisations de la Société pour l'instruction élémentaire

- 10 Entre 1814 et 1815, l'enseignement des pauvres, assuré aux conditions des politiques d'assistance, connaît un nouvel élan « pédagogique » par l'arrivée en France de la méthode d'enseignement mutuel importée d'Angleterre où elle a été mise en œuvre par Joseph Lancaster, un quaker, et Alexander Bell, un théologien¹⁵. Cette méthode soulève un fort enthousiasme au sein des philanthropes parisiens qui publient une série d'ouvrages sur la méthode mutuelle et les écoles qui l'appliquent : le duc de La Rochefoucauld-Liancourt (1747-1827) fait traduire un ouvrage de Lancaster sous le titre de *Système anglais d'instruction* ; le comte Alexandre de Laborde (1773-1842) rédige un *Plan d'éducation pour les enfants pauvres*, édité en même temps à Londres et à Paris ; le comte Charles de Lasteyrie (1759-1849) expose ses vues d'un *Nouveau système d'éducation et d'enseignement*¹⁶. Pour ces auteurs, cette nouvelle méthode doit permettre d'étendre l'enseignement élémentaire à l'ensemble des populations qui pourraient enfin échapper à la misère. Cette méthode consiste à faire en sorte que les enfants les plus capables deviennent les « instituteurs » – ils sont nommés moniteurs – de ceux qui le sont moins. Ces moniteurs restent sous le contrôle du maître qui, lui, n'enseigne directement qu'à eux. Cette méthode permet ainsi de limiter les dépenses d'enseignement par le nombre restreint d'instituteurs patentés qui sont rétribués. Afin de diffuser cette méthode et plus généralement de développer l'enseignement élémentaire, Joseph-Marie de Gérando (1772-1842)¹⁷, alors président de la Société d'encouragement pour l'industrie nationale, assisté de Lasteyrie et Laborde, propose la création d'une association nouvelle pour « rassembler et répandre les lumières propres à procurer à la classe inférieure du peuple le genre d'éducation intellectuelle et morale le plus approprié à ses besoins¹⁸. » Le 17 juin 1815 est alors fondée, grâce à une souscription de nombreuses personnalités dont le duc d'Orléans, la Société pour l'amélioration de l'enseignement élémentaire, dite aussi Société pour l'instruction élémentaire dont le but principal est d'encourager en France l'établissement des écoles élémentaires en faveur des pauvres ou du peuple et de diffuser l'enseignement mutuel¹⁹. L'éducation des pauvres doit permettre leur intégration sociale et leur moralisation. Dans le *Journal d'éducation* fondé par la Société pour l'Instruction Élémentaire, Marc-Antoine Jullien assure que l'instruction ouvre les portes à « l'amour

de l'ordre et l'amour du travail qui moralisent l'homme²⁰ », et François-Edme Jomard affirme que l'école mutuelle a les vertus d'une « vaccine morale²¹. »

- 11 L'action de la Société pour l'instruction élémentaire reçoit l'appui du gouvernement de Louis XVIII mais la grande période d'expansion de l'enseignement mutuel est brève²². Au début des années 1820, la question pédagogique est investie d'enjeux politiques : les membres du clergé et du parti ultra cherchent à contrecarrer les écoles mutuelles auxquelles ils reprochent de négliger l'apprentissage de la morale religieuse et leur opposent la méthode simultanée (division par niveau, place fixe et individuelle, discipline stricte, travail répétitif et simultané surveillé par un maître) des Frères des écoles chrétiennes. Le gouvernement de Villèle prive de soutiens financiers la Société pour l'instruction élémentaire et ses écoles déclinent rapidement.
- 12 Parallèlement au développement de l'enseignement élémentaire pour les enfants, des cours du soir pour les adultes sont mis en place pour les alphabétiser et pour développer des savoirs pratiques, industriels et également moraux. Il s'agit tout autant d'instruire que de moraliser les « pauvres travailleurs », les ouvriers. En juin 1816, le vicomte de Montmorency présente à la Société pour l'Instruction Élémentaire un projet de création de classes pour adultes à l'imitation de ce qui a été accompli en Angleterre depuis 1811 par des sociétés qui s'étaient formées sous le nom d'*adult institutions*²³. Le comte Chabrol de Volvic, préfet de la Seine et président honoraire de la Société pour l'instruction élémentaire fait ouvrir en 1820 et 1821, les deux premiers cours d'adultes de Paris. À la même époque, les premiers cours professionnels publics destinés aux ouvriers de l'industrie sont ouverts au Conservatoire des Arts et Métiers : fondé en 1794 il ne devient un lieu d'enseignement qu'à partir de 1819²⁴. Charles Dupin (1784-1873), ingénieur polytechnicien²⁵, réussit à convaincre le ministre Élie Decazes de créer, par une ordonnance du 25 novembre 1819, prise sur la recommandation d'un comité composé de François Arago, Nicolas Clément-Désormes et Louis-Jacques Thénard, trois chaires d'enseignement : celle de chimie industrielle pour Nicolas Clément-Désormes, celle d'économie industrielle pour Jean-Baptiste Say et celle de « géométrie et mécanique appliquée aux arts » pour lui-même. Comme pour les écoles mutuelles, ces cours au Conservatoire des Arts et Métiers connaissent au cours des années 1820 des difficultés, essentiellement pour des raisons politiques. Les enseignements ne commencent qu'un an après l'ordonnance de leur autorisation, en décembre 1820 et, sous le ministère de Villèle (1822-1827), les cours de Dupin, Say et de Clément-Désormes, considérés comme potentiellement subversifs font l'objet d'une surveillance de la police politique²⁶. En 1824, Charles Dupin transforme son propre cours de mécanique appliquée aux arts en « cours normal » à destination des ouvriers, invitant à un vaste mouvement national de pédagogie à destination des ouvriers. Ce mouvement est notamment suivi à Metz sous la houlette de l'ingénieur-polytechnicien Claude-Lucien Bergery, dont la figure est très proche de celle de Dupin²⁷. Mais ce n'est pas moins d'une centaine de villes qui, à la fin des années 1820, voient se mettre en place des projets d'enseignement pour ouvriers²⁸.
- 13 Les cours de géométrie, de mécanique, de statistiques ou d'économie politique que donnent Charles Dupin ou Lucien Bergery sont très souvent précédés d'une leçon « moralisatrice » sur le travail, la prévoyance, l'épargne et sur les bienfaits moraux des Caisses d'épargne pour les ouvriers²⁹. Ainsi plus que d'une formation spécialisée dans un métier ou une technique, c'est un enseignement beaucoup plus large, qui est proposée. Il s'agit de rendre le peuple « prévoyant » – la prévoyance, concept hérité du

siècle des Lumières, est la valeur centrale des philanthropes comme l'a montré Catherine Duprat. Car l'émancipation intellectuelle des « pauvres travailleurs » doit s'accompagner d'une émancipation financière pour leur permettre de sortir de la misère. L'école doit permettre l'indépendance intellectuelle du pauvre et la Caisse d'épargne son indépendance matérielle. Lors de la discussion en 1834 à la Chambre des députés de la première loi sur les Caisses d'épargne, Benjamin Delessert (1773-1847), alors président de la Caisse d'épargne de Paris – et également vice-président du Conseil de perfectionnement du Conservatoire des Arts et Métiers – montrera bien le lien qui unit depuis la Restauration ces deux institutions dans la pensée de nombre de philanthropes : cette loi « sera le complément de celle sur l'instruction primaire ; car, l'instruction, sous le rapport intellectuel, et l'ordre et l'économie sous le rapport matériel, sont, après les sentiments religieux, ce qui peut exercer le plus d'influence sur le bonheur des individus qui doit être le but de tout gouvernement³⁰. » Quelques mois plus tard, en décembre 1834, il affirme à nouveau devant la Chambre que « ces deux grandes institutions [l'école et la Caisse d'épargne], en assurant l'aisance et le bonheur des individus, finiront par changer la face de la société³¹. » Dès la création de la première Caisse d'épargne française, celle de Paris, en 1818, la Société pour l'Instruction Élémentaire, s'intéresse à cette nouvelle institution qui est destinée selon le premier article de ses statuts « à recevoir en dépôt les petites sommes qui lui seront confiées par les cultivateurs, ouvriers, artisans, domestiques et autres personnes économes et industrieuses ». Le mathématicien Francoeur, membre de la Société, expose à son Conseil les principes et les avantages de l'établissement : « C'est ici le lieu d'indiquer rapidement les salutaires influences d'un bon système d'épargnes. Elles influent : 1) sur les causes de l'indigence de manière à en prévenir ou en atténuer les effets, 2) sur les germes de la richesse publique de manière à les féconder, 3) sur la moralité elle-même des classes inférieures de manière à en favoriser le développement³². » C'est le duc de La Rochefoucauld-Liancourt, propagateur, on l'a vu, de la méthode mutuelle, qui devient le premier président de la Caisse d'épargne de Paris en 1818. L'année précédente il a également été choisi pour être président du Conseil de perfectionnement du Conservatoire des Arts et Métiers. Cette instance nouvellement créée lui permet de continuer son œuvre en faveur de l'enseignement technique pour les ouvriers³³. Les liens entre les promoteurs de l'épargne, de l'instruction et de la formation pour le peuple sont très étroits. Dans le premier XIX^e siècle, les Caisses d'épargne font partie des institutions d'éducation populaire.

- 14 Après la chute du ministère Villèle et son remplacement, en janvier 1828, par le comte de Martignac plus favorable aux libéraux, le mouvement de création des écoles mutuelles reprend, les cours pour adultes se multiplient – la Société pour l'instruction élémentaire inaugure pour les ouvriers l'enseignement sur le mode mutuel en créant en 1828 un cours pour adultes – et l'enseignement technique au Conservatoire des arts et métiers s'étend – une chaire de physique est ouverte en 1829. Cette reprise du mouvement d'éducation populaire est confirmée sous la monarchie de Juillet par la loi Guizot de 1833 sur l'instruction primaire³⁴ et sur sa circulaire qui l'accompagne envoyée aux préfets et aux recteurs en juillet 1833 qui prévoit l'ouverture de cours du soir pour adultes afin que « la génération déjà laborieuse, déjà engagée dans la vie active, puisse venir recevoir l'instruction qui a manqué à son enfance³⁵. » Les cours du soir pour adultes créés par les municipalités dans les locaux des écoles primaires sont de plus en plus nombreux³⁶. Dans ses mémoires Martin Nadaud (1815-1898) décrit à la fois son expérience « d'élève » dans les trois cours d'adultes qu'il a suivis à Paris entre

1833 et 1838 et de « professeur » dans le cours d'adultes qu'il a fondé par la suite pour les ouvriers maçons à Paris³⁷. Autre expérience de cours destinés aux ouvriers : ceux mis en place par l'Association polytechnique fondée aux lendemains des journées de juillet 1830. L'histoire de cette association au début de la monarchie de Juillet est emblématique des enjeux politiques que revêt la formation du peuple³⁸.

Diffuser la pensée sociale et politique et le savoir technique aux ouvriers sous la monarchie de Juillet : l'Association polytechnique et l'Association libre pour l'éducation gratuite du peuple

- 15 « L'Association polytechnique, dont le centre est à Paris, se compose exclusivement d'anciens élèves de l'École polytechnique. Son établissement date de la glorieuse révolution de juillet 1830. Son but est de coopérer par tous les moyens au développement de la prospérité de la patrie » stipule l'article premier de son règlement adopté en août 1830³⁹. Parmi les 105 premiers membres fondateurs se trouvent Victor-Arsène Lechevalier (1795-1871) – le frère de Jules Lechevalier Saint-André (1806-1862), saint-simonien passé au fouriérisme en 1832 –, Auguste Comte, tous deux sont élus secrétaires de l'Association, le pair de France Choiseul-Praslin, élu vice-président de l'Association, le député Victor de Tracy – fils du philosophe – qui devient le premier président de l'Association.
- 16 Le premier cours officiel⁴⁰ de l'Association polytechnique est celui de physique et de chimie que Victor Lechevalier donne dans l'amphithéâtre du Conservatoire des Arts et Métiers de septembre à novembre 1830⁴¹. Selon un rapport d'août 1832, ce cours « d'abord ne compta qu'un petit nombre d'auditeurs ; mais bientôt les ouvriers y accoururent en foule, et, dès le mois de décembre cinq cent personnes le suivaient avec assiduité⁴². » Ce premier cours s'interrompt, faute de salle, lors de la reprise des enseignements officiels du Conservatoire. En janvier 1831, dans des salles mises à disposition par les maires d'arrondissements sollicités par le préfet de la Seine, Odilon Barrot, favorable à l'Association polytechnique⁴³, les cours reprennent : Marie-Pierre Guibert enseigne l'arithmétique et la géométrie appliquée aux arts, Auguste Comte, l'astronomie élémentaire, Antoine Raucourt la philosophie positive, Alexandre Meissas l'arithmétique et la géométrie élémentaire. Victor Lechevalier n'enseigne plus la physique mais l'histoire politique. Son cours fait l'objet, à partir du printemps 1831⁴⁴, d'une surveillance policière car « les doctrines professées dans ce cours paraissent de nature à donner à ses auditeurs peu éclairés des impressions fausses et dangereuses » selon le ministre de l'Intérieur⁴⁵. Le « cours d'hygiène populaire » du docteur Perron est également surveillé : « son discours préliminaire n'est qu'une diatribe fine et spirituelle contre les personnes qui gouvernent l'État, contre les riches, les gros commerçants et les manufacturiers » souligne un rapport de police du 5 juin 1831⁴⁶. Un autre rapport fait allusion à des tensions entre les enseignants de l'Association :
- « Dans une réunion des associés le sieur Chevalier (*sic*) proposa de prendre une couleur politique ; les avis furent partagés, et depuis ce jour, les réunions devinrent plus rares, moins nombreuses, et elles ne comptent plus maintenant que pour un dixième au plus de ceux qui s'y rendaient dans l'origine⁴⁷. »
- Alexandre Meissas les confirme dans un rapport de 1832 :

« Par l'exposé de nos vicissitudes pendant la première année on a dû voir que l'administration ne se montrait pas très empressée de les soutenir [les cours]. Quelles que fussent ses véritables intentions, je crois devoir dire ici qu'on lui a fourni contre nous les armes qu'elle s'empressa de saisir. En effet, les cours n'ont pas tous été dirigés comme on avait annoncé qu'ils le seraient. Il en est dont la tendance, dans un moment de révolution, était, peut-être involontairement, plus propre à entretenir l'agitation qu'à l'apaiser. Si, comme je l'ai toujours conseillé, tous les professeurs eussent voulu s'occuper uniquement de donner au peuple des connaissances positives, dont personne ne conteste l'utilité, l'administration n'aurait pu s'opposer, comme elle l'a fait à cette utile institution ; elle serait maintenant assise sur des bases stables et l'Association polytechnique aurait ainsi atteint le but qu'elle s'était proposé⁴⁸. »

- 17 Ces dissensions au sein des enseignants conduisent à la réorganisation de l'« Association polytechnique pour l'éducation des ouvriers » qui lance une « souscription pour l'instruction des ouvriers » à la fin du mois de mai 1831 et prend le nom en juin 1831 d'Association libre pour l'instruction gratuite du peuple puis, après sa dissolution aux lendemains de l'insurrection parisienne des 5 et 6 juin 1832⁴⁹, est réorganisée en octobre 1832 sous le nom d'Association libre pour l'éducation gratuite du peuple⁵⁰. Parmi ses dirigeants figurent plusieurs hommes politiques de plus en plus hostiles, voire franchement opposés au gouvernement de Louis-Philippe⁵¹, tels Dupont de l'Eure, Odilon Barrot, Lafayette, Cabet, Arago, Voyer d'Argenson, etc. et on retrouve des propagateurs des écoles mutuelles et fondateurs de la Société pour l'Instruction Élémentaire comme Alexandre de Laborde, Charles de Lesteyrie. Le règlement définit ainsi le but de l'Association :

« Article 1^{er} : [...] donner à tous les Français l'éducation physique, intellectuelle et morale nécessaire aux membres d'une nation agricole, industrielle et commerçante, et à laquelle tous ont des droits égaux.

2. L'éducation intellectuelle et morale est donnée dans des Cours publics aux citoyens aisés et à ceux qui vivent de leur travail.

3. Quant aux citoyens qui sont affligés par la misère ou par les maladies, ils reçoivent, dans leurs demeures et par la voie des Commissaires de l'Association, des secours physiques, intellectuels et moraux, tels 1^o qu'ils passent, dans l'espace de temps le plus court possible, du dénuement à l'état d'ouvriers vivant librement de leur travail ; 2^o que le goût de l'instruction pénètre dans leurs esprits ; 3^o qu'ils se livrent à la pratique de toutes les vertus⁵². »

- 18 Activité philanthropique et activité pédagogique sont très liées. Des cours distincts sont proposés pour les deux sexes mais ils sont moins diversifiés et le cycle d'enseignement est plus court pour les femmes. L'action en direction des pauvres, comme l'action en direction des femmes vise à atteindre un objectif d'universalité hérité de la Révolution française. Et on retrouve l'idée d'un nécessaire travail d'instruction élémentaire (cours de lecture, écriture, calcul, dessin linéaire), et d'éducation morale et sociale (cours de « langue française », « premiers éléments de géographie », « l'histoire des différents peuples considérée surtout sous le rapport moral ») indissociable de la formation proprement professionnelle et technique (cours de « comptabilité commerciale et industrielle », « géométrie élémentaire et géométrie descriptive, avec leurs applications à la mesure des longueurs, des surfaces et des volumes, au tracé des courbes, à la charpente et à la coupe des pierres, au dessin des engrenages et des parties principales des machines », « physique, chimie et mécanique, avec leurs applications aux arts », « physiologie végétale et animale » ; « principes de la législation commerciale et industrielle »).

- 19 Le cours d'histoire de Victor Lechevalier témoigne également de la volonté de former « politiquement » le peuple. On l'a déjà évoqué, ce cours avait fait l'objet d'une surveillance policière au printemps 1831. Dans un des rapports de police du 2 juin 1831 à propos de ce cours, on peut lire :

« Il [Victor Lechevalier] s'élève fortement contre les nominations des préfets et autres administrateurs à la discrétion du gouvernement, et affirme qu'on ne fait aucunement entrer les intérêts des citoyens entre dans le choix des hommes qu'on leur donne pour les administrer. Cependant, ajoute-t-il, comme c'est le peuple qui paye presque seul les impôts, on devrait lui donner plus de part dans les choix des hommes chargés de défendre ses intérêts. Il attaque vivement l'usage des machines mécaniques, qui mettent les ouvriers sans travail [...] Il justifie la révolte des ouvriers, parce que le gouvernement les met dans cette alternative de mourir de faim, ou de passer leur vie en prison, s'ils se plaignent. Il prétend qu'en suivant ce système le gouvernement doit une indemnité aux ouvriers sans travail ; mais au lieu de la leur accorder et de fixer leur sort d'une manière stable et satisfaisante, il les sacrifie aux intérêts de quelques économistes⁵³. »

- 20 Cette surveillance s'est poursuivie pendant l'automne 1831 et jusqu'au printemps 1832 et un rapport de mai 1832 souligne à nouveau le caractère subversif de son cours d'histoire :

« Si M. Lechevalier a en vue de procurer au peuple, c'est-à-dire aux classes les moins aisées, l'instruction puisée dans les maisons d'éducation, il nous semble s'écarter de ce but et vouloir plutôt faire un cours d'histoire politique comparée avec cette tendance bien marquée de donner l'avantage aux institutions républicains sur toutes autres⁵⁴. »

- 21 Après six mois d'interdiction de ces cours, Victor Lechevalier et le docteur Perron assurent à nouveau tous les dimanches de 2 à 3 heures deux « cours d'histoire communs à tous les élèves quels que soient leurs sexes ou leurs degrés d'instruction⁵⁵. » Pour Victor Lechevalier « parmi les études publiques, se trouve celle de l'histoire, considérée sous le rapport des institutions sociales⁵⁶. » Outre ces trois leçons, il publie dans *Le Fondateur* entre décembre 1832 et mars 1833 une série de trois articles historiques destinés à montrer les progrès de l'esprit démocratique : « Du mode d'élection des assemblées représentatives en France depuis l'origine de la Monarchie jusqu'à l'époque actuelle » ; « Des communes depuis l'origine de la monarchie française jusqu'à l'époque actuelle » ; « Des gouvernements en France depuis l'origine de la monarchie jusqu'à l'époque actuelle⁵⁷. » Pour Victor Lechevalier, l'histoire est l'instrument qui doit propager l'esprit de progrès ; il montre à son auditoire le développement continu des institutions démocratiques – la Révolution de juillet constitue le dernier épisode – et la nécessité de le poursuivre. À la même période, entre 1832 et 1834, un jeune instituteur, Albert Laponneraye ouvre à Paris un cours public d'histoire de France de la Révolution de 1789 à la révolution de Juillet 1830 à destination des ouvriers⁵⁸. Ce cours est un projet politique de subversion par l'histoire de l'opinion ouvrière alors en voie d'autonomisation⁵⁹.

- 22 Dès leur reprise, certains cours de l'Association libre pour l'éducation du peuple font à nouveau l'objet d'une surveillance policière qui entraîne leur fermeture subite⁶⁰. Une requête du Comité central de l'Association est faite auprès du ministre de l'Instruction publique pour demander leur réouverture. Ce n'est que le 13 mars 1833 que le ministère y consent, à la suite de l'intervention d'Arago et de seize autres députés⁶¹. Depuis le 7 février 1833, Lechevalier avait laissé à Cabet le secrétariat général de l'Association

ainsi que la direction du *Fondateur*⁶². Sur le numéro n° VI, daté de mars 1833 apparaît le bandeau *Moralité, Liberté, Egalité* et l'éditorial précise :

« C'est en instruisant l'homme, en le formant, qu'on lui fait sentir sa dignité, trouver le bonheur dans le travail, et qu'on lui donne avec l'amour de la liberté et de l'égalité, l'amour de l'ordre et des lois. C'est d'après ces principes que l'Association libre pour l'éducation du peuple a été fondée. Cette Association est essentiellement philanthropique, populaire, patriotique⁶³. »

- 23 En décembre 1833, deux cours d'hygiène s'ajoutent aux 34 cours déjà ouverts. Ouverts sans l'autorisation du ministre de l'Instruction publique ces deux cours sont interrompus « par ordre du préfet de police ; puis violemment fermés par un commissaire de police⁶⁴. » Deux mois auparavant, en septembre 1833, Etienne Cabet avait fondé *Le Populaire*. Après la violente campagne qu'il mène dans cet organe contre le régime, il s'exile finalement en mars 1834 pour échapper aux poursuites judiciaires et s'installe en Angleterre, où il écrit son *Voyage en Icarie*. Les autres cours de l'Association subsistent jusqu'à la loi répressive sur les associations du 10 avril 1834 comme le précise cette lettre circulaire datée du 11 avril 1834 invitant les souscripteurs à verser les cotisations due en raison de la liquidation de la Société :

« L'Association libre qui n'avait été fondée que pour instruire le peuple et pour faire du bien, se retire malgré elle et en protestant avec toute l'énergie de son droit et de sa bonne conscience devant la contrainte des obstacles matériels que lui suscite la détestable loi contre les association⁶⁵. »

- 24 La volonté des membres de cette Association d'éduquer le peuple – les ouvriers en particulier – dans un but de formation politique pour l'émanciper et l'inciter à se révolter contre le gouvernement de Louis-Philippe qui lui refuse le droit de vote est indéniable. La présence parmi les membres de l'Association de plusieurs hommes politiques et députés ouvertement opposés au gouvernement et l'implication de quelques-uns de ses membres dans l'« affaire du mois d'avril 1834⁶⁶ » le confirme.
- 25 Pour se démarquer de celle-ci, l'Association polytechnique s'était reconstituée en mai 1832 sur une base résolument a-politique où seules les sciences positives (cours de géométrie et d'arithmétique ; de dessin linéaire, de la figure et de l'ornement ; de construction ; d'astronomie élémentaire) – et non plus « sociales » telle l'histoire, l'économie politique, la géographie industrielle – sont enseignées comme le souligne le premier compte-rendu de juillet 1832 et celui de janvier 1834 :

« Désirant assurer son avenir, l'Association polytechnique s'est interdit dorénavant tout acte et toute polémique politiques. Rapprocher les anciens élèves et leur fournir les moyens de s'entr'aider, répandre parmi les classes laborieuses les premiers éléments des sciences positives, surtout dans leur partie applicable, s'occuper enfin des sciences et des arts qui peuvent intéresser les hommes nourris d'une instruction commune : tel est son but spécial, bien défini par le nouveau règlement⁶⁷. »

« Être utile aux ouvriers, en les initiant aux connaissances scientifiques les plus applicable aux arts qu'ils pratiquent ; ouvrir la carrière à quelques intelligences distinguées et les aider à prendre dans le monde la place qui leur appartient ; en un mot préparer par ses enseignements la supériorité industrielle de notre pays, tel est le but que l'Association polytechnique s'est proposée. Éloignée de toute pensée que ne se rattache point à ce but unique, elle a compris que la politique, et tout ce qui peut y donner directement accès, ne devait pas faire partie de ce qu'elle enseigne. C'est pour ce motif qu'elle s'est abstenue d'ouvrir des cours d'histoire, d'économie politique, de géographie industrielle, etc., etc., qui sont d'ailleurs moins immédiatement utiles aux ouvriers que ceux d'arithmétique, de chimie, et de dessin⁶⁸. »

26 Et Guizot, ministre de l'Instruction publique, dans une lettre adressée à Choiseul-Praslin, président de l'Association polytechnique, confirme son soutien au rétablissement des cours si « les matières politiques seront expressément bannies des cours, où l'on ne s'occupera que d'une instruction relative aux arts et professions industriels⁶⁹. » En janvier 1848, le journal *l'Atelier* rend hommage à cette association et donne des informations pratiques sur les cours gratuits qu'elle donne. Le programme est resté très stable depuis les années 1830 : les sciences sociales, hormis la comptabilité, y sont toujours proscrites, mais des enseignements non professionnels, comme le chant et l'hygiène y sont donnés. En mars 1848, le comité de l'Association polytechnique adresse aux ouvriers de Paris un message les engageant à abandonner la politique pour la science :

« Ouvriers de Paris, grâce à votre indomptable courage, une ère nouvelle s'est levée pour vous et pour nous. Vous avez chèrement conquis des droits. Venez apprendre à en user noblement. Vous avez versé votre sang pour tous ; nous vous offrons, en retour, le partage égal des biens de l'intelligence. Quittez vos ateliers après les fatigues du jour, quittez vos armes, ouvriers de Paris, vos armes glorieuses ; venez-vous asseoir sur les bancs moins agités de nos écoles ; vous y trouverez la science qui apaise, calme et console, la science qui prêche la liberté, la fraternité, la science qui rend le travail moins lourd, la vie plus douce, le bonheur plus facile. Ouvriers de Paris, vos professeurs seront, avant tout, vos frères ; venez avec confiance, venez à nous⁷⁰. »

27 Il s'agit bien ici d'instruire scientifiquement le peuple et non de l'éduquer politiquement.

28 Commencé au début de la Restauration, le mouvement en faveur d'une éducation populaire destinée aux enfants et aux adultes des « classes pauvres et laborieuses » connaît dans les années 1820, marquées par une réaction politique et religieuse, quelques vicissitudes du fait des enjeux politiques que représente la question pédagogique alors au cœur du projet libéral de la société industrielle qui émerge. Il faut attendre 1828, et surtout la monarchie de Juillet, pour que soit relancé le mouvement d'éducation populaire. Alors qu'une instruction primaire pour tous, encadrée par l'État, est acquise, des dissensions concernant les savoirs à transmettre aux ouvriers apparaissent clairement comme l'attestent la scission de l'Association polytechnique et la fondation par certains de ses membres de l'Association gratuite pour l'instruction – l'éducation à partir de novembre 1832 – du peuple. Une éducation utilitariste – où seuls les savoirs techniques et scientifiques industriels doivent être enseignés – et la nécessité d'une acculturation – moralisation – du peuple aux valeurs bourgeoises s'affirment dans la société libérale de ce premier XIX^e siècle au détriment d'une éducation sociale et politique – où l'enseignement des « sciences sociales », telle l'histoire, est jugée dangereuse car instrumentée politiquement pour déstabiliser le régime. L'adoption du suffrage universel masculin en mars 1848 sanctionne pourtant l'émancipation politique du peuple et par là la nécessité de son éducation politique...

NOTES

1. A. DUQUESNOY, *Rapport sur l'administration des secours à domicile pour l'an X. Exposition des principes adaptés par le Conseil général*, cité par François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple, 1815-1870*, Paris, Les Éditions de l'Atelier, 1995, p. 48.
2. Cité par François JACQUET-FRANCILLON, *op.cit.*, p. 57.
3. *Ibid.*
4. François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple, 1815-1870, op. cit.*
5. Catherine DUPRAT, *Usage et pratiques de la philanthropie. Pauvreté, action sociale et lien social, à Paris, au cours du premier XIX^e siècle*, Paris, Comité d'histoire de la Sécurité sociale, 1996.
6. Alain BATAILLE et Michel CORDILLOT, *Former les hommes et les citoyens. Les réformateurs sociaux et l'éducation, 1830-1880*, Paris, Les Éditions de Paris/Max Chaleil, 2010.
7. Claude-Lucien BERGERY, *Économie industrielle, ou Sciences de l'industrie*, tome 1, *Économie de l'ouvrier*, 2^e édition revue et argumentée, Metz, chez M^{me} Thiel, 1833, p. 194-195.
8. Hervé TERRAL, *Éduquer les pauvres, former le peuple. Généalogie de l'enseignement professionnel français*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2009.
9. Cet article pose quelques jalons du chantier que je mène actuellement sur ce mouvement d'éducation populaire dans le premier XIX^e siècle.
10. Sur l'évolution de cette expression de la Révolution française aux années 1990-2000 dans les discours publics français voir la thèse soutenue récemment par Frédéric CHATEIGNER, « *Éducation populaire* » : les deux ou trois vies d'une formule, thèse de doctorat en Science politique co-dirigée par V. Dubois et G. Mauger, Université de Strasbourg, décembre 2012. Comme le souligne l'auteur de cette thèse, « est-il bien certain que ceux qui parlent d'« éducation populaire » aux alentours de l'an 2000 parlent encore de l'« éducation » et du « peuple », fût-ce de façon implicite ? », p. 31.
11. Frédéric CHATEIGNER, « *Éducation populaire* »..., *op. cit.*, p. 82.
12. Benigno CACÉRÈS, *Histoire de l'éducation populaire*, Paris, Éditions du Seuil, collection « Peuple et culture », Paris p. 15.
13. Geneviève POUJOL, M. ROMER (dir.), *Dictionnaire biographique des militants. XIX^e-XX^e siècles. De l'éducation populaire à l'action culturelle*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 89-90. Et voir l'article de Frédéric CHATEIGNER, « 'Considéré comme l'inspirateur...'. Les références à Condorcet dans l'éducation populaire », *Sociétés contemporaines*, 2011/1 n° 81, p. 27-59.
14. Geneviève POUJOL, *L'éducation populaire : histoires et pouvoirs*, Paris, Les éditions ouvrières, collection « Politique sociale », 1981, p. 122.
15. François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple...*, *op.cit.*, p. 49.
16. François-Alexandre-Frédéric LA ROCHEFOUCAULD-LIANCOURT, *Système anglais d'instruction, ou Recueil complet des améliorations et inventions mises en pratique aux écoles royales en Angleterre*, par Joseph Lancaster, Paris, De l'imprimerie de Madame Huzard, 1815 ; Charles DE LASTEYRIE, *Nouveau système d'éducation et d'enseignement pour les écoles primaires*, Paris, Deterville, 1815 ; Alexandre DE LABORDE, *Plan d'éducation pour les enfants pauvres, d'après les deux méthodes combinées du docteur Bell et de M. Lancaster*, Paris, H. Nicolle, 1815.
17. Jean-Luc CHAPPEY, Carole CHRISTEN, Igor MOULLIER (dir.), *Observer, normaliser et réformer la société du premier XIX^e siècle : Joseph-Marie de Gérando (1772-1842) au carrefour des savoirs*, Paris, PUR, collection « Carnot », 2013 (à paraître), voir en particulier la contribution de Caroline FAYOLLE, « Gérando et l'éducation du peuple. Rationaliser le savoir pédagogique pour moraliser les pauvres » et celle de Corinne DORIA, « Joseph-Marie de Gérando et Pierre Paul Royer-Collard : réglementation de l'enseignement et normalisation sociale ».
18. *Bulletin de la Société d'encouragement à l'industrie nationale*, mars 1815.

19. Sur la fondation de la Société pour l'instruction élémentaire voir Catherine DUPRAT, *Usages et pratiques de la philanthropie...*, op. cit. p. 1025-1027 ; François JACQUET-FRANCILLON, *Naissances de l'école du peuple...*, op. cit., p. 50-58.
20. *Journal d'éducation*, t. 7, 1818, p. 170.
21. *Ibid.*, t. 8, 1819, p. 53.
22. René GREVET, *L'avènement de l'école contemporaine en France (1789-1835), Laïcisation et confessionnalisation de la culture scolaire*, Villeneuve-d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2001, p. 180-181.
23. *Journal d'éducation*, t. 2, 1816
24. Robert FOX, « Un enseignement pour une nouvelle ère : le Conservatoire des arts et métier, 1815-1830 », *Cahiers d'histoire du CNAM*, 1992, I., p. 75-92.
25. Carole CHRISTEN, François VATIN (dir.), *Charles Dupin (1784-1873). Ingénieur, savant, économiste, pédagogue et parlementaire du Premier au Second Empire*, PUR, coll. « Carnot », 2009.
26. AN, F7/6965, n° 12391. Rapports de police des 26 et 27 octobre, 15, 17, 28 décembre 1824 ; 14 janvier, 13, 14, 19 mars et 29 octobre 1825.
27. François VATIN, *Morale industrielle et calcul économique dans le premier XIX^e siècle : l'économie industrielle de Claude-Lucien Bergery*, Paris, L'Harmattan, 2007, voir en particulier p. 49-67.
28. Voir la liste établie par Charles DUPIN, *Géométrie et mécanique des arts et métiers et des beaux-arts*, vol. 3, Paris, Bachelier, 1826, p. 492. L'étude systématique de ces cours ouverts en province, de ce mouvement national de pédagogie ouvrière initié par Charles Dupin, fait l'objet de mes recherches actuelles.
29. Carole CHRISTEN, *Histoire sociale et culturelle des Caisses d'épargne en France. 1818-1881*, Paris, Economica, 2004, p. 296-301 et « Charles Dupin, propagandiste des Caisses d'épargne sous la monarchie de Juillet », dans Carole Christen et François Vatin (dir.), *Charles Dupin (1784-1873). Ingénieur, savant, économiste, pédagogue et parlementaire... op. cit.*, p. 235-252.
30. Archives parlementaires, 2^e série, vol. 85, Chambre des députés, séance du 18 janvier 1834, p. 693.
31. *Ibid.*, vol. 91, Chambre des députés, séance du 13 décembre 1834, p. 233.
32. Louis-Benjamin FRANCOEUR, *Rapport relatif à la Caisse d'épargnes fait au conseil de la Société d'enseignement élémentaire*, Paris, L. Colas, 1818, p. 21.
33. Dès 1788, La Rochefoucauld avait ouvert une école professionnelle dans son domaine de Liancourt. Désignée depuis 1803, École d'art et métiers, elle est transférée en 1806 à Châlon-sur-Marne et le duc est nommé directeur général de cette école.
34. Louis-Philippe, fondateur lui-même d'une école mutuelle, signe le 29 avril 1831 l'ordonnance qui reconnaît « d'utilité publique » la Société pour l'instruction élémentaire. Mais la relance des écoles mutuelles est de courte durée car la loi Guizot de 1833 libère le système scolaire d'État de toutes les influences privées ou particulières et marginalise la méthode mutuelle au profit de la méthode simultanée celle des frères, que Guizot juge plus adéquate.
35. « Circulaire du ministre de l'Instruction publique aux recteurs et aux préfets, relative à l'exécution de la loi du 28 juin 1833 sur l'instruction primaire », dans François Jacquet-Francillon, Renaud D'Enfert, Laurence Loeffel (dir.), *Une histoire de l'école : anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France. XVIII^e-XX^e siècle*, Paris, Retz, 2010, p. 505. Et l'arrêté du 22 mars 1836 sanctionne légalement l'existence des cours d'adultes créés au cours des années 1820 et les règlemente précisément.
36. Steven E. ROWE, « Educating the people : Cours d'adultes and social stratification in France, 1830-1870 », *Paedagogica Historica*, 2010, 46 /1, p. 179-192. les conclusions auxquels cet historien américain aboutit, à savoir que l'acquisition des connaissances et compétences dans les cours du soir pour les travailleurs adultes a peu changé leur place dans la nouvelle hiérarchie mise en place dans la société française du XIX^e siècle qui intègre alors l'éducation comme fondement de

distinction sociale, est à nuancer par un recoupement et une confrontation de sources plus diverses.

37. Martin NADAUD, *Mémoires de Léonard ancien garçon maçon, édition établie et commentée par Maurice Agulhon*, Paris, Hachette, 1976, p. 12 et p. 149-158.

38. François Vatin a consacré un volumineux article à l'histoire de cette association : « L'Association polytechnique (1830-1900) : 'Éducation' ou 'Instruction' du peuple ? Ou la place des sciences sociales dans la formation du peuple », *Management et sciences sociales*, n° 3, 2007, p. 245-296.

39. Règlement adopté par l'Association polytechnique dans ses séances des 17 et 19 août 1830.

40. Avant sa création officielle, plusieurs membres fondateurs de l'Association polytechnique ont organisé des cours pour les ouvriers blessés et les convalescents des journées de Juillet, Archives nationales, AN, F17/6674, *Rapport sur les cours publics de l'Association polytechnique de l'inspecteur général de l'Université de France, 28 mai 1831*. Voir également, AN F17/12529, *Documents pour servir à l'histoire de cette association (1830-1855)*, Paris, impr. Simon Raçon et C^{ie}, 1867. Pour le cinquantième anniversaire de la fondation de l'Association un ouvrage a été publié : *Histoire de l'Association polytechnique et du développement de l'instruction en France*, Paris, Chaix, 1880 – il comporte plusieurs erreurs factuelles.

41. Le 3 septembre 1830, le préfet de la Seine, Odilon Barrot, suggère au ministre de l'Intérieur que le Conservatoire des arts et métiers mette à disposition de l'Association polytechnique une de ses salles, Archives du Musée du Conservatoire des arts et métiers, 7°118.

42. Alexandre MEISSAS, « Rapport sur les cours de l'Association polytechnique, août 1832 », dans *Second compte-rendu trimestriel des travaux de l'Association polytechnique*, janvier 1833, p. 10.

43. Une note manuscrite d'Odilon Barrot datée du 22 décembre 1830, précise : « Laissez entrer à l'hôtel-de-ville à toute heure les membres du comité de l'Association polytechnique », Archives de la Maison Auguste Comte, D.Com.4-1. Ce même jour, les membres du comité de l'Association polytechnique ont voté une adresse au roi Louis-Philippe dans laquelle ils justifient le soulèvement qui s'est produit la veille à Paris lors de l'annonce du verdict de clémence de la Chambre des Pairs envers les anciens ministres du gouvernement de Charles X, et ils dénoncent « l'extrême incurie des chambres, et de ministère pour tout ce qui concerne l'instruction du peuple ; leur dédain pour sa participation aux avantages sociaux en proportion de l'importance de ses travaux » (D. Com.4-2).

44. En février 1831, le préfet de la Seine Odilon Barrot, est remplacé par Pierre-Marie Taillepié de Bondy.

45. AN, F17/6674, *Lettre du 18 mai 1831*.

46. *Ibid.*, rapport du 5 juin 1831.

47. *Ibid.*, *Rapport du 28 mai 1831*.

48. Alexandre Meissas, rapport août 1832, *op. cit.*, p. 10.

49. Sur cette insurrection voir Thomas Bouchet, *Le roi et les barricades. Une histoire des 5 et 6 juin 1832*, Paris, Seli Arslan, 2000.

50. AN, F17/6674, *Lettre de Victor Lechevalier, 25 mai 1831* accompagnée du prospectus imprimé de « souscription pour l'instruction des ouvriers » ; *Lettre de Victor Lechevalier au ministre de l'Instruction publique et des Cultes* accompagnée du prospectus imprimé (règlement) de l'Association libre pour l'éducation gratuite du peuple. On peut remarquer que les termes « éducation » et « instruction » sont tour à tour employés et semblent interchangeable. Ils n'ont pas dans la première moitié du XIX^e siècle, un objet propre – les valeurs pour l'éducation et les savoirs pour l'instruction – du fait de leur lien ambigu avec l'idée de moralisation.

51. Sur cet aspect voir Jean-Claude CARON, « Être républicain en monarchie (1830-1835) : la gestion des paradoxes », dans Patrick Harismendy (dir.), *La France des années 1830 et l'esprit de réforme*, Rennes, PUR, 2006, p. 31-40.

52. *Association libre pour l'éducation du peuple. Règlement.* Paris, impr. De Demonville, 1832. Une partie de ce règlement est reproduit dans le premier numéro du *Fondateur, Journal de l'Association libre pour l'éducation du peuple* qui paraît le 1^{er} novembre 1832.
53. AN, F17/6674, rapport du 2 juin 1831. L'inspecteur chargé de la surveillance note à la fois « mot à mot » le cours de Chevalier et le commente.
54. *Ibid.*, rapport du 20 mai 1832, du préfet de Police au ministre de l'Instruction publique.
55. *Le Fondateur*, Janvier 1833. Travaux de l'Association depuis le 5 juin 1832 jusqu'au 1^{er} janvier 1833, p. 27.
56. Victor LECHEVALIER, *Cours d'histoire professeur au nom de l'Association pour l'éducation du peuple*, 1^{er}, 2^e et 3^e leçons, s.d. (1833), avant-propos.
57. *Le Fondateur*, respectivement : décembre 1832, p. 11-17 ; janvier 1833, p. 27-30 et février 1833, p. 44-47 ; février 1833 p. 47-52 et mars 1833, p. 66-70.
58. *Cours public d'histoire de France, depuis 1789 jusqu'en 1830, par le citoyen Laponneraye*, Paris, 1831-1835. L'éditeur varie selon les livraisons.
59. Emmanuel FUREIX, « L'histoire comme subversion : le cas de Laponneraye au début de la monarchie de Juillet », dans Francis Claudon, André Encrevé et Laurence Richer (dir.), *L'historiographie romantique*, Bordeaux, Bière, 2007, p. 123-138.
60. AN, F17/6674, voir la correspondance entre la préfecture de Police et le ministre de l'Instruction publique de novembre 1832. Le journal de l'Association revient aussi sur cette fermeture : *Le Fondateur*, janvier 1833. Travaux de l'Association depuis le 5 juin 1832 jusqu'au 1^{er} janvier 1833.
61. *Le Fondateur*, n° 6, mars 1833.
62. *Association libre pour l'éducation du peuple. Discours d'installation de M. Cabet*, Paris, Imprimerie de Demonville, s.d., publié dans *Les Révolutions du XIX^e siècle. 1830-1834*, vol. XII, *Feuilles populaires et documents diverses*, Paris, EDHIS, 1974, p. 117-118.
63. *Le Fondateur*, n° 6, mars 1833.
64. « Affaire de l'association pour l'éducation du peuple » extrait de la *Gazette des Tribunaux* cité dans *Discours et opinions de Voyer-D'Argenson*, tome second, Paris, 1846, p. 447-451,
65. « Association libre pour l'éducation du peuple. Lettre circulaire, datée de Paris, 11 avril 1834 », dans *Les Révolutions du XIX^e siècle. 1830-1834*. vol. I, *Les associations républicaines 1830-1834*, Paris, EDHIS, 1974, p. 377.
66. Dans les archives du procès des accusés des insurrections d'avril 1834 jugés par la Cours des Pairs, nous avons retrouvé parmi les pièces saisies (tracts et brochures émanant de la Société des Droits de l'Homme, de l'Association républicaine pour la liberté individuelle et pour la liberté de la presse ; la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen avec des commentaires...* par Laponneraye ; des chansons – *Chant national sur la mort du général Lamarque...* : *La Marseillaise...* : *Chant civique...* ; *Chant patriotique sur les événements de juillet 1830...* ; *Appel à la France...*, etc.) au domicile de certains inculpés plusieurs documents relatifs à l'Association pour l'instruction gratuite du peuple : convocations, règlement, liste des cours, de membres, etc., AN, CC 597, dossier 1 / CC 598, dossier 1 / CC 603, dossier 1 / CC 604, dossier 1 / CC 611, dossier 1 / CC 614, dossier 3 / CC 615, dossiers 1 et 3.
67. AN F17/12529, « Compte rendu de l'année 1832 », dans *Documents pour servir à l'histoire de cette association (1830-1855)*, *op. cit.*
68. Alexandre MEISSAS, « Rapport fait par le président du comité des sciences et de l'enseignement », *Association polytechnique Troisième compte-rendu*, janvier 1834, p. 11-12.
69. Lettre du Guizot à Choiseul-Praslin en date du 15 décembre 1832, dans *Association polytechnique*, Second compte rendu, p. 7-8.
70. *Les murailles révolutionnaires. Collection complète des professions de foi, affiches, décrets, bulletins de la république, fac-simile de signatures*, Paris, Chez J. Bry éditeur, 1852.

RÉSUMÉS

Héritée de la Révolution française, l'éducation populaire, dans la première moitié du XIX^e siècle, est la mise en œuvre par les élites philanthropiques libérales de la scolarisation des enfants du peuple et de cours d'enseignements pratiques, techniques et généraux destinés aux adultes, en particulier aux ouvriers de l'industrie. L'étude des projets et réalisations de la Société pour l'instruction élémentaire sous la Restauration et de ceux de l'Association polytechnique et de l'Association libre pour l'instruction/éducation gratuite du peuple sous la monarchie de Juillet, révèle les enjeux politiques de l'éducation et de la formation professionnelle du peuple et la difficulté à déterminer une pédagogie à destination des ouvriers.

Inherited from the French Revolution, popular education in the first half of the nineteenth century, is implemented by philanthropic liberal elites. Popular education is the education of children of the people and practical, technical and general education courses for adults, especially industrial workers. The analysis of projects and achievements of the Society for Instruction Elementary under the Restoration, and those of the Polytechnic Association and the Free Association for the Instruction/Education of the People under the July Monarchy, reveals the politics issues of education and professional training for the people and the difficulty in determining a pedagogy aimed at workers.

INDEX

Mots-clés : éducation populaire, savoirs pour ouvriers, cours pour adultes, premier XIX^e siècle

Keywords : popular education, knowledge for workers, adults courses, First half of the nineteenth century

AUTEUR

CAROLE CHRISTEN

Maître de conférences en histoire contemporaine à l'Université de Lille 3.

Membre de l'Institut Universitaire de France

Les projets éducatifs socialistes des années 1830-1848 : pour former l'homme nouveau

Nathalie Brémand

- 1 Les projets éducatifs des socialistes sous la Monarchie de Juillet sont très nombreux et font peu référence à la Révolution française qu'ils condamnent pour plusieurs raisons, la principale étant leur refus de la violence qu'ils jugent consubstantielle à la révolution¹. A part les défenseurs des combats insurrectionnels comme certains néo-babouvistes ou les partisans de Blanqui, l'ensemble des socialistes des années 1830 rejette en effet la notion d'insurrection et développe une conception graduelle du changement social. Ils pensent que celui-ci se fera par la propagande, la création d'association ouvrière ou l'expérimentation de leurs théories à petite échelle, c'est-à-dire par la réalisation de projets conçus en vue d'une application immédiate qui conduiraient à la mise en place de la nouvelle société par une voie pacifique et constructive. Dans ce processus, ils attribuent à l'éducation une place très importante et s'ils ne rédigent pas forcément des plans éducatifs d'envergure, leur production sur cette question est très riche. On dispose donc d'un corpus important de textes sur ce sujet, écrits par des penseurs ou des militants qu'il serait impossible de présenter ici de manière exhaustive. Nous traiterons donc des principaux d'entre eux pour pouvoir évoquer à la fois leur foisonnement, qui n'est pas sans évoquer celui des textes pédagogiques révolutionnaires, et leur caractère multiforme.
- 2 Même s'ils ne se revendiquent pas ouvertement de la pensée pédagogique révolutionnaire, ces textes sont traversés par des lignes de force qui sont incontestablement liées à cette pensée. Certains caractères prégnants, que nous allons évoquer, les rattachent à la démarche éducative de la révolution française. Tout d'abord, le but assumé par les socialistes de façonner un homme nouveau par l'éducation des enfants en tant que citoyens de la société future, objectif qui prend appui sur une conception de l'enfant régénérateur de la société. Ensuite, leur volonté de s'emparer de l'individu tout entier, de développer toutes ses facultés et de former un homme complet en donnant au sein de cette formation une importance majeure à

l'éducation morale. Enfin, le rattachement de la pensée des socialistes à la notion de prise en charge de l'enfant par la collectivité au détriment de la famille, notion qui est liée au concept d'instruction publique dont ils sont les continuateurs et les passeurs.

Les projets socialistes : 1830-1848

- 3 Les écrits des socialistes sur l'éducation ne se présentent que très rarement comme de véritables plans pédagogiques détaillés mais apparaissent sous des formes très variées. Les fouriéristes sont ceux qui ont certainement le plus écrit sur cette question. Les passages qu'ils consacrent à ce sujet peuvent prendre la forme d'un chapitre dans un exposé théorique, comme par exemple dans *Réalisation d'une commune sociétaire*² (1842) de Zoé Gatti de Gamond dans lequel elle consacre un passage à l'éducation unitaire, ou bien se présenter sous forme d'un dialogue dans un texte vivant destiné principalement à la propagande, comme dans le texte *Les enfants au phalanstère* (1844) de François Cantagrel³. Mais le texte le plus important est le traité de Victor Considérant *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante dédiée aux mères*⁴ de 1844 : il s'agit en réalité du troisième tome de *Destinée sociale*⁵ – l'œuvre maîtresse de Considérant – destiné à rendre accessible la pensée complexe de Fourier.
- 4 La question éducative occupe aussi une place importante dans l'œuvre d'Etienne Cabet. Ancien élève de Jacotot, il adhère à l'Association pour l'Education du Peuple dès 1832. C'est dans son texte *Voyage en Icarie*⁶ (1840) dans lequel il développe sa doctrine qu'on trouve ses idées sur l'éducation. Joseph Rey, le plus important propagateur de l'owenisme en France, consacre de son côté une très grande partie de sa vie à l'étude de l'enfance. Il rédige en 1830 une *Pétition à la chambre des députés pour l'adoption d'un nouveau plan d'éducation nationale*⁷, dans lequel il préconise la création d'écoles primaires pour les enfants des deux sexes, de deux à sept ans. Il travaille assidûment au développement des *infant school* en France et écrit un ouvrage sur les salles d'asile en 1835⁸. Mais son ouvrage le plus abouti paraît en 1841. Il s'agit de son *Traité d'éducation physique, intellectuelle et morale*⁹, véritable somme sur l'éducation. De leurs côtés, les théories du socialiste chrétien Philippe Buchez sur la famille et sur l'enseignement ne seront exposées que dans son *Traité de politique et de science sociale* publié posthume en 1866¹⁰. En revanche son disciple Jules Bastide édite, en 1847, *De l'éducation publique*¹¹, petit ouvrage où il traite des théories bucheziennes sur l'enfance qu'on trouve également évoquées dans le journal *L'Atelier* publié entre 1840 et 1850. Quant à Proudhon, ses textes majeurs sur l'éducation seront publiés après 1848 dans *De la Justice dans la révolution et dans l'église* (1858)¹² et dans *De la capacité politique des classes ouvrières* (écrit en 1864 mais publié posthume)¹³. Mais de nombreux éléments sur ces questions sont présents dans ses écrits publiés avant la révolution¹⁴.
- 5 Le communiste néo-babouviste Théodore Dézamy utilise, quant à lui, la forme du dialogue pour exposer sa doctrine du communisme unitaire dans son *Code de la Communauté*¹⁵ en 1842, dans lequel il développe un long chapitre sur l'éducation. Louis Blanc donne quelques indications sur ses conceptions concernant la place de l'éducation dans la société dans *Organisation du travail*¹⁶(1839) et dans *Histoires de dix ans* (1842-1844)¹⁷. En revanche il est difficile d'isoler dans les textes fondamentaux de Pierre Leroux des passages consacrés à ce sujet. Leroux utilisait essentiellement la presse – et il eut de nombreux journaux – pour traiter ce genre de questions. On trouve, par exemple, un exposé de ses conceptions sur l'enseignement dans un long article de *La*

Revue sociale de 1848¹⁸. On peut encore mentionner le texte *Union ouvrière*¹⁹ (1843) de Flora Tristan dans lequel elle souligne l'importance qu'elle accorde à l'éducation et la place qu'elle donne à l'enfance dans son palais social. Ou encore signaler le communiste Albert Laponneray et son *Catéchisme républicain*²⁰ (1838) ou Greppo et son *Catéchisme social*²¹ (1849), qui s'intéressent eux aussi à l'instruction et à la place de l'enfant dans la famille.

- 6 Si les communistes comme Dézamy citent les révolutionnaires qui les ont précédés, en particulier Lepeletier de Saint-Fargeau ou Buonarrotti et si Condorcet est parfois mentionné, les socialistes de manière générale se réfèrent très rarement aux auteurs de la période révolutionnaire. En revanche ils reprennent à leur compte quelques idées ou notions fondamentales formulées par leurs prédécesseurs, en premier lieu la question de la formation de l'homme nouveau.

La formation de l'homme nouveau

- 7 Comme leurs ancêtres révolutionnaires, les socialistes sont confrontés à la difficulté de vouloir créer un monde nouveau avec des femmes et des hommes ayant tous les habitudes et les défauts de leur époque. Ils ont besoin d'individus affranchis du passé pour mettre en œuvre leur nouveau système social. Avant de refaire la société, ils vont donc devoir refaire l'éducation de l'humanité. De même qu'ont pu le faire les hommes de l'épisode révolutionnaire, ils développent une démarche de type pédagogique, ayant pour but de former une génération neuve. Théodore Dézamy, en 1842, par exemple, exalte ainsi les vertus de l'éducation qu'il développe : « Quelle différence d'une génération ainsi élevée avec la génération actuelle ! s'exclame-t-il. Quelle beauté ! Quelle force ! Quelle agilité ! Quelle vigueur ! Comme on marche vite à la longévité et à la perfection de la race humaine²² ! » Le saint-simonien Pol Justus, en 1848, déclare créer des écoles vocationnelles pour « préparer à la République une génération neuve, intelligente, morale et forte²³. »
- 8 Cette idée repose sur le mythe révolutionnaire de la rupture radicale qui prend appui sur une critique féroce du passé et sur le postulat selon lequel ce sont non pas les adultes mais les enfants d'aujourd'hui qui seront les citoyens de la société future. Les disciples de Fourier sont très prolixes sur cette question car selon eux c'est bien l'enfant qui réalisera ce que les hommes n'ont pu réaliser jusque-là :
- « Votre sentier, enfants, est parsemé de roses ;
Car pour vous l'Harmonie et la sainte Unité
Rajeuniront le monde en sa caducité,
Et vous aurez greffé le Bonheur sur la terre
En ouvrant de vos mains le premier Phalanstère²⁴. »
- 9 Le Congrès de l'Ecole sociétaire en 1848, recommande ainsi de « continuer à s'occuper avec zèle de tout ce qui regarde l'éducation de l'enfance » :
- « Nous avons foi, explique-t-on, que cette génération ne passera point sans que nous ayons jeté les premiers fondements de l'Harmonie. Tous les enfants qui naissent aujourd'hui entreront dans les Phalanstères. Il importe donc de préparer à l'avance les instruments humains de l'organisation sociétaire²⁵. »
- 10 Ils font preuve d'une très grande sollicitude à l'égard de l'enfance à qui ils attribuent une mission quasi divine. Selon eux c'est à elle qu'il appartient « d'entrer la première dans le sanctuaire... Elle seule reste toujours pure et prête pour l'initiation ; c'est elle

qui doit monter à l'autel, ouvrir le tabernacle, et y prendre, de ses mains bénites, l'encensoir, les vases et les ustensiles sacrés²⁶. »

- 11 Cette question de la formation d'une génération nouvelle est d'autant plus importante que presque tous les socialistes de cette période conçoivent dans leurs projets un temps de régime transitoire, une époque intermédiaire entre le moment actuel et l'avènement de la société future, destinée à préparer pacifiquement une modification profonde de ses rouages. Chez Fourier et les fouriéristes, cette période est composée de deux stades : le *garantisme*, pendant lequel sont développées des institutions fondées sur la solidarité complète de ses membres et leur offrant des garanties sociales et le *sociantisme*, premier temps d'harmonie durant lequel les premiers phalanstères voient le jour. Dans son *Voyage en Icarie*, Etienne Cabet développe l'idée d'un régime transitoire qui durerait cinquante ans sous la forme d'une démocratie adoptant le régime de la communauté « appliquant tout ce qui est susceptible d'une application immédiate, préparant la réalisation progressive du reste, façonnant une première Génération pour la Communauté²⁷ [...] ». Cette période de transition est donc prévue par les socialistes pour avoir le temps d'éduquer une génération neuve, de préparer l'homme nouveau. Mais quel type d'homme veulent-ils créer ? La figure qui émerge dans leur plan est celle de l'homme complet.

Former un homme complet

- 12 Pour former les citoyens de la société future, les socialistes veulent s'emparer de l'homme tout entier et éduquer tous les aspects de sa personne. Ils ont pour but de former ce qu'ils nomment *un homme complet*, c'est-à-dire un homme capable d'utiliser et de développer toutes ses potentialités. Ainsi, selon Joseph Rey, l'éducation « doit embrasser le perfectionnement de toutes les parties de notre être²⁸. » Derrière cette volonté se trouve l'idée que l'individu doit pouvoir user de toutes ses capacités, pour son épanouissement personnel mais aussi pour le bienfait de la collectivité et que ses forces ne doivent en aucun cas être perdues. Pour Victor Considérant, par exemple, il faut « qu'il développe toute sa virtualité » ; il faut qu'il puisse se servir de « toutes les forces de son corps et de son âme ; [qui sinon, seraient perdues] qu'il fournisse le contingent complet de ses facultés²⁹. » Les projets visaient à faire connaître progressivement à l'enfant, parallèlement aux enseignements traditionnels, un maximum d'activités de tous les corps de métiers. Ce type d'éducation qui visait, par la simultanéité des apprentissages, par la globalité de la formation, à former un individu complet fut désigné par Fourier et ensuite par de nombreux autres auteurs, par le terme d'*éducation intégrale*, terme qui fut ensuite repris par exemple par les ouvriers de la Première internationale et par les auteurs libertaires.
- 13 Pour façonner les individus, l'éducation veut former les esprits et les corps et va donc être intellectuelle et physique. Les socialistes accordent des développements à l'instruction et aux exercices physiques qui vont permettre à l'enfant de cultiver ses capacités corporelles. La formation de l'individu comporte aussi un volet très important et relativement nouveau par rapport aux plans révolutionnaires, qui porte sur la formation manuelle et industrielle des enfants dès leur plus jeune âge. Cette question du travail et de son organisation est au cœur de tous les plans des réformateurs sociaux. Le travail est pour eux la valeur centrale de la cité et il représente à leurs yeux l'activité humaine par excellence, synonyme d'épanouissement

et de source de bonheur. C'est sur son organisation que repose le principe fondateur de la société. La formation des enfants aux travaux industriels est donc primordiale et fait partie de la formation du citoyen. Sa place importante dans la période de l'enfance va revêtir deux aspects complémentaires : d'une part sous la forme d'une longue et progressive formation professionnelle, censée préparer l'individu à acquérir toutes les connaissances industrielles nécessaires à son avenir d'homme ou de femme, d'autre part sous celle d'une participation précoce et relative à l'activité productive de la communauté.

- 14 Le rôle du travail dans l'éducation n'est donc pas secondaire pour les socialistes, mais il occupe une place centrale pour former l'homme nouveau et pour changer à terme l'organisation des forces productrices et le rapport de l'individu à son activité. Ce faisant, les hautes valeurs morales que les différents auteurs attribuent au travail lui confèrent un rôle de premier plan dans la formation du caractère de l'enfant et dans sa socialisation. Car le but des socialistes, le même que celui de leurs ancêtres des années révolutionnaires, n'est pas seulement d'instruire mais aussi d'éduquer. Il n'est pas possible selon eux d'envisager une réforme sociale sans la faire précéder d'une réforme morale. Ce n'est donc pas tant l'instruction de l'enfant et la manière de la lui transmettre qui intéressent les socialistes que la formation de l'individu en tant qu'être social. C'est la moralisation de l'enfance, sa formation en tant que futur citoyen, qui compte principalement à leurs yeux. Pour cela certains comme Cabet vont prévoir plusieurs dispositifs pour mener l'éducation morale du futur citoyen. Tout d'abord chacun suit un « cours spécial de morale³⁰ » pendant douze ans, pour apprendre tous ses devoirs, les qualités à acquérir et les défauts à éviter. A partir de l'âge de dix-huit ans commence ensuite l'éducation civique, pendant laquelle on apprend l'histoire nationale, la constitution et les lois. Cette formation intensive a pour but de former à l'âge de vingt-et-un ans des citoyens modèles de vertus : « [...] les jeunes Icariens sont élevés pour être de bons patriotes, aussi bien que pour être de bons fils, de bons époux, de bons pères, de bons voisins, enfin de véritables hommes. » Il existe aussi en Icarie un Code de l'écolier qui fixe ses droits et ses devoirs. Mais le plus souvent, cette éducation morale se fait par la pratique. Joseph Rey, dans son traité de 1841, développe un long chapitre sur cette question et explique que les enfants eux-mêmes doivent participer à l'élaboration des lois de la communauté, car cette pratique constitue à ses yeux un « moyen de gymnastique morale et intellectuelle³¹ » permettant d'initier les enfants de bonne heure à la vie politique. Pour d'autres, les enfants vivent ensemble et c'est par l'apprentissage de la vie en communauté que se fait l'éducation morale, par exemple pour Dézamy, qui considère que « la puissance du régime communautaire³² », suffit à imprégner chez l'enfant les valeurs sociales.
- 15 L'essentiel de l'éducation socialiste se trouve donc dans la formation morale et civique de l'individu, qu'il place au cœur de leurs projets éducatifs. Et on comprend ici que l'enfant, chez les fouriéristes comme chez la grande majorité des socialistes, est élevé et éduqué par la collectivité. C'est encore une caractéristique majeure qui les rattache à la pensée éducative révolutionnaire.

L'éducation à la charge de la collectivité

- 16 Pour la plupart des théoriciens et des militants socialistes, il existe un devoir imprescriptible de la société envers l'enfant : c'est le devoir d'éducation. La collectivité

doit garantir celle-ci à l'individu. L'enfant est placé dès sa naissance sous la responsabilité directe de la communauté, en réduisant le rôle des parents dans cette tâche au strict minimum. Ce point de vue est bien sûr défendu par les auteurs qui sont partisans de la destruction de la famille, au premier rang desquels les fouriéristes. L'éducation harmonienne se passe ainsi en dehors du champ familial.

- 17 Mais ce principe est aussi largement admis par les autres socialistes qui dans l'ensemble ne rejettent pas la famille. Il s'appuie sur une position de principe, selon laquelle l'éducation ressort du domaine de la société. Louis Blanc par exemple fait allusion à la « sainteté³³ » de la famille et estime qu'elle ne saurait être détruite. Selon lui, néanmoins, « l'éducation ne saurait être nationale qu'à la condition d'être une dette de la part de l'Etat³⁴ » et c'est donc celui-ci qui doit veiller à ce que les citoyens soient instruits. De la même façon, Greppo se défend de vouloir la destruction de la cellule familiale, mais considère que les enfants « appartiennent à la société ». « Ils doivent donc recevoir une éducation qui en fasse de bons citoyens et des hommes utiles, pénétrés de l'amour de l'humanité³⁵ », écrit-il. Exceptés chez certains socialistes très attachés à la cellule familiale comme Proudhon et Henri Feugueray, le plus traditionaliste des bucheziens, cette prise de position en faveur de l'éducation publique est générale. Elle donne l'occasion aux différents auteurs de dénigrer l'éducation privée au profit de celle collective, la seule qui, à leurs yeux, peut garantir et assurer l'éducation du citoyen. Joseph Rey, en 1830, préconise ainsi de placer les enfants dès leur plus jeune âge dans des institutions publiques jour et nuit pour éviter la « dégradation³⁶ » du milieu familial. Pierre Leroux défend lui aussi l'éducation publique et donne tous les droits à l'Etat en matière d'éducation de l'enfant. « Vaut-il mieux pour lui qu'il soit livré au hasard, abandonné à l'ignorance et au despotisme paternel, ou confié à la société ? », demande-t-il. Il rajoute : « Evidemment, puisqu'il doit vivre en société et devenir à son tour tige d'une nouvelle famille, il vaut mieux qu'il soit confié à la société » et il décide que « la société collective sera omnipotente dans l'éducation³⁷ ». D'après Cabet, l'éducation doit être prise en charge par la communauté à partir de l'âge de cinq ans. Avant cette date c'est la mère qui l'élève. Contrairement aux autres utopistes, Cabet considère la famille comme le modèle de base constitutif de la société icarienne et l'enfant reste sous l'autorité familiale. C'est pourtant la communauté – qu'il nomme aussi la *République* – qui fournit l'éducation à tous ses enfants en même temps que la nourriture. L'enfant appartient à la fois à la famille et à la communauté.
- 18 Dans la plupart des projets d'associations ouvrières, constituées de familles, l'éducation – qui est un droit – est assurée par l'association elle-même. Flora Tristan, dans son plan d'*Union ouvrière* est convaincue elle aussi de la supériorité de celle-ci sur celle donnée par la famille et critique à cette occasion les théories de Rousseau³⁸. Cette problématique de la prise en charge par la collectivité de l'éducation s'est traduite dans l'organisation spatiale des projets socialistes : l'école ou le lieu où l'enfant est éduqué se présente comme un espace complètement à part de la vie familiale et du reste de la vie sociale et où les enfants sont entre eux. L'organisation de l'espace reflète la nécessité de séparer les enfants des parents pour organiser l'éducation. Et le regroupement des enfants dans un lieu éloigné des parents se révèle à leurs yeux comme la meilleure solution pour instaurer le principe d'une éducation égalitaire et universelle. Cette question n'a pas été sans créer de nombreux débats. Concernant la création des crèches, par exemple, deux attitudes très contrastées se manifestèrent : tandis que les fouriéristes très investis sur ces questions, demandaient à ce que l'enfant soit pris en

charge jour et nuit dans la crèche, les auteurs ouvriers bucheziens, Proudhon ou encore Cabet, furent réticents à l'égard de la mise en place de ces structures sociales qui entraînaient selon eux le délitement du lien familial. Mais cette attitude évoluera dans le temps et on verra par exemple un Cabet, hostile à l'éducation commune des enfants avant l'âge de cinq ans, céder devant la pression de l'évolution des mentalités et instaurer finalement une salle d'asile dans la communauté de Nauvoo.

- 19 Finalement c'est l'idée de prise en charge de l'éducation par la collectivité qui primera et qui remportera l'adhésion de tous. En développant l'idée que l'enfant appartient à la société, les socialistes posent une question centrale qui bouscule irrémédiablement les bases sur lesquelles reposait le statut de l'enfant jusque-là car en préconisant l'éducation par le groupe, ils déposent la famille d'une partie de ses prérogatives et la puissance paternelle d'une partie de sa force. Et ce faisant, ils font évoluer le statut de l'enfant.

Conclusion

- 20 Branislav Baczko souligne que la Révolution française « n'a presque rien réalisé de promesses et d'espoirs dont elle avait investi l'éducation » Mais qu'elle « a inventé une nouvelle représentation de l'éducation et, partant, de l'école » et a légué une « représentation de l'école émancipatrice³⁹. » Comme leurs prédécesseurs, les premiers socialistes ont conçu de nombreux projets de réalisations pratiques et d'applications de leurs idées éducatives mais peu d'entre elles virent le jour et celles qui furent mises en œuvre ne fonctionnèrent que peu de temps et laissèrent peu de traces. Ils ont repris à leur compte et diffusé à leur tour des représentations de l'éducation et de l'école qui relèvent de l'héritage révolutionnaire. L'importance qu'ils accordent à la formation des individus pour préparer la société de demain donne à voir leur croyance indéfectible en la puissance illimitée de l'éducation et en l'éducabilité de l'homme dès sa naissance.
- 21 Les socialistes ont été aussi les passeurs de certaines conceptions clés léguées par leurs prédécesseurs comme la fonction régénératrice de l'éducation et son caractère intégral. En affirmant aussi, à la suite de Condorcet, que l'éducation doit être à la charge de la collectivité et en accordant une place majeure à l'éducation morale et civique, ils préparent aussi les esprits au socle sur lequel seront construits tout au long du XIX^e siècle la notion d'école républicaine et l'idée d'instruction publique obligatoire, gratuite et démocratique.

NOTES

1. Sur cette question, voir Mona OZOUF, « La Révolution française au tribunal de l'utopie », dans *L'homme régénéré : essais sur la Révolution Française*, Paris, Gallimard, 1989, p. 211-239.

2. Zoé GATTI DE GAMOND, *Réalisation d'une commune sociétaire d'après la théorie de Charles Fourier*, Paris, Capelle, 1841-1842.
3. [François CANTAGREL], *Les Enfants au Phalanstère : dialogue familial sur l'éducation*, Paris, Librairie sociétaire, 1844.
4. Victor CONSIDÉRANT, *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante dédiée aux mères*, Paris, Librairie sociétaire, 1844.
5. Victor CONSIDÉRANT, *Destinée sociale*, Paris, au Bureau de la Phalange, 1837-1838, 2 volumes.
6. Étienne CABET, *Voyage en Icarie : roman philosophique et social* (1840), Paris, Genève, Slatkine reprints, 1979.
7. Joseph REY, *Pétition à la Chambre des Députés pour l'adoption d'un nouveau plan d'éducation nationale, suivie de l'essai d'un projet de loi et de l'exposé des motifs*, Paris, A. Mesnier, 1830.
8. Joseph REY, *Lettres à ma femme sur les écoles de la première enfance, dites salles d'asile*, Grenoble, impr. de Prudhomme, 1835.
9. Joseph REY, *Traité d'éducation physique, intellectuelle et morale...*, Paris, Dezobry et E. Magdeleine, 1841.
10. Philippe BUCHEZ, *Traité de politique et de science sociale*, Paris, Amyot éd., 1866, Tomes 1 et 2.
11. Jules BASTIDE, *De l'éducation publique en France*, Paris, J. Hetzel, 1847.
12. Pierre-Joseph PROUDHON, *De la justice dans la révolution et dans l'église* (1858), Paris, Marcel Rivière, 4 tomes, 1930-1935.
13. Pierre-Joseph PROUDHON, *De la capacité politique des classes ouvrières* (1865), Paris, Marcel Rivière, 4 tomes, 1930-1935.
14. En particulier dans Pierre-Joseph PROUDHON, *De la célébration du dimanche* (1839), Paris, Marcel Rivière, 1926 et *De la Création de l'Ordre dans l'Humanité ou Principes d'organisation politique* (1843), Paris, Marcel Rivière, 1927.
15. Théodore DÉZAMY, *Code de la communauté*, Paris, Prévost librairie ; Rouannet librairie, 1842.
16. Louis BLANC, *Organisation du travail*, Paris, au bureau du Nouveau Monde, 1839.
17. Louis BLANC, *Histoire de dix ans : 1830-1840*, Paris, Pagnerre, 1842-1844, 5 vols.
18. Pierre LEROUX, « Trilogie sur l'institution du dimanche, préface », *La Revue Sociale*, n° 2-3-4, novembre 1847 à janvier 1848, p. 21-39.
19. Flora TRISTAN, *Union ouvrière*, Paris, Prévost ; Rouannet, 1843.
20. Albert LAPONNERAY, *Catéchisme républicain*, Avignon, 1848, p. 13
21. GREPPO, *Catéchisme social ou Exposé succinct de la doctrine de la solidarité par le citoyen Greppo représentant du peuple*, Paris, G. André, 1848.
22. Théodore DÉZAMY, *Code de la communauté*, op. cit. p. 138.
23. Paul JUSTUS, *Aux mères de familles : des écoles vocationnelles pour les enfants du peuple*, 1848, p. 10.
24. F. HENRY, « Aux faibles », *Almanach phalanstérien pour 1847*, 1848, p. 446.
25. « Rapport de la commission de garantisme présenté par E. Bourdon ; Education de l'enfance », *Bulletin phalanstérien* n° 10, 30 novembre 1848, p. 102.

26. *Ibid.*
27. Étienne CABET, *Voyage en Icarie*, *op. cit.*, p. 5.
28. Joseph REY, *Traité d'éducation physique, intellectuelle et morale...*, p. 3.
29. Victor CONSIDÉRANT, *Théorie de l'éducation naturelle et attrayante*, *op. cit.*, p. 47.
30. Étienne CABET, *Voyage en Icarie*, *op. cit.*, p. 93.
31. Joseph REY, *Traité d'éducation physique, intellectuelle et morale...*, *op. cit.*, p. 203.
32. Théodore DÉZAMY, *Code de la communauté*, *op. cit.*, p. 267
33. Louis BLANC, *Organisation du travail*, *op. cit.* p. 229.
34. Louis BLANC, *Histoire de dix ans*, tome IV, p. 92.
35. GREPPO, *Catéchisme social...*, *op. cit.* p. 14.
36. Joseph REY, *Pétition à la Chambre des Députés...*, *op. cit.*, p. 51.
37. Pierre LEROUX, *D'une religion nationale...*, cité par Armelle LE BRAS-CHOPARD, *De l'égalité dans la différence : le socialisme de Pierre Leroux*, Paris, Presses de la FNSP, 1986, p. 394-395.
38. Flora TRISTAN, *Union ouvrière*, *op. cit.* p. 331.
39. *Une éducation pour la démocratie : textes et projets de l'époque révolutionnaire*, éd. par Bronislaw BACZKO, Genève, Librairie Droz, 2000, p. 52-53.

RÉSUMÉS

Les projets éducatifs des socialistes des années 1830-1848 sont très nombreux et font peu référence à la Révolution française. Ils ne se revendiquent pas ouvertement de la pensée pédagogique révolutionnaire mais en revanche sont traversés par des lignes de force qui sont liées à cette pensée. On peut s'en rendre compte, entre autres, à travers trois aspects de leurs discours. Leur but est de façonner un homme nouveau par l'éducation des enfants et cet objectif prend appui sur une conception de l'enfant comme régénérateur de la société caractéristique de la pensée révolutionnaire. Leur volonté est aussi de former un homme complet en accordant dans cette formation, comme leurs prédécesseurs, une importance majeure à l'éducation morale. Ils défendent enfin la notion de prise en charge de l'enfant par la collectivité au détriment de la famille, notion qui se rattache au concept d'instruction publique hérité lui aussi de l'épisode révolutionnaire.

The educational projects of the socialists of the years 1830-1848 are very numerous and make little reference to the French revolution. They do not claim openly to revolutionary pedagogic thought but are rather crossed by main themes linked to this thought. We can realize it, among others, through three aspects of their speeches. Their purpose is to shape a new man by educating the children and this objective is based on a conception which makes the child a regenerator of society, characteristic of revolutionary thought. Their will also is to form a complete man by granting in this training, as their predecessors, a major importance to the moral education. Finally, they defend the notion of child's care provided by the collectivity instead of the family, notion connected with the concept of public instruction inherited also of the revolutionary time.

INDEX

Mots-clés : premiers Socialistes, éducation, enfance

Keywords : first socialists, Education, childhood

AUTEUR

NATHALIE BRÉMAND

Université de Poitiers

CRIHAM

Varia

Révolution /révolutions : l'Italie et la mémoire de 1789

Francesco Buscemi

« Le passé nous tue. La Révolution française, je le dis avec conviction, nous écrase. Elle pèse sur le cœur du parti, comme un cauchemar, et l'empêche de battre. Elle nous éblouit de l'éclat de ses luttes géantes. Elle nous fascine de son regard de victoire. Nous sommes à genoux devant elle. Nous lui demandons tout, hommes et choses¹. »

- 1 Tel est le verdict prononcé par Giuseppe Mazzini en 1835, dans un opuscule publié à Bienne intitulé *Foi et Avenir*. On aura l'occasion de revenir sur le sens de ces mots sous la plume de Mazzini, le plus connu des révolutionnaires du *Risorgimento* italien, l'infatigable organisateur de conspirations contre les royaumes italiens du XIX^e siècle et l'une des voix les plus influentes, sinon vénérées, du mouvement démocratique du nationalisme italien. Nous pouvons nous servir de cette citation en tant qu'introduction au sujet que je voudrais esquisser ici. *Le passé nous tue*, disait Mazzini : la révolution française se présentait comme un lourd héritage pour tout révolutionnaire italien. D'un côté, c'est un modèle qui fascine les *patrioti* de la nation italienne en raison de ses *luttes géantes* ; de l'autre côté, c'est un véritable *cauchemar*, si l'on considère la déception suscitée par la faillite de l'expérience napoléonienne (et d'après Mazzini, de celle aussi des *Trois Glorieuses* de 1830). Ce cauchemar n'a cessé d'être alimenté par la « légende noire » de la Révolution, qui disqualifie tous ceux qui s'en réclament, en les assimilant à des *terroristi*. Dans le même temps, cependant, la révolution de France avait donné à l'Italie une grammaire du changement politique qui est partagée par presque tous les acteurs de l'histoire italienne du XIX^e.
- 2 Je diviserai mon exposé en deux parties. Dans la première partie, je traiterai du *triennio repubblicano*, 1796-1799, de cette drôle de révolution, qu'on a longtemps définie comme passive, sans doute trop superficiellement. Je consacrerai la deuxième partie au problème de la mémoire de 1789, et de 1796 évidemment, dans le *lungo Risorgimento* italien, en interrogeant la manière dont l'élaboration de cette mémoire façonne une nouvelle conception de la Révolution. Si le passé de la France révolutionnaire écrasait l'action des tous les révolutionnaires, pour légitimer la révolution nationale italienne, il ne restera d'autre option aux patriotes italiens que de « tuer la Révolution française ».

Le nouveau modèle de révolution nationale naît précisément de ces critiques féroces de 1789.

- 3 Avant de brosser un rapide tableau de ce siècle d'histoire italienne, je me permets de faire quelques remarques méthodologiques, ou plutôt de vous dévoiler mon *modus operandi*, ce qui me paraît être l'un des objectifs de ce numéro de la revue : contribuer à la discussion sur la façon dont les historiens utilisent le mot « Révolution ».
- 4 La manière dont le terme « Révolution » a été interrogée lors de la journée d'étude du 9 septembre 2011 n'est pas sans lien avec les réflexions développées par un maître de l'historiographie italienne, Carlo Ginzburg, autour de ce qu'il désigne comme la « stérilisation des outils » de l'historien². Avec cette métaphore qui assimile le travail de l'historien à celui du chirurgien, C. Ginzburg invite à distinguer dans notre analyse le langage des chercheurs et le langage des acteurs historiques. En effet, il s'agit de comprendre comment les mots que les historiens utilisent pour poser des questions aux documents sont déjà chargés de significations stratifiées dans le temps, dont nous devons avoir conscience. « Révolution », bien sûr, fait partie de ces mots. Comment est-il possible de distinguer notre conception du terme *révolution* de celle des acteurs historiques, des révolutionnaires ? Est-ce qu'il faut réprimer, en admettant que cela soit possible, notre image mentale de l'expérience révolutionnaire pour échapper à l'anachronisme ?
- 5 C'est une question parmi les plus passionnantes du métier d'historien, mais je pense que le matériel le plus intéressant sur cette question nous vient des réflexions des ethnologues. Nous devons à l'ethnologue américain Kenneth Pike la première formulation du problème³. En partant d'une analogie avec les termes *phonemics* et *phonetics*, il créa les termes de *emic* et *etic*. Avec le terme *emic*, Pike désignait le langage des acteurs sociaux ; avec les termes *etic*, il se référait au langage des observateurs scientifiques. Les termes d'*emic* et *etic* sont bientôt devenus un outil heuristique fondamental pour les ethnologues, bien au-delà des intentions de Pike. On retrouve la même distinction chez l'ethnologue américain Clifford Geertz, qui adoptait plutôt les termes de *experience-near concepts* et *experience-distant concepts*⁴. Les concepts *proches de l'expérience* étaient ceux utilisés par les acteurs pour définir ce qu'ils pensent, imaginent, etc., tandis que les concepts *distants de l'expérience* sont ceux que les analystes utilisent pour expliquer les expériences des acteurs. Le point que je souhaite mettre en exergue à travers cette distinction heuristique réside dans le fait que les deux termes ne sont pas en concurrence : il ne peut pas exister un historien écrasé par le langage *emic*, et un autre historien complètement concentré sur ses propres catégories. La tâche de l'historien est de partir d'une question *etic*, qui dépend donc inévitablement de ses convictions et outils d'analyse, pour arriver à une réponse *emic*, qui soit fidèle aux convictions de ses informateurs, des acteurs historiques.
- 6 Cela nous porte donc à reformuler nos questions liminaires sur la Révolution. En partant d'une idée *etic* de la Révolution française comme événement structurant de la modernité politique et de l'âge contemporain, nous demanderons aux acteurs, ou bien aux sources historiques, leur réponse *emic* : qu'est-ce qu'ils ont ressenti comme étant l'*enjeu* de la Révolution, comment l'ont-ils définie, comment a-t-elle changé leurs vies ou était-elle censée les changer ? Les pages qui suivent visent plus particulièrement à déterminer à quel niveau s'opère le changement que la Révolution était supposée apporter, et donc d'examiner la manière dont la décennie révolutionnaire modifie

durablement la façon dont hommes politiques et femmes conçoivent l'expérience politique.

Révolution/régénération : le *triennio repubblicano* italien (1796-1799)

- 7 Partons du *triennio*. Tout d'abord, la plupart des *patriotti* insistent sur le caractère pacifique de la révolution qui a engendré les républiques sœurs. Il s'agit souvent d'une astuce propagandiste, qui sert à rassurer les nouveaux citoyens sur le fait qu'aucune nouvelle *Terreur* n'aura lieu – ce qui est la plus grande peur notamment des modérés. Mais il s'agit aussi de la revendication d'un modèle révolutionnaire soi-disant italien, loin des convulsions de l'expérience française dont il aurait appris à éviter les excès de violence. Bien évidemment, les *patriotti* cherchent ainsi à échapper au problème d'une révolution imposée par les armes de la France... mais dès lors que les premières républiques sont fondées, cet argument rhétorique devient une qualité exhibée par les républicains, dans la mesure où il constitue un appui idéologique pour les modérés. C'est ainsi que l'un des membres de la municipalité vénitienne, Francesco Mengotti, écrit dans ses instructions destinées « au peuple libre de Venise » :

« Il est vrai que des maux peuvent naître dans certains cas d'une Révolution, mais nous ne sommes pas dans l'un de ces cas, heureusement. Cela peut arriver dans une Nation, qui entreprend sa propre réforme avant toutes les autres, seule, sans l'aide de personne, même combattue en son sein par ceux qui veulent l'opprimer, et de l'extérieur par Ministres et Princes, qui en craignent l'exemple, car ils y voient écrite leur chute. [...] Dressées par l'exemple et les lumières du Peuple Français, et soutenues par sa droite généreuse, qu'il ne refuse jamais de tendre lorsqu'on lui demande secours, les autres Nations exécutèrent leur réforme sans convulsions nuisibles, et avec tellement de succès, qu'elles s'étonnaient de se découvrir libres, quand il leur paraissait encore entendre le son et les poids des chaînes⁵. »

- 8 La volonté de tenir à distance les images les plus violentes de l'expérience française explique pourquoi, dans le contexte italien, le terme « révolutionnaire » est, tout compte fait, fort peu utilisé. Pour qualifier le nouveau régime et ses institutions, on lui préfère les adjectifs *républicain* ou *démocratique* ou bien *patriotique* : la Révolution en tant que telle est plutôt considérée comme un changement institutionnel, conformément à l'acception de ce mot avant 1789. En effet, longtemps le mot « révolution » n'avait désigné qu'une conjuration ou une modification cyclique de la constitution d'un état. Dans les deux cas, il s'agissait de phénomènes répétables dans l'histoire d'un pays, tandis que la France révolutionnaire impose au mot la qualité d'un événement fondateur, dont la singularité tient précisément à l'absence de précédent. En Italie, l'acception du terme résiste pourtant jusque sous le Triennio⁶. Il suffit de penser au succès et aux rééditions de l'ouvrage de Carlo Denina, *Delle rivoluzioni d'Italia*, par exemple, qui relance en Italie la tradition des histoires des *révolutions* inaugurée par le père Joseph-Pierre D'Orléans⁷. C'est cette « filiation » qui a été parfaitement mise en évidence par les travaux consacrés par Paolo Viola aux enjeux politiques et épistémologiques du terme « Révolution⁸ ». C'est ainsi que dans l'édition de 1799 de son *Istoria delle rivoluzioni d'Italia*, le lecteur de Denina pouvait encore lire :

« Nombreux sont donc ceux qui pensent peut-être pouvoir traiter l'histoire de l'Italie de la même manière que celle utilisée par le père D'Orléans [sic], l'abbé Vertot et des Fontaines pour d'autres nations ; et le titre de *révolutions* que cet ouvrage porte sur le frontispice fera croire facilement que nous nous sommes

proposés d'imiter ces auteurs. Mais les révolutions d'Angleterre, Espagne, et Pologne, par exemple, dès que ces Provinces parvinrent à faire de plusieurs états un seul royaume, ne sont autres que l'histoire du gouvernement intérieur, puisqu'ils montrent comment l'autorité souveraine allait se restreindre ou se dilater, et comment, par la mort d'un Roi, par l'oppression, ou par l'extinction d'une maison régnante, une autre montait sur le trône⁹. »

- 9 La restriction ou la dilatation des pouvoirs d'un gouvernement était suffisante pour qualifier un changement politique de « révolution ». Le transfert de souveraineté d'une famille à une autre ou d'une province à une autre : voici les plus typiques révolutions de l'histoire italienne selon Denina.
- 10 Dans l'instruction citée ci-dessus Francesco Mengotti reprend à son compte cette même idée de filiation entre la dernière Révolution et toutes les révolutions institutionnelles qui se sont succédées dans l'histoire de la Sérénissime :
- « Il fallut souvent, selon les temps et les circonstances, faire plusieurs changements dans la Constitution de la République [n.d.r. : l'ancienne république de Venise]. Ces changements et rectifications nécessaires du Gouvernement s'appellent notamment *Révolutions*, puisqu'elles se succèdent de façon cyclique, c'est-à-dire avec une inévitable répétition dans toutes les institutions humaines¹⁰. »
- 11 Dans cette définition, la Révolution n'est rien de plus qu'une réforme nécessaire et normale de la Constitution d'un État. Mais, plus généralement, le lexème de *révolution* désigne le changement de gouvernement, y compris par le moyen d'une rébellion ouverte. Cela explique pourquoi on le retrouve aussi paradoxalement pour désigner les insurrections populaires *contre-révolutionnaires* et anti-françaises en 1799, le *Viva Maria !*
11
- 12 Est-ce que cela permet pour autant de conclure que l'instauration des républiques sœurs n'aurait finalement pas modifié le concept de « Révolution » ? Est-ce que cette résistance évidente du sens traditionnel du terme est une preuve suffisante pour considérer que rien n'a changé dans la culture politique italienne et que ce terme ne désignerait qu'un simple changement institutionnel, somme toute guère différent d'un changement dynastique ? Je ne le pense pas. Force est de constater que le sens que nous donnons au terme *etic* de révolution ne correspond pas intégralement au sens *emic* du même mot, en 1796-1799. « Car, au grand désespoir des historiens, les hommes n'ont pas coutume, chaque fois qu'ils changent de mœurs, de changer de vocabulaire » – comme l'a souligné à juste titre Marc Bloch dans *l'Apologie pour l'histoire*¹². Pour les *patriotti* et pour les habitants de la péninsule italienne, *révolution* désigne plutôt l'événement qui engendre le nouveau système institutionnel ; ce sont donc d'autres termes qui sont utilisés pour désigner le changement politique dans sa radicalité la plus profonde. Le plus important de tous est le terme *rigenerazione* (régénération), qui est soit associé au terme « Révolution », soit utilisé de façon autonome. La régénération est le programme de la révolution. En cherchant l'enjeu de la révolution, dans le sens *etic* de notre question d'historiens, on trouvera donc celui de régénération. Dans quelle mesure les nouveautés de 1796 sont-elles censées provoquer une régénération ?
- 13 Il serait trop long ici décrypter les deux nuances de sens du lexème *régénération* : d'un côté, on parle de la régénération qui naît de la révolution, en tant qu'événement palingénétique, effet nécessaire et inévitable du passage à la république ; de l'autre côté, il y a souvent l'idée que la régénération est plutôt un chemin individuel à poursuivre, obligatoire pour tous les nouveaux citoyens, inspirés par l'instruction publique (*l'istruzione pubblica*). Ces deux nuances peuvent parfois coexister dans un

même discours, selon l'opportunité politique du moment : quand on veut mettre l'accent sur le *miracle* de la Révolution, qui change tout sans résistances, on insistera sur la première acception ; quand on veut à l'inverse souligner les efforts nécessaires pour consolider les nouvelles institutions, on considère la régénération plus comme un processus en construction que comme une évidence acquise, conformément à la deuxième acception du terme régénération. Il s'agit là des deux conceptions différentes de Révolution, que Mona Ozouf a identifiées comme « miraculeuse » ou « laborieuse¹³ ». Par rapport aux Français, les patriotes italiens semblent insister surtout sur le sens religieux ou naturel de régénération, peut-être en raison de l'indétermination de leur politique, tributaire de la conjoncture militaire (la guerre) et politique (la tutelle française). Mais les projets d'instruction publique ne manquent pas, et la diffusion de *catéchismes révolutionnaires* est très importante¹⁴ : les patriotes investissent beaucoup sur la pédagogie républicaine, pour la promotion de mœurs républicains, mais ils semblent bien conscients que le temps marche contre eux.

- ¹⁴ Ce qu'il convient de souligner ici, c'est la radicalité de la mutation politique sous-tendue par le terme « régénération¹⁵ », dans la mesure où ses déclinaisons morales, religieuses, affectives, culturelles étaient jusqu'ici absentes du lexique traditionnel du politique. La Révolution renouvelle le lexique de la politologie traditionnelle en empruntant des lexèmes du lexique religieux, sentimental, scientifique. Il faut *aimer* la révolution, il faut *croire* à la révolution, il faut à la fois changer de peau et même de nature. À travers ce nouveau vocabulaire, la politique s'impose en tant qu'expérience éthique, affective, religieuse, culturelle et même physiologique. On peut en donner quelques illustrations.
- ¹⁵ En premier lieu, la régénération est toujours assimilée à une expérience religieuse. Le terme *régénération*, dans ses acceptions italiennes, renvoie avant tout à la tradition chrétienne qui exprimait ainsi l'acte régénérateur du sacrement du baptême. Plus généralement, le passage du statut de sujet d'un roi à celui de citoyen d'une république démocratique est présenté comme une véritable *conversion*, sur le modèle de la *metanoia* chrétienne. C'est l'un des ingrédients bien connus de la *sacralisation du politique* sous la Révolution. On pourrait donner beaucoup d'exemples à ce propos, mais l'un des plus emblématiques est le serment de fidélité qui est demandé aux fonctionnaires publics dans toutes les Républiques sœurs, sur le modèle des serments révolutionnaires exigés en France après 1789¹⁶. Il ne s'agit pas d'un simple serment de soumission aux lois de la république ; on demande au jureur de jurer une réelle adhésion aux principes démocratiques, d'*aimer* la république et d'être attaché intérieurement à sa constitution, comme de *haïr* la monarchie¹⁷. En prêtant serment, le citoyen devait entrer dans une communauté qui correspond à la fraternité républicaine, en observant un programme obligatoire (aimer la république, détester la monarchie), à l'instar de ce que requiert un dogme religieux.
- ¹⁶ Dans le numéro du 31 décembre 1797 de *L'Amico del popolo*, journal patriotique milanais, Giovanni Antonio Ranza livre un commentaire de la loi qui imposait aux fonctionnaires le serment de *haine éternelle au gouvernement des rois, des aristocrates, des oligarques*¹⁸. Le patriote piémontais proposait aux législateurs d'étendre l'obligation aux ministres des deux cultes dominants, le chrétien et l'hébreu :
- « Mais avant de prêter le serment ils doivent faire une abjuration solennelle ; les évêques doivent révoquer le monstrueux serment fait à la Curie romaine et au pape avant leur consécration [...] et les rabbins doivent abjurer le verset 19 du chapitre 23 du Deutéronome, dans lequel Moïse commande aux juifs de 'ne pas exiger de

leurs frères aucun intérêt ni pour argent, ni pour vivres, ni pour rien d'autre, mais seulement des étrangers ; et à leurs frères, de prêter sans intérêt tout ce dont ils ont besoin'. Je m'explique. Les rabbins doivent abjurer la règle, contenue dans ce passage du Deutéronome, qui considère comme étrangers tous les non-circoncis, et qui, par conséquent, les autorise, et les oblige même, à pratiquer avec eux l'usure, en ne les considérant pas comme frères.

Maintenant que les juifs ont acquis la fraternité des non-circoncis de la Cisalpine, ils doivent la pratiquer avec eux réciproquement, et donc déclarer, au moyen de leurs rabbins, qu'ils ne comprennent plus aucun cisalpin sous l'appellation « d'étranger », et que, par conséquent, ils ne seront plus autorisés à pratiquer l'usure avec aucun d'entre eux, comme le voulait le passage du Deutéronome ci-dessus. Mais pour qu'une telle déclaration rabbinique, et le serment constitutionnel suivant soient encore plus valides, tous les deux doivent être faits par le rabbin selon leur rite solennel, c'est-à-dire avec l'invocation d'Elohim et avec la tête couverte et pieds nus. Et en même temps, il faut obliger les rabbins à jurer d'enseigner cette doctrine dans leurs écoles. Après les évêques, le même serment devra être prêté par les curés et les curés adjoints. De cette façon, tous les fonctionnaires publics de la Cisalpine, qu'ils soient civils ou religieux, seront également liés par la même profession de foi républicaine¹⁹. »

- 17 La concurrence entre la fidélité politique et les fois religieuses traditionnelles que Ranza perçoit est une preuve des ambitions des *patriotti* italiens du *triennio*. La formule du serment doit être considérée à l'instar d'un *Symbolum* (la confession de foi traditionnelle des chrétiens), que le citoyen ne doit pas craindre de professer pour obtenir la confiance du pouvoir. C'est l'acte qui fait entrer dans une nouvelle foi républicaine.
- 18 Une épreuve ultérieure vient des rétractations du serment de fidélité, conservées dans les archives religieuses italiennes : il s'agit d'un matériau archivistique inédit, qui offre la possibilité de travailler sur la révolution *vécue*, en quelque sorte. Tous les fonctionnaires qui ont prêté le serment et qui se décident à l'abjurer, après la condamnation de Pie VI ou après la chute des républiques, doivent s'employer à expliquer les modalités de leur prestation. À ce titre, ils offrent des témoignages précieux sur leur vision du changement institutionnel : traitent-ils le serment comme un acte religieux dont découle nécessairement une véritable abjuration ? Comment parlent-ils de la fidélité due à une république ? Qu'est-ce qu'ils reconnaissent comme élément spécifique du régime républicain et révolutionnaire ?
- 19 La première chose qu'on relève dans ces rétractations est la sensation d'impasse dans laquelle se trouvent certains des jureurs après la condamnation du serment par Pie VI²⁰. D'un côté, le texte du serment oblige les jureurs à respecter la parole donnée au nouveau gouvernement, et d'un autre côté, le texte du bref pontifical les oblige à obéir au chef de l'Église catholique. Il faut rappeler que pour un homme du XVIII^e siècle le parjure est un vrai péché. Même si Pie VI a condamné la formule du serment, un chrétien peut se considérer engagé à respecter la parole donnée à la République. Voilà l'impasse, voilà pourquoi beaucoup de rétractations reflètent la difficulté des jureurs catholiques à réagir à la condamnation du pape. C'est le cas par exemple de Ferdinando Giovannucci, qui avait juré fidélité à la République Romaine (1798-1799) en tant que professeur de théologie au Collegio Romano :

« En tant que chrétien, c'est mon devoir de faire vœux au Ciel pour que personne ne prononce l'exécrable formule [du serment], c'est-à-dire pour que personne n'accepte un emploi, pour que ne règne [auc]une épouvantable anarchie, à laquelle j'ai également juré une haine mortelle. En tant que jureur je dois assurer l'exécution de l'article constitutionnel que veut tout jureur. Donc il n'y a pas

d'alternative : ou être irrégulier en méprisant mon serment et en nourrissant les sentiments d'une contrariété religieuse à l'égard de cette prestation de serment, au lieu de l'affection jurée ; ou être irrégulier en luttant contre le chef de l'Église et en préférant mon jugement au sien²¹. »

- 20 Même au moment de demander pardon au pape, ce professeur ne peut pas se dispenser de considérer le serment comme un acte religieux et, donc, la question de la fidélité à la République comme une concurrence entre deux différents systèmes religieux exclusifs. C'est dire toute la performativité du serment révolutionnaire et l'efficacité de la rhétorique mobilisée par les *patriotti*.
- 21 La nature sacramentelle du serment témoigne de la nature religieuse de l'engagement politique révolutionnaire. Le parcours du citoyen qui adhère à la République était donc assimilé au parcours initiatique et religieux d'un homme qui devait donner l'image de sa foi dans toutes ses actions. D'après les *patriotti*, le changement doit en effet s'inscrire jusque dans les aspects les plus intimes de l'individu. À commencer par ses relations affectives et sentimentales. Les journaux républicains qui naissent après 1796 en parlent souvent, en offrant un modèle de relations où les amants et les amis partagent la même foi politique. Voici un exemple extrait d'une comédie théâtrale mise en scène plusieurs fois à Bologne, à Rome, à Venise - où elle a été publiée sous le titre *La Rivoluzione. Commedia Patriottica*²². L'intrigue parle d'un ex-comte, Vittore, converti aux principes républicains et, à ce titre, exilé, qui est amoureux de la fille d'un marquis, aristocrate fort antirévolutionnaire, Angelica. Vittore est en train d'organiser la révolution dans le pays pour fonder la république - ce qui arrivera à la fin de la comédie, sans aucun épisode sanglant ou violent, soulignons-le. L'histoire d'amour de Vittore et Angelica se déroule parallèlement à l'histoire de la révolution et en est en quelque sorte la parabole. Comme la population doit être convertie aux valeurs républicaines pour se révolutionner et fonder la république, Vittore se doit donc de convertir Angelica à ces valeurs pour pouvoir l'aimer. Voici les confidences de Vittore à un ami, lorsqu'il rentre de son exil :
- « L'amour de mon épouse ; l'amour, peut-être encore plus vif pour la liberté tant adorée, ont dirigé mes pas [...]. À tout prix je veux Angelica, je veux la liberté de ce Peuple [...]. La première chose que je veux faire est voir Angelica en cachette, pour la réduire à mon opinion. Elle doit être unie à moi avec tous les sentiments du cœur, comme avec toutes les idées de l'esprit. Autrement, ce serait à mes yeux une union monstrueuse. Cette belle âme, cet aimable cœur ne résisteront pas aux voix de la raison, de l'humanité, de la nature qui crient en nous : Liberté, Égalité, Démocratie. Je la convertirai ; oui, moi, je la convertirai²³. »
- 22 Lier l'expérience politique à des expériences de la vie affective sera un élément fondamental de la propagande politique du nationalisme italien pendant le *Risorgimento*, et voilà pourquoi j'ai voulu insister sur ce point²⁴. Mais d'autres exemples pourraient être cités pour illustrer la manière dont les *patriotti* concevaient la régénération de l'homme comme le passage radical du sujet au citoyen, qui ne serait achevée qu'avec l'avènement d'un homme nouveau.
- 23 Avant de quitter le *triennio*, on ne peut que mettre l'accent sur la nécessité de travailler sur la réélaboration personnelle dont la régénération a fait l'objet de la part des acteurs politiques italiens. Il convient en effet de souligner la manière particulièrement originale et variée avec laquelle les individus s'approprient cette rhétorique de la « régénération » républicaine.

- 24 Le parcours de Girolamo Bocalosi est, de ce point de vue, particulièrement éclairant²⁵. En 1798, ce philosophe adapte au nouveau contexte républicain son ouvrage sur la physiognomonie paru en 1783. Le titre donne déjà un aperçu emblématique de sa démarche : *Della fisonomia. Principi derivati dall'Anatomia dalla Fisiologia e Dinamica del Corpo umano per mezzo de' quali si distinguono gli aristocratici e i realisti dai democratici* – c'est-à-dire *De la physiognomonie. Principes dérivés de l'Anatomie, de la physiologie et dynamique du corps humain au moyen desquels on distingue les aristocrates et les royalistes des démocrates* [souligné par nous]. L'objectif est de trouver un moyen de révéler les sentiments intérieurs (*i sentimenti interni*) des citoyens, en faisant de la régénération une possibilité presque physiologique : les citoyens régénérés seraient affectés par le changement jusque dans leurs fonctions biologiques élémentaires. Selon lui, seule la combinaison d'une éducation démocratique²⁶ et d'une étude physiognomonique peut créer les conditions pour l'établissement de la société régénérée :

« De nos jours, la science Physiognomonique et l'apostolique instruction républicaine sont négligées chez nous aussi ; et évidemment, jamais plus qu'aujourd'hui s'entend en Physiognomonique peut être avantageux aux hommes, pour connaître [les visages] des hommes indignes de liberté, des Aristocrates, et des Royalistes, et pour connaître surtout les faux visages des traîtres et des ennemis de la plus belle Cause qui se soit imposée dans la vie des hommes depuis le scélérat et ambitieux Jules, le plus grand auteur de la Tyrannie.

Bien sûr il y a certains traits, certains contours, et certaines teintes de visage ; il y a une certaine silhouette du corps, et un certain habillement, un certain tempérament et certains organes de ce corps ; il y a un certain ton de voix, une certaine attitude, une certaine façon d'aller et un certain usage des phrases ; il y a certaines maximes et certaines théories habituelles dans la bouche de certains hommes ; il y a finalement un certain usage de se fréquenter constamment entre certaines personnes en certains lieux distincts, qui, sans aucun équivoque, révèlent au vrai connaisseur quels sentiments intérieurs ils nourrissent, et quelles sont leurs passions dominantes.

[...] Quiconque aime donc la république démocratique et la justice doit apprendre à distinguer par ces signes sans équivoque quels sont les véritables frères des hommes, les philanthropes démocratiques et les soutiens de l'édifice républicain²⁷. »

- 25 De même, le médecin Giovanni Rasori, traducteur des ouvrages du médecin écossais John Brown²⁸, adapte ses convictions de physiologie au contexte social pour affirmer la perfectibilité de l'être humain et à partir de là, la régénération possible du citoyen après la révolution (ce qu'il appelle le *droit de perfectibilité*)²⁹. Rasori traduit en termes médicaux la vision optimiste des Lumières : l'homme peut améliorer sa condition humaine avec ses qualités intrinsèques. La Révolution est présentée comme une « accumulation d'excitation », qui est la condition plus appropriée à la régénération organique de l'être humain d'après sa théorie médicale. Dans ses articles sur les journaux patriotiques milanais, Rasori légitime les efforts déployés par le nouveau gouvernement pour changer les mentalités des citoyens à partir de son outillage mental de médecin « brunonian ». Pour Bocalosi comme pour Rasori, on est face à une réélaboration du sens de l'expérience révolutionnaire à partir de leur propre culture, ce qui constitue une nouvelle preuve de la souplesse de la rhétorique républicaine, qui suscite à la fois des réactions et des interprétations très variées.
- 26 Les révolutions de l'Italie du *triennio* sont la première expérience vécue de la nouvelle esthétique du politique inaugurée par la révolution de France³⁰. Les messages politiques des républicains s'adressent aux aspects les plus irrationnels de la conscience des

citoyens : le registre religieux et du sentiment est prédominant. Les rites, les fêtes, les spectacles, le langage utilisé par les autorités, mais aussi les écrits théoriques des *patriotti* les plus engagés, invitent à adhérer aux nouvelles institutions par le biais d'une participation plus émotive que rationnelle. Dans ce contexte, le changement politique révolutionnaire ne peut qu'être considéré comme une régénération profonde, un parcours initiatique que les italiens doivent suivre pour se définir dignement comme « citoyens ». La Révolution telle qu'elle est proposée par les patriotes italiens est un cheminement qui s'inscrit dans le temps, et non une nécessité historique.

Révolution / réformes : Le siècle des révolutionnaires sans révolution.

- 27 Parmi les innombrables écrits inédits de Giuseppe Mazzini, on a récemment retrouvé une longue réflexion concernant le *Viva Maria!*, la « révolution » de Naples de 1799, telle que l'avait définie Vincenzo Cuoco³¹. En reprenant les considérations de Cuoco à propos de l'isolement des *patriotti* par rapport au peuple, Mazzini ne dissimule pas son admiration (étonnante) pour l'action des foules contre-révolutionnaires. Il admire surtout l'esprit d'action des *lazzari*, selon lui inspiré d'une vocation nationale contre l'étranger, le Français dans le cas de Naples en 1799. Mais c'est surtout son jugement dépréciatif à l'encontre des *patriotti* du *triennio* qui est le plus surprenant : comment Mazzini peut-il prendre le parti de la réaction contre les démocrates de la République Parthénopéenne ? Ceci ne peut s'expliquer qu'en regard des chefs d'accusation dressés à l'encontre des démocrates. D'après lui, les républicains napolitains, bien qu'ayant des principes sains, avaient préféré le soutien des Français à celui du peuple, même si seul le peuple est « élément de civilisation et donc de révolution³². » C'était au peuple qu'étaient confiés tous les espoirs de régénération, et non pas à l'avant-garde des *patriotti*. La régénération n'était plus le programme de la révolution. Dans l'ethos de la nation, le peuple italien n'a pas besoin d'être régénéré, il doit seulement être libéré des chaînes des étrangers. Les porte-paroles du discours nationaliste comme Mazzini dessinent à ce propos des généalogies qui font remonter les caractères immuables des Italiens aux vertus des anciens Romains, à la pitié et à l'honneur des héros médiévaux, ou encore à la sagesse des hommes de la Renaissance. Alors que le projet révolutionnaire du *triennio* reposait sur la conversion du peuple aux vertus nécessaires au citoyen républicain, le dessein nationaliste du XIX^e siècle vise à donner une configuration politique à la communauté biologique et déjà vertueuse des italiens. L'hégémonie progressive du discours nationaliste dans la culture politique de la Restauration avait fait perdre beaucoup de son prestige à l'idéal de la régénération : dans une perspective nationaliste, l'Italien ne devait pas se régénérer, puisqu'il avait gardé toutes ses qualités tout au long des siècles, de l'Empire romain jusqu'aux batailles du Moyen-âge, de la Renaissance jusqu'aux années révolutionnaires et napoléoniennes. Aux yeux de Mazzini, le peuple était considéré comme suffisamment mûr pour le changement politique, et n'avait donc à ce titre qu'à prendre l'initiative.
- 28 La polémique initiée par Mazzini était donc avant tout dirigée contre le parti modéré des *patrioti* de son époque, qui considérait les réformes institutionnelles et administratives comme la seule voie possible du progrès pour le peuple italien. Effectivement, à partir de 1814 et de la chute des régimes napoléoniens en Italie, beaucoup de voix s'étaient levées pour renier la voie de la révolution des peuples, au

bénéfice de la stratégie réformiste. C'était notamment l'opinion de Sismondi, contre lequel Mazzini écrit son mémorial sur le 1799 à Naples. Même s'il était convaincu de la justesse de la cause nationale italienne, l'historien suisse n'est pas tendre envers les réfugiés politiques italiens qui continuent obstinément à poursuivre la voie révolutionnaire :

« Les réfugiés ont trop oublié que lorsqu'ils recevaient un asile ou des secours, ils contractaient par là une obligation envers les gouvernements ; car ceux-ci, malgré la sympathie de leurs peuples, auraient toujours pu les éliminer. [...] Mais les réfugiés devraient surtout se souvenir que la liberté est une chose progressive, qu'il suffit d'avoir déposé ses semences dans le sol pour qu'elle grandisse. Qu'ils aient donc confiance dans la cause à laquelle ils se sont dévoués, et toutes les fois qu'ils trouveront dans un pays une certaine participation du peuple à la souveraineté, qu'ils attendent ses fruits, au lieu de vouloir les hâter par la violence. Leur impatience n'aurait peut-être pour résultat que de les étouffer³³. »

- 29 Les Italiens devaient donc se limiter à déposer les semences de la liberté dans le sol, sans évoquer un changement politique révolutionnaire et violent qui aurait fini par troubler le chef d'œuvre français d'une révolution non sanglante. Il fallait renoncer à toute perspective révolutionnaire – ce que Mazzini ne pouvait évidemment pas admettre.
- 30 Ce n'était pas seulement des étrangers qui décourageaient les Italiens d'envisager une quelconque révolution. Bien que le comte Santorre di Santarosa ait défendu la *révolution piémontaise* de 1820 en considérant l'Italie comme un pays irréformable³⁴, des auteurs comme Carlo Botta et Vincenzo Gioberti avaient commencé à opposer la Révolution française au despotisme éclairé des États italiens de la seconde moitié du XVIII^e siècle. Pourquoi être jacobin, si le despotisme éclairé pouvait permettre d'aboutir à terme au même résultat que les révolutions, mais sans les convulsions et déceptions de la période napoléonienne et de la Restauration ? C'était poser les prémices d'une thèse qui connut un grand succès tout au long du XIX^e siècle – et qui est encore défendue aujourd'hui par certains historiens³⁵. Selon les modérés, l'Italie devait seulement se donner un gouvernement éclairé, tandis que pour les démocrates, comme Mazzini, elle devait se racheter de l'esclavage des jougs étrangers et prendre en charge sa propre mission dans le monde avec des insurrections armées. Le patriote de Gênes ne pouvait pas s'empêcher d'imaginer une issue révolutionnaire pour unifier l'Italie. Voilà pourquoi Mazzini pouvait se revendiquer comme un admirateur des foules contre-révolutionnaires napolitaines : en se battant contre l'étranger, les *lazzari* avaient démontré qu'ils étaient prêts à défendre la cause italienne, à s'engager pour la *mission* de l'Italie : être l'inspiratrice des mouvements de libération nationale européens.
- 31 À partir des années 20' et 30' du XIX^e, il est donc clair que le concept de révolution se définit par opposition à celui de réforme. Giuseppe Ferrari, démocrate exilé à Paris et défenseur de la stratégie révolutionnaire, le dit explicitement dans un article publié dans la *Revue indépendante* en 1848 :

« L'Italie veut sortir du sommeil séculaire qui l'accable. Deux voies se présentent devant elle : la voie des réformes et celle de la révolution. La première conduit aux améliorations administratives, au bien-être matériel ; la révolution conduit à la liberté par les chartes. Les réformes fortifient l'absolutisme et le laissent maître des destinées de la Péninsule, la révolution brise le joug de l'autorité et confie au génie italien l'avenir d'Italie. La voie des réformes n'a pas d'issue, elle ramène vers le passé ; la révolution engage l'Italie dans le mouvement des peuples libres, et l'associe au grand œuvre de la liberté européenne³⁶. »

- 32 Le problème de Ferrari est finalement le même que celui de Mazzini : il consiste à revendiquer l'héritage révolutionnaire dans un contexte qui lui est défavorable, surtout après 1848. Ce n'est pas seulement une discussion de philosophie politique. Il s'agit de légitimer l'action des différents révolutionnaires italiens, la plupart en exil mais toujours en train d'organiser séditions et révoltes dans la mère patrie. En somme, il s'agit de conquérir de nouveaux adeptes pour les associations nationalistes en clandestinité. Il n'est pas possible ici d'envisager dans le détail les différences entre ces différents groupes ou leaders politiques. On se limitera donc à l'étude de deux cas emblématiques de l'impact de cette mémoire de 1789 dans l'Italie du XIX^e siècle : Giuseppe Mazzini et Alessandro Manzoni.
- 33 Mazzini, tout comme Ferrari, fustige ceux qu'il appelle « les révolutionnaires diplomates », c'est-à-dire ceux qui souhaitent un changement de l'Italie par les réformes et par les compromis avec les rois³⁷. Mais Mazzini ne souhaite pas pour autant le retour de la Révolution française : se revendiquer comme le continuateur de cette Révolution, ce serait utiliser « l'instrument d'une mission éteinte », « le levier d'action d'une époque accomplie³⁸. » D'après Mazzini, la révolution française avait une *mission* : « constituer l'*individualité* telle qu'elle doit être, libre, active, sainte, inviolable³⁹ » avec pour instrument le droit. Le XIX^e siècle, en avait une autre : réaliser un monde *social*, organiser l'*association* des peuples et initier ainsi la *nouvelle époque* des nations, avec pour instrument le devoir. Si le droit était l'arme avec laquelle revendiquer la liberté des individus, le devoir, qui lie les citoyens d'une communauté à des obligations réciproques et profondes, est l'arme et le fondement des nations, au centre de la politologie mazzinienne.
- 34 Mazzini reconnaît donc l'importance de la Révolution de 1789, mais il rejette l'idée selon laquelle elle aurait été le seul et unique modèle révolutionnaire. Il y a plusieurs révolutions avec des missions différentes. La révolution de l'Italie devait réveiller le peuple italien, lui donner une voix « sociale », une « association », enfanter une croyance sociale. Ce qui reste du modèle révolutionnaire français est l'élan religieux qui est demandé aux révolutionnaires. Il faut avoir la « foi » :
- « La foi veut un but qui embrasse la *vie* tout entière, qui en centralise en quelque sorte les manifestations, qui en domine tous les modes, ou bien qui les supprime tous pour n'en laisser fonctionner activement qu'un seul : elle veut une croyance ardente, irrévocable que ce but sera atteint : la conviction d'une mission obligatoire : la conscience d'un pouvoir supérieur qui protège la marche des croyants vers ce but. Ce sont là ses éléments nécessaires. Otez-en un : vous aurez une secte, une école, un parti purement politique ; vous n'aurez pas une *foi* : vous n'aurez pas un dévouement de toutes les heures au service d'une haute pensée religieuse⁴⁰. »
- 35 Dans cette rhétorique de dévouement total à la cause du changement politique, il y a la leçon la plus importante de la Révolution de France pour les nationalistes italiens à la Mazzini : au modèle du patriote du *triennio* qui pense le changement en termes de régénération des individus, on fait prévaloir désormais celui du missionnaire qui cherche à créer un sentiment de communauté parmi les membres de la nation. Si les révolutionnaires doivent être inspirés avant tout par leur foi politique, leur action ne peut qu'être assimilée à celle d'un croisé ou d'un prédicateur qui doit répandre partout la bonne parole du nationalisme. Parmi les tableaux de Hayez qui contribuent à populariser la rhétorique nationale, il y en a un que Mazzini prend comme illustration parfaite de ce schéma d'apostolat politique révolutionnaire, *Pierre l'Hermitte* [voir figure

1]. Dans son ouvrage *Peinture moderne en Italie*, écrit en français en 1840, Mazzini le décrit en ces termes :

« Pierre est au point central de ce terrain inégal, sur sa blanche mule, la croix élevée dans la gauche. Sa figure pâle, décharnée, mais vénérable d'enthousiasme et de conviction, se détache en partie sur un fond blanc formé par un drapeau qu'un guerrier porte déployé pres [sic] de lui. Derrière et des deux côtés [sic] se presse une foule de tous âges, sexes et conditions. Sur le devant, une femme à genoux baise les pieds de l'Hermite, une autre attend qu'elle se lève pour faire comme elle. D'autres croisés se groupent autour d'un moine qui suit Pierre à pied. Il y en a deux dont l'un ouvre son habit pour montrer la croix qu'il porte sur la poitrine, l'autre croise ses bras et adore. Il y en a un troisième, beau torse nu se présentant en raccourci, qui cherche, courbé en arc sur les bras, l'empreinte d'une croix formée par quelques brins de paille sur le sol pour y déposer un baiser. En avant de l'Hermite, un guerrier, le bouclier au côté [sic], la massue sur l'épaule, indique de sa droite levée la direction du voyage ; [...] Un homme indique l'Hermite de la main à ses compagnons, et c'est Hayez lui-même. [...] Et à travers cette foule à attitudes si variées, à groupes si distincts, circulent et se peignent toutes les affections, toutes les tendances ; et au-dessus d'elles, seul et vrai lien d'unité, plane la pensée qui la poussait toute : « Dieu le veut, Dieu le veut ». [...] L'unité s'y sent, sans s'y voir. C'est là l'esprit du grand capitaine, flottant, comme un drapeau, sur le camp : c'est ici l'esprit de Dieu soulevant, comme un flot, cette immense population européenne pour la renverser sur l'Asie. [...] Tel est Hayez : artiste complet autant que les temps le permettent : s'assimilant, pour la reproduire en symboles, la pensée de l'époque telle qu'elle s'agit comprimée au sein de la nation ; [...] faisant beaucoup sentir et beaucoup penser⁴¹. »

Figura 1 - Francesco HAYEZ, *Pierre l'Hermite prêche la croisade*, 1827-1829⁴²



36 Si ce texte mérite d'être si longuement cité, ce n'est pas seulement parce qu'il représente un extraordinaire témoignage de la performativité des arts pour l'élaboration d'une anthropologie du politique – ces arts qui font « beaucoup sentir et beaucoup penser » selon Mazzini. C'est parce qu'il constitue aussi une autre esquisse du

profil du révolutionnaire imaginé par Mazzini : un croisé enthousiaste capable d'agréger une communauté à une foi politique-religieuse et de la diriger vers l'action. Pour l'Italien le plus recherché par toutes les polices de l'Europe, la Révolution devait être l'acte de fondation de la nouvelle Italie, l'expérience capable de réveiller les sentiments nationaux des italiens.

- 37 En défendant des positions tout à fait opposées à celle de Mazzini, un autre « grand homme » de l'Italie du XIX^e siècle s'opposait à la portée universelle du modèle révolutionnaire français. Il s'agit de Alessandro Manzoni, homme de lettres, catholique et libéral conservateur, héros littéraire de la pédagogie nationale de l'Italie libérale et contemporaine. Si tous ses ouvrages sont jalonnés de références à la Révolution française, à sa violence et à l'anarchie qu'elle aurait semées en France et en Europe, ses sympathies pour le mouvement nationaliste italien sont évidentes. En 1889, à l'occasion du premier centenaire de la Révolution française, Ruggiero Bonghi publie un ouvrage posthume de Manzoni, *La Révolution française de 1789 et la révolution italienne de 1859. Essai comparatif de Alessandro Manzoni*. Ce n'est pas seulement un hommage à un de ses parrains intellectuels. Bonghi conçoit en effet la publication de l'essai comparatif comme une réponse à ses contemporains qui s'emploient à singer la France⁴³.
- 38 Dès les premières pages, Manzoni tient à distinguer deux types de révolution : une révolution qui est une altération du gouvernement d'un État et une révolution qui est une destruction de tout gouvernement. De plus, parmi ces dernières révolutions, on distinguait des révolutions légitimes et des révolutions illégitimes. La Révolution italienne de 1859 et la Révolution américaine des années 1780 étaient légitimes ; la Révolution française était, quant à elle, cela va sans dire, illégitime. Le *Risorgimento* avait été une révolution légitime parce qu'elle n'avait pas poussé le peuple italien dans l'anarchie, et surtout parce qu'elle avait détruit un gouvernement irréfutable. Le schéma manzonien reste celui de Santarosa et des libéraux de la première moitié du XIX^e : l'impossibilité des réformes est le critère principal pour légitimer une révolution. Réformes versus révolution, encore. La Révolution française est présentée comme un abus violent, puisque d'après Manzoni, Louis XVI aurait entamé un plan de réformes crédible⁴⁴. L'opération de l'essai comparatif est, somme toute, claire : si Manzoni refuse à la Révolution française sa prétention à être le seul modèle possible de révolution, c'est pour mieux cautionner l'engagement politique des libéraux, et même des catholiques, dans la nouvelle Italie. Ce n'était pas une *excusatio non petita*. Au cours de ces mêmes années, l'Église catholique relançait le paradigme contre-révolutionnaire à l'encontre des institutions italiennes⁴⁵ – et le catholicisme national, qui avait eu un rôle important dans la diffusion de l'idée de nation, était alors en crise.
- 39 Au XIX^e siècle, on dirait que l'Italie est le pays qui parle le plus de révolutions et qui en fait pourtant le moins. Cette drôle de révolution qui est passée à l'histoire sous le nom de *Risorgimento* – littéralement « résurrection », encore un mot emprunté au lexique religieux – doit beaucoup à la Révolution française qui l'a précédée de presque un siècle, en termes de pratiques culturelles du politique et du langage. Mais les révolutionnaires italiens, tout libéraux ou démocrates qu'ils fussent, ne pouvaient pas fonder la source de leur action dans la décennie révolutionnaire, dont la légende noire était encore bien vivace. Mazzini et les démocrates pensent la révolution comme le moment fondateur durant lequel le peuple prend conscience d'être une nation, c'est-à-dire, une communauté fondée plus sur les devoirs réciproques des individus que sur leurs droits. Ils pensent ainsi s'émanciper de la protection française et inventer une

nouvelle théorie révolutionnaire. Les modérés à la Manzoni se trouvent dans l'embarras d'avoir favorisé le renversement des institutions italiennes pré-unitaires à travers une révolution, bien qu'ils aient souvent soutenu des positions contre-révolutionnaires, voire réactionnaire pendant la Restauration. Voilà pourquoi ils s'efforcent de démontrer l'existence de révolutions légitimes à côté de celles illégitimes.

- 40 Les Italiens qui avaient découvert la politique avec l'arrivée des français en 1796 avaient importé de la France des principes, des rhétoriques, des institutions et une inspiration à la régénération de la société. Au XIX^e siècle en revanche, ils doivent effacer toute empreinte française de leur modèle politique. Il leur fallait alors tuer la Révolution pour pouvoir imaginer une révolution nationale en Italie.

NOTES

1. Giuseppe MAZZINI, *Foi et Avenir*, Bienne, Imprimerie de la Jeune Suisse, 1835.
2. Je dois aux cours tenus par Carlo Ginzburg à la Scuola Normale Superiore de Pise ma familiarité avec ses démarches méthodologiques, mais pour cette réflexion sur la relation entre le langage des acteurs et le langage des interprètes voir aujourd'hui Carlo GINZBURG, « Our Words and Theirs. A Reflection on the Historian's Craft Today », dans Susanna FELLMAN et Marjatta RAHIKAINEN (dir.), *Historical Knowledge. In Quest for Theory, Method and Evidence*, Cambridge, Cambridge Scholar Publishing, 2012, p. 97-119.
3. K. Lee PIKE, *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*, Mouton, The Hague, 1967.
4. Voir Clifford GEERTZ, « From the Native's Point of View: On the Nature of Anthropological Understanding », *Bulletin of American Academy of Arts and Sciences*, 28 (1974), n° 1; réédité dans *Local Knowledge. Further Essays in Interpretative Anthropology*, New York, Basic Books, 1983.
5. « Vero è, che nascer possono in qualche caso dei mali da una Rivoluzione, ma noi non siamo per nostra fortuna in questo caso. Ciò può accadere in una Nazione, che imprende la propria riforma prima di tutte, sola, senza soccorso di alcuno, anzi combattuta al di dentro da chi è in possesso di opprimerla, e al di fuori dai Ministri de' Principi, che ne paventano l'esempio, perchè vi leggono scritta la loro caduta. [...] Ammastrate le altre Nazioni dall'esempio e dai lumi del Popolo Francese, e sostenute dalla sua destra generosa, ch'egli non nega di porger loro quando gli si chiedi soccorso, eseguirono la loro riforma senza moleste convulsioni, e così felicemente, che si stupivano di vedersi libere, quando pareva loro di sentirsi ancora d'intorno il suono e il peso delle catene. » Francesco MENGOTTI, *Istruzione al popolo libero di Venezia pronunziata il dì 17 maggio dal cittadino Francesco Mengotti Membro della Municipalità Veneta*, Venezia, Giovanni Zatta, s. d. ; dans une note en italique on dit aussi : « Questo proclama che fu Stampato a spese della Municipalità e difuso [sic] ; fu oggi ristampato dal Cittadino Giovanni

Zatta », ce qui confère à cette instruction l'approbation formelle des autorités administratives].

6. Pour un paranoma des usages du terme 'révolution' pendant le *triennio* voir Erasmo LESO, *Lingua e rivoluzione. Ricerche sul vocabolario politico italiano del triennio rivoluzionario (1796-1799)*, Venezia, Istituto Veneto di Scienze, Lettere ed Arti, 1991, p. 225-233, 793-800.

7. Joseph-Pierre DORLÉANS, *Histoire des Révolutions d'Angleterre depuis le commencement de la Monarchie*, 1692-1694 ; René-Aubert DE VERTOT, *Histoire des Révolutions de Suède*, 1695 ; Pierre François GUYOT DESFONTAINES, *Histoire des révolutions de Pologne*, 1735. La première édition de *Rivoluzioni d'Italia* de Denina date de 1769-70. Pour une liste des éditions successives voir : Luigi NEGRI, « Un accademico piemontese del '700 : Carlo Denina », *Memorie dell'Accademia delle Scienze di Torino*, serie II, t. 67 (1933), p. 150-151 ; Ernesto SESTAN, *In margine alle 'Rivoluzioni d'Italia' di Carlo Denina*, dans *L'età dei Lumi. Studi storici sul Settecento europeo in onore di Franco Venturi*, Napoli, Jovene, 1985, v. II, p. 1045-1091. Pour la reprise du genre de l'histoire des révolutions on devra attendre Giuseppe FERRARI et son *Histoire des révolutions d'Italie*, Paris, 1858, où le patriote italien comptabilisera jusqu'à 7 000 révolutions italiennes de l'an Mille à la Reforme.

8. Paolo VIOLA, *Il trono vuoto. La transizione della sovranità nella rivoluzione francese*, Torino, Einaudi, 1989, p. 5-26 ; pour un résumé en français de ses thèses, voir Paolo VIOLA, « Le sens du mot révolution et les causes de la révolution française dans la pensée des contemporains », dans Claude MAZAURIC (dir.), *La Révolution française et l'homme moderne*, Paris, Messidor, 1989, p. 223-231.

9. « Quindi sarà forse a molti caduto in pensiero, che si potesse trattare la storia d'Italia nella maniera che fecero il Padre d'Orleans, l'Abate Vertot, e des Fontaines quella d'altre nazioni ; e il titolo di *rivoluzioni*, che porta in fronte quest'opera, farà credere di leggieri, che noi ci siamo proposti d'imitare questi autori. Ma le rivoluzioni, per cagion d'esempio, d'Inghilterra, e di Spagna, e di Polonia, dacché quelle Provincie [sic] vennero di molti stati a formare un sol reame, non sono altro, che la storia del governo interno, mostrando, come l'autorità sovrana s'andasse o restringendo, o dilatando, e come per la morte d'un Re, per l'oppressione, o l'estensione d'una casa regnante ne salisse un'altra sul trono » ; Carlo DENINA, préface à *Istoria delle rivouzioni d'Italia*, Firenze, nella stamperia di Filippo Stecchi, *con approvazione*, 1799, t. I, p. 5-6.

10. « Vi fu dunque molte volte bisogno, secondo i tempi e le circostanze, di far diversi cangiamenti nella Costituzione della Repubblica. Questi necessarj cangiamenti e regolazioni di Governo si chiamano appunto *Rivoluzioni* [corsivo nel testo], perché succedono con un ritorno, ossia con una vicenda inevitabile in tutte le umane istituzioni », Francesco MENGOTTI, ouvrage cité.

11. Prenons *Digitus Dei est Hic*, la gazette des bandes armées d'Arezzo, qui parle souvent de 'révolution' pour désigner les soulèvements anti-français de 1799. Comme par exemple, dans ce texte du 18 juin 1799 : « Dice bene il Proverbio : Che chi ben principia, è alla metà dell'Opra. La nostra intrepida Rivoluzione, che a non dubbi segni è opra del Cielo, non poteva avere un principio di migliore augurio. Al supremo principio ha finora corrisposto con buon esito. E potrà dubitarsi di un fine consolante ? La deridano pure i Fogli democratici, e l'attacchino colle calunnie : le beffe, ed il malanno non saran per noi. Se una viva fiducia ed una soda Pietà non vanno giammai senza fede, cosa ci resta a temere ? », cité dans Ugo SANTA MARIA, « *Digitus Dei est Hic*. L'insorgenza aretina

dalla sua gazzetta. 1799 », *Rassegna storica del Risorgimento*, a. XXVI, fasc. VII, juillet 1939, p. 783-816, citation p. 806.

12. Marc BLOCH, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin Éditeur, 1993, p. 89.

13. Mona OZOUF, *L'homme régénéré. Essais sur la Révolution française*, Paris, Gallimard, 1989, p. 117-157.

14. Luciano GUERCI, *Istruire nelle verità repubblicane. La letteratura politica per il popolo nell'Italia in Rivoluzione (1796-1799)*, Bologna, il Mulino, 1999. Du même auteur voir en français, « Les catéchismes républicains en Italie (1796-1799) », dans *L'image de la Révolution française*, Paris-Oxford-New York, Pergamon Press, 1989, t. I, p. 359-68.

15. Voir encore Erasmo LESO, *Lingua e Rivoluzione*, cit.

16. Jean-Claude COLFAVRU, « Le serment. De son importance politique pendant la Révolution », *La Révolution française*, 1882 (2), p. 970-982 ; Anne SIMONIN, *Le Déshonneur dans la République. Une histoire de l'indignité (1791-1958)*, Paris, Grasset, 2008, p. 213-215 ; Bronislaw Baczko, « Serments et parjures », dans *Politiques de la Révolution française*, Paris, Gallimard, 2008, p. 72-91.

17. La formule du serment est très variable dans l'Italie du *triennio*, mais la plus populaire est celle inspirée du serment de haine à la royauté du Directoire (janvier 1796). C'est ce serment qui est prescrit pour tous les fonctionnaires publics dans la deuxième constitution de la République Cisalpine (octobre 1798) : « Niun funzionario stabilito dalla presente costituzione, direttore, ministro, legislatore, agente municipale, elettore, giudice di pace, accusatore pubblico, giudice, commissario del direttorio, giurato ordinario o speciale, o alto giurato, segretario, cancelliere o altro qualunque, potrà esercitare alcuna funzione prima di aver prestato il giuramento d'odio alla monarchia, all'oligarchia, ed all'anarchia, e di fedeltà ed attaccamento alla repubblica ed alla costituzione. »

18. C'est la loi du 27 frimaire an VI (17 décembre 1797), qui concerne tous les fonctionnaires publics constitutionnels et tous les membres de l'État-major de la Garde Nationale sédentaire. Le 30 frimaire (20 décembre), la disposition est étendue aux membres du Directoire exécutif, au Secrétaire Général, aux Ministres du Directoire, aux Commissaires de police dans les départements, au commandant en chef. En réalité, contrairement à ce qui dit Ranza, la première obligation du serment se trouve dans la loi sur le clergé du 4 octobre 1797.

19. « Ma prima del giuramento essi devono far un'abiura solenne ; cioè i vescovi devono rinvocare [sic] il mostruoso giuramento fatto alla curia di Roma e al papa innanzi la loro consacrazione [...] e i rabbini devono abiurare il verso 19 del capo 23 del *Deuteronomio*, in cui Mosè comanda agli ebrei di 'non dar ad usura ai loro fratelli né danaro, né biade, né qualsivoglia altra cosa ; ma solo agli stranieri ; ai loro fratelli di prestar senza usura tutto quello che han bisogno'. Mi spiego. I rabbini devono abiurare la massima, contenuta in questo passo del *Deuteronomio*, di considerare per forestieri tutti gl'incirconcisi, e perciò di potere, anzi di dovere [...] esercitare con essi l'usura, non considerandoli come fratelli.

Ora che gli ebrei hanno acquistata la fratellanza degl'incirconcisi della Cisalpina, devono con essi reciprocamente esercitarla, e perciò dichiarare per mezzo dei loro rabbini che sotto il nome di stranieri non intendono nessuno dei cisalpini ; e quindi con nessuno di loro essere autorizzati all'usura del detto passo del *Deuteronomio*. Ma perché

una tal dichiarazione rabbinica, ed il successivo giuramento costituzionale siano di maggior validità, devono farsi amendue dai rabbini secondo il loro rito solenne, cioè con l'invocazione dell'*Elohim*, e col capo coperto bensì, ma coi piedi scalzi. E insieme si obblighino i rabbini a giurare d'insegnar tal dottrina nelle loro scuole. Dopo i vescovi poi dovrà prestarsi il medesimo giuramento anche dai parrochi, e dai viceparrochi. In tal modo tutti i funzionari pubblici [sic] della Cisalpina, tanto civili quanto religiosi, saranno egualmente vincolati dalla medesima professione di fede repubblicana! » *Giuramento preceduto da abiura*, dans *L'Amico del popolo. Giornale istruttivo del repubblicano Gio. Antonio Ranza*, 31 décembre 1797 (11 nivôse an VI) ; cité dans Renzo. DE FELICE (dir.), *I giornali giacobini italiani*, Milano, Feltrinelli, 1962, p. 217-218.

20. La première condamnation pontificale du serment était arrivé en 1791, lors de la Constitution civile du clergé avec le bref *Quod Aliquantum* du 10 mars et le bref *Charitas* du 13 avril. La condamnation du serment de 'odio alla monarchia' exigé dans les Républiques Sœurs est officielle avec les brefs pontificaux envoyé à monseigneur Boni, 'provicegerente' à Rome à l'époque de la République Romaine (janvier 1799).

21. « Come cristiano sono in dovere di far voti al Cielo, onde niuno pronunzi l'esecrabile formola, o sia onde niuno accetti un impiego, o sia onde regni [ni]una spaventosa anarchia, a cui pure ho giurato un odio mortale. Come giurato devo procurare l'esecuzione dell'articolo costituzionale, che vuol tutti giurati. Dunque non vi è mezzo, o essere irreligioso disprezzando il mio giuramento, e nutrendo invece dell'affezione giurata sentimenti di religiosa contrarietà al giuramento, e alla sua prestazione, o essere irreligioso lottando col capo della Chiesa, e preferendo il mio al suo giudizio. » Ferdinando GIOVANNUCCI, *Analisi e condanna del giuramento civico esatto in Roma dall'estinto governo francese*, in Roma, nella stamperia Salomoni, con facoltà, 1799, p. 6-7.

22. *La Rivoluzione. Commedia patriottica*, Venezia, presso Silvestro Gnoato, 1797.

23. « L'amore della mia sposa ; l'amore, forse più vivo ancora, dell'adorata libertà, hanno guidati i miei passi. [...]ad ogni costo voglio Angelica, voglio la libertà di questo Popolo [...] La prima cosa, ch'io voglio fare, è di vedere nascostamente Angelica mia, e ridurla alla mia opinione. Ella deve essere unita a me con tutti i sentimenti del cuore non meno che con tutte l'idee dello spirito. Mi sembrerebbe altrimenti un'unione mostruosa. Quell'anima bella ; quell'amabile cuore non resisteranno alle voci della ragione, dell'umanità, della natura, che gridano dentro di noi : Libertà, Eguaglianza, Democrazia. Io la convertirò ; Sì ; io la convertirò ». *La Rivoluzione. Commedia patriottica*, cit., p. 6-7.

24. Pour la littérature nazional-patriottica italienne du Risorgimento voir A. M. Banti, *La nazione del Risorgimento. Parentela, santità e onore alle origini dell'Italia unita*, Torino, Einaudi, 2000.

25. Sur la figure de Bocalosi, voir Carlo FRANCOVICH, *Bocalosi, Girolamo*, « Dizionario Biografico degli Italiani », vol. 10, 1968. Sur la 'régénération' de Bocalosi, voir aussi Eluggero PII, *Il confronto politico in Italia nel decenni 1789-1799*, Florence, Centro Editoriale Toscano, 1992, p. 157-185, surtout p. 161-163.

26. À l'éducation de la nouvelle génération de citoyens, voir également un autre ouvrage de BOCALOSI, *Dell'educazione democratica da darsi al popolo italiano*, Milano, presso Francesco Pogliani, 1796, republié en 1797 avec des adjonctions. La deuxième édition a

été repropo  e dans Delio CANTIMORI, Renzo DE FELICE, *Giacobini italiani*, Bari, Laterza, 1964, p. 7-205.

27. « Ora la scienza Fisonomica e l'apostolica istruzione repubblicana sono anche da noi trascurate ; n  [sic] mai pi  d'ora pu  esser vantaggioso agli uomini l'intendersi di Fisionomia, per conoscer quelle degli uomini indegni di libert , degli Aristocratici, e de' Realisti, e per conoscere soprattutto le finte faccie [sic] de' traditori e dei nemici della pi  bella Causa, che sia tornata a rivivere fra gli uomini dopo lo scelerato ambizioso Giulio autore massimo della Tirannide. Vi sono certo alcune linee, alcuni contorni, ed alcune tinte di volto ; vi   una certa forma di corpo, ed un certo vestire, un certo temperamento, e organico di questo corpo ; vi   un certo tono di voce, un certo atteggiamento, un certo andare ed un certo uso di frasi ; ci sono certe massime e certe teorie abituali nella bocca d'alcuni uomini ; vi   infine un certo frequente costume di praticarsi tra alcuni in certi distinti luoghi e costantemente, che senza equivoco alcuno mostrano al vero conoscitore quali sentimenti interni essi nutrano, e quali sieno le passioni lor dominanti. [...] Chi dunque ama repubblica democratica e giustizia, impari da questi non equivoci segni a distinguere quali sono i veri fratelli degli uomini, i filantropi democratici ed i puntelli sicuri dell'edifizio repubblicano. » Girolamo Bocalosi, *Della Fisionomia. Principj derivati dall'Anatomia, dalla Fisiologia, e Dinamica del corpo umano per mezzo de' quali si distinguono GLI ARISTOCRATICI, E I REALISTI DAI DEMOCRATICI. V edizione aumentata*, Milano, presso Francesco Pogliani e Comp., anno VI repubblicano [1798], p. 6-10.

28. Sur les circulations en Europe des théories de Brown, voir l'article de Jean-Luc CHAPPEY, « Idéologie et perspectives européennes de l'idée républicaine sous le Directoire : enjeux politiques et scientifiques de la diffusion des théories médicales de John Brown en Europe (vers 1780-vers 1820) », dans Pierre SERNA (dir.), *Républiques Sœurs. Le Directoire et la Révolution atlantique*, Rennes, PUR, 2009, p. 185-203.

29. Pour voir comment théories médicales fondées sur Brown et élaboration politique de Rasori après 1796 sont liées voir ses articles dans le « Giornale della societ  degli amici della liberté e dell'eguaglianza », consultable à la Bibliothèque Ambrosiana de Milan : Giovanni RASORI, *L'amico della liberté e dell'eguaglianza ossia Raccolta de' principi repubblicani estesi in un foglio periodico dal celebre cittadino professor Rasori spiegati al primo arrivo de' Francesi*, Milano, Balzanin, 1797. Sur Rasori et son parcours politique dans le 'triennio' voir Giorgio Cosmacini, *Il medico giacobino : la vita e i tempi di Giovanni Rasori*, Roma-Bari, Laterza, 2002.

30. Je fais référence ici aux travaux de Mosse, et en particulier George L. MOSSE, *The Nationalization of the Masses: Political Symbolism and Mass Movements in Germany from the Napoleonic Wars through the Third Reich*, New York, Howard Fertig, 1975.

31. Lauro ROSSI, *La rivoluzione napoletana del 1799 in un inedito di Giuseppe Mazzini*, dans id., *Mazzini e la Rivoluzione napoletana del 1799. Ricerche sull'Italia giacobina*, Manduria-Bari-Roma, Piero Lacaita Editore, 1995, p. 129-143.

32. *ivi*, p. 138. Sur l'enjeu du terme civilisation dans la rhétorique révolutionnaire, voir aujourd'hui les considération de Jean-Luc CHAPPEY, « Révolution, régénération, civilisation : enjeux culturels des dynamiques politiques », dans Jean-Luc CHAPPEY, Bernard GAINOT, Guillaume MAZEAU, Frédéric RÉGENT, Pierre SERNA, *Pour quoi faire la Révolution*, Marseille, Agone, 2012, p. 115-148.

33. Jean-Charles-Léonard SISMONDE DE SISMONDI, *Conseils d'un ami aux réfugiés politiques*. Extrait de la Revue mensuelle d'économie Politique, cahier de septembre 1834, Paris, Imprimerie de Moquet & comp., 1834, p. 8.
34. « Malheureusement l'absence de toute institution même imparfaite, qui eût fourni des moyens paisibles d'éclairer le gouvernement, faisait craindre tous les jours davantage que le système parlementaire ne pût s'établir en Piémont qu'à l'aide d'une révolution, et quelque légitime que cette révolution pût être, beaucoup de personnes qui souffraient avec impatience un joug arbitraire, craignaient d'affliger le cœur de leur prince, et déchirées entre le chagrin de ne pouvoir les désabuser et la répugnance de le forcer par des mouvement révolutionnaires, elles seraient demeurées peut-être longtemps dans cette situation violente et pénible, si d'imminentes considérations de politique extérieure n'eussent pas décidé franchement la question, et montré avec évidence la ligne de conduite qu'ils avaient à tenir pour remplir à-la-fois leurs devoirs envers le trône et envers la patrie », Santorre DI SANTAROSA, *De la révolution piémontaise*, à Paris, de l'imprimerie de Huzard-Courcier, chez les marchands de nouveautés, novembre 1821, p. 30.
35. Voir à titre d'exemple Ernesto GALLI DELLA LOGGIA, *Intervista sulla destra*, Bari, Laterza, 1994 ; Sergio ROMANO, *Il realismo di un conservatore liberale*, introduction à Alessandro MANZONI, *La rivoluzione francese del 1789 e la rivoluzione italiana del 1859/ Dell'indipendenza dell'Italia*, Milano, Centro Nazionale Studi Manzoni, 2000.
36. Giuseppe FERRARI, *La révolution et les réformes en Italie*, extrait de la Revue indépendante (livraison du 10 janvier 1848), Paris, Librairie d'Amyot, éditeur, 1848, p. 5.
37. A ce sujet, voir Giuseppe MAZZINI, *De l'initiative révolutionnaire en Europe*, extrait de la Revue Républicaine du mois de janvier 1835, p. 22.
38. Giuseppe MAZZINI, *Foi et Avenir*, Bienne, Imprimerie de la Jeune Suisse, 1835, p. 36.
39. *ivi*, p. 27.
40. *ivi*, p. 36-37.
41. Giuseppe MAZZINI, *Peinture moderne en Italie*, dans *id.*, *Scritti editi e inediti*, Imola, vol. XXI, 1915, p. 243-332, p. 301-304. Sur l'importance de ce tableau dans la 'morphologie du discours national' voir Alberto Mario Banti, *La nazione del Risorgimento*, cit., p. 106-107.
42. Titre originel : *Pietro l'Eremita che cavalcando una bianca mula col Crocifisso in mano, e scorrendo le città e le borgate predica la crociata*. « Pierre l'Hermite prêche la croisade avec le crucifix dans la main, en chevauchant une mule blanche et en traversant villes et villages ».
43. Ruggiero BONGHI, *Proemio*, dans A. MANZONI, *La Rivoluzione francese del 1789 e la Rivoluzione italiana del 1859. Saggio comparativo di Alessandro Manzoni (frammento)*, Milano, Fratelli Rechiedei Editori, 1889. Bonghi pensait à ses adversaires au Parlement, bien sûr, mais aussi aux ouvrages italiens qui faisaient de la Révolution le début du Risorgimento, et en particulier à Carlo TIVARONI, *Storia critica della Rivoluzione francese*, Milano, Fratelli Rechiedei Editori, 1882. Député de l'Extrême Gauche, Tivaroni est auteur aussi de la volumineuse *Storia critica del Risorgimento italiano*, publiée en neuf volumes entre 1888 et 1897. Concernant Tivaroni voir Alessandro GALANTE GARRONE, *Carlo Tivaroni : come divenne storico del Risorgimento*, dans *Rivista storica italiana*, vol. LXXIX, fasc. II/juin 1967, p. 313-354.

44. Concernant l'importance du débat sur les réformes en France dans les années précédant la Révolution, voir, entre autres, le premier chapitre de Paolo VIOLA, *Il crollo dell'antico regime. Politica e antipolitica nella Francia della Rivoluzione*, Roma, Donzelli, 1993, *Il declino della politica : le riforme impossibili*, p. 1-65.

45. Un exemple, parmi tant d'autres, de l'opposition de la hiérarchie catholique au nouvel État est *L'episcopato e la Rivoluzione in Italia, ossia Atti collettivi dei vescovi italiani preceduti da quelli del Sommo Pontefice Pio IX contro le leggi e i fatti della Rivoluzione offerti a San Pietro in occasione del diciottesimo centenario del glorioso suo martirio*, 2 vol. , Mondovì, Tipografia vescovile di Gio. Issoglio e c., 1867.

RÉSUMÉS

L'arrivée de troupes napoléoniennes en Italie en 1796 façonne la manière dont les italiens conçoivent le changement en politique. Tout d'abord, l'article veut démontrer comment la drôle de révolution apportée par les armées françaises soit décrite comme une régénération intime et profonde de la société italienne. Dans les nouveaux régimes républicains les citoyens sont censés vivre la vie politique comme une expérience religieuse ou sentimentale.

Dans le XIX^e siècle, alors que le contact avec les idées et les hommes de la Révolution française est un des ingrédients principaux des origines culturelles du *Risorgimento*, les patriotes italiens ne se lézardent pas sur le souvenir de la décennie révolutionnaire. Ils lancent plutôt un défi intellectuel et politique au modèle révolutionnaire français, en cherchant de distinguer leur activisme pour l'unification italienne de la mémoire de 1789. À cette entreprise les modérés et les démocrates qui composent le mouvement nationaliste italien participent avec le même zèle, même si leurs finalités restent très différentes.

The arrival of Napoleonic troops in Italy shape the way Italians imagine political change. This article shows how this odd revolution, imported by French armies, was described by Italian patriots: an intimate, deep regeneration of Italian society and individuals. In the new republican system, citizens are supposed to live politics as a religious or sentimental experience.

In the Nineteenth Century, even if *Risorgimento* owes a lot to ideas and men from the French Revolution, Italians *patrioti* do not live in the nostalgia of revolutionary times. Otherwise, they challenge the French revolutionary model, trying to make their efforts towards Italian unification stand out. This battle against the French Revolution is led by both moderates and democrats of the Italian nationalistic movement, even if their purposes are very different.

INDEX

Mots-clés : Italie, Risorgimento, régénération, républiques Sœurs, religion civique, nation, Révolution française, Manzoni

Keywords : Italy, Risorgimento, Sister Republics, French Revolution, Regeneration, Civil Religion, Nation, Mazzini, Manzoni

AUTEUR

FRANCESCO BUSCEMI

Scuola Normale Superiore – Université Paris 1-IHRF

buscemi.francesco@gmail.com