

Le texte suivant est tiré de *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, 1993, p. 201-213.

©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Ce document peut être reproduit librement, à condition d'en mentionner la source.

CONDORCET

(1743-1794)

Bernard Jolibert¹

Dans les débats d'idées qui constituent notre environnement intellectuel quotidien, il y a des mots qui sentent la poudre et des auteurs qui apportent un peu de paix. Le terme « laïque » appartient à la première catégorie et Condorcet à la seconde.

Dès qu'on parle en effet de laïcité, d'école laïque, de neutralité scolaire, on s'expose à se voir immédiatement rangé dans l'une des deux catégories suivantes : soit partisan de l'école libre, privée, cléricale, religieuse, « de droite » et, cela va de soi, réactionnaire ; soit défenseur de l'école publique, laïque, positiviste, « de gauche » et, cela va sans dire, anticléricale. Les images simplistes sont fortes, et les habitudes mentales tellement rassurantes ! Pourtant, les clivages ne sont pas toujours là où l'on voudrait qu'ils soient, et l'un des premiers à s'être aperçu du côté caricatural de cette représentation manichéenne de l'école est peut-être justement Condorcet, à l'époque même où le substantif « laïcité » n'existait pas encore.

Plutôt que d'assener au lecteur un exposé encyclopédique de l'œuvre éducative et de la pensée pédagogique de Marie Jean Antoine Nicolas Caritat, marquis de Condorcet, il a semblé plus opportun de suivre, en compagnie de cet auteur trop mal connu malgré le tapage médiatique qui a accompagné l'anniversaire de la Révolution française, l'itinéraire qui fut le sien dans sa découverte de l'idéal laïque. Sa démarche est riche d'enseignements pour nous qui ne sommes pas si loin des conflits qui furent les siens².

Un homme divers

Condorcet fut écrivain, polémiste, savant, homme politique³, mais il paraît téméraire de le classer, *stricto sensu*, parmi les éducateurs. En effet, jamais il n'eut d'école en charge pour y éprouver ses idées et il ne laissa aucune analyse psychologique, sociologique ou pédagogique de l'enfant. La didactique l'intéressait peu. Mais dire qu'il ne fut pas praticien et que l'ensemble de son œuvre est d'abord orienté vers la réflexion philosophique, principalement dans sa dimension politique, ne saurait en discréditer la pertinence ni la justesse. La profondeur et la cohérence de la pensée éducative de Condorcet en font un philosophe et un éducateur à part entière.

Condorcet se distingua précocement comme mathématicien, entrant à vingt-six ans à l'Académie des sciences, dont il devint le secrétaire perpétuel en 1776, et à l'Académie française en 1782. Lorsque éclate la Révolution française, il se trouve être l'un des derniers survivants authentiques de l'esprit des lumières qui avait animé Voltaire et les encyclopédistes. En septembre 1791, il est élu député de Paris à l'Assemblée législative et devient membre du Comité d'instruction publique, chargé de réformer les institutions scolaires.

A vrai dire, la question d'une réorganisation de l'instruction en France était depuis longtemps dans tous les esprits. Chacun avait en mémoire l'ouvrage de La Chalotais (1701-1785) :

Essai d'éducation nationale et plan d'études pour la jeunesse (1763), véritable brûlot contre le monopole religieux dans le domaine scolaire.

De plus, Condorcet avait déjà longuement réfléchi à la question. Il avait publié dès 1790, dans le périodique *La bibliothèque de l'homme public*, quatre mémoires qui traitaient de questions éducatives : *Nature et objet de l'instruction publique* ; *De l'instruction commune aux enfants* ; *De l'instruction commune pour les hommes* ; *Sur l'instruction relative aux professions*. Un cinquième mémoire, qui n'a pas été publié de son vivant, était consacré à *L'instruction relative aux sciences*⁴

Mais, devant l'urgence politique, l'heure n'est plus à la réflexion purement théorique. Une section de cinq membres du Comité est chargée d'élaborer un plan général d'instruction. Avec Lacépède, Arbogast, Pastoret et Romme, Condorcet se met au travail et présente son *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*⁵, mais, en 1792, pour d'autres raisons d'urgence politique, l'accueil n'est pas à la hauteur des exigences, et la discussion du rapport est ajournée. Les idées de gratuité, d'obligation, de laïcité et d'universalité qu'il contient attendront un siècle pour passer dans les faits.

Examinons de près l'idéal de Condorcet et voyons sur quels principes fondamentaux il repose. Pris dans la tourmente révolutionnaire, Condorcet s'est trouvé confronté à un problème qui n'est pas bien éloigné de celui que rencontrent toute pensée éducative et toute institution scolaire lorsqu'elles tentent d'aller au bout de leurs exigences.

Comment concilier l'unité de l'école et la diversité sociale des enfants ? Comment transmettre uniformément un minimum de connaissances et de sentiments moraux à tous les membres d'une république, des savoirs de base identiques pour tous, dans un milieu national socialement divers, culturellement chatoyant et multiconfessionnel ? Comment empêcher que le savoir de quelques-uns ne se transforme en pouvoir absolu sur les autres ? Question politique certes, religieuse aussi, mais surtout éducative, car, concrètement, il s'agit de rien de moins que de faire asseoir sur les bancs d'une même école des enfants de confessions diverses, de milieux et de langue disparates, destinés à des fonctions différentes, dans une coprésence pacifique afin de garantir ce minimum de sentiments et de savoirs universels qui cimentent l'unité républicaine et, au-delà, l'unité humaine.

Tentons de suivre la genèse de ce projet à travers l'œuvre de Condorcet. Trois moments essentiels apparaissent comme des jalons qui vont le conduire du militantisme anticlérical affirmé⁶ à une conception plus sereine de la cohabitation obligée entre diversité religieuse et unité laïque, pour aboutir enfin à l'idée d'universalité humaine garantie par l'idéal de la science et de l'instruction pour tous, conditions à la fois du progrès de la connaissance et de la citoyenneté libre.

La question protestante

Avant même que la révolution ne commence, Condorcet est affronté à la question laïque à propos du statut scolaire des protestants, enfants et enseignants confondus. A la suite de la révocation de l'édit de Nantes (octobre 1685) par Louis XIV, les enfants de parents protestants sont envoyés dans des écoles catholiques ; les adultes, eux, sont interdits d'enseignement. Ce sont les congrégations qui nomment les enseignants, qui les inspectent et définissent les programmes. Le clergé romain garde ainsi la haute main sur l'éducation et sur l'enseignement.

Dans cette situation, l'école n'a pas pour fonction première d'instruire, mais de maintenir avant tout l'orthodoxie de la foi catholique là où elle est bien implantée et de convertir dans les régions où elle rencontre la résistance d'autres confessions. Déjà La Chalotais avait dénoncé ce glissement explicite de l'instruction à l'endoctrinement.

C'est à La Chalotais, bouillant procureur général au Parlement de Bretagne, que Condorcet emprunte l'idée que l'école, dans son principe, n'a pas pour fonction première de répondre à des questions confessionnelles, mais qu'elle doit être orientée vers la plus grande utilité publique : l'enseignement des lois politiques et des sciences est du ressort de l'État, celui des lois divines regarde l'Église. Condorcet en retient l'essentiel : l'école doit d'abord instruire. L'homme de science et le mathématicien qu'il était conclut que la tâche essentielle de l'école doit être la transmission de savoirs utiles à tous. D'où sa condamnation de ce qu'on pourrait appeler, à la manière de Bernard Charlot, la « mystification pédagogique »⁷ de l'école du XVIII^e siècle. Cette dernière est censée instruire les enfants, mais, du fait qu'elle les abandonne aux mains exclusives des congrégations religieuses et qu'elle assigne à l'institution scolaire une fonction d'endoctrinement idéologique, c'est l'instruction même qui se trouve entravée. Les maîtres sont recrutés selon leur profil moral, et non en fonction de leur savoir ou de leurs compétences ; l'enseignement est négligé au profit du catéchisme ; le savoir est présenté de façon dogmatique ; l'argument d'autorité s'affirme, au détriment de la réflexion critique individuelle ; la haine entre groupes sociaux est entretenue et légitimée, ainsi qu'en témoignent l'affaire Calas ou celle du chevalier de La Barre. Tous ces traits sont décochés avec violence par Condorcet dans les *Fragments sur l'éducation des enfants : petits résumés sur l'histoire de l'éducation ; Sur l'instruction*, publiés par les soins de Manuela Albertone sous le titre général *Réflexions et notes sur l'éducation*⁸.

Face à cette situation de monopole religieux de l'enseignement, Condorcet porte son attaque à deux niveaux, politique et scolaire, sans pour autant les disjoindre vraiment. Dans ses *Écrits sur les protestants*⁹ (1775-1781), l'argumentation est surtout politique.

Le monopole des congrégations religieuses, voilà l'ennemi ! Il faut donc commencer par briser celui du clergé catholique en matière scolaire, afin de couper l'école de toute tentation d'endoctrinement. Il faut aussi sélectionner des enseignants, élaborer des programmes, choisir des lieux scolaires indépendants de l'Église. Donnons à chacun son espace, délimitons les domaines et les tâches. A l'école, la transmission des savoirs indispensables à la citoyenneté libre : lire, écrire, compter, ainsi que l'instruction civique et l'inculcation des valeurs morales fondamentales ; à la famille, l'éducation affective ; aux Églises le champ métaphysique de la foi. Pour parvenir à ce résultat, il faut instituer l'*école publique*, hors du monopole de l'Église. Il y va de la paix sociale.

Au niveau strictement scolaire, ce clivage entraîne une conséquence théorique que perçoit immédiatement Condorcet : il faut distinguer clairement l'éducation, qui comprend formation physique, affective, intellectuelle et morale en général, de l'instruction proprement dite, qui n'en est qu'une partie. Pour ce qui est de l'éducation au sens large, chacun a droit au respect de ses convictions métaphysiques. La famille, l'Église s'en chargent déjà. A tout le moins, nul ne doit être constitué en état de moindre dignité civique en raison de ses convictions religieuses. La tolérance la plus large est souhaitable. Pour ce qui est de l'instruction, en revanche, l'école doit prendre en main tous les citoyens, sans exception, et les instruire de tout ce qui rend la responsabilité possible, c'est-à-dire de ce qui érige et consolide la citoyenneté politique : lire, écrire, compter, comprendre le fonctionnement des institutions, sans quoi l'on remet à d'autres sa liberté de jugement et de choix, principes moraux de base reconnus par toute éthique.

Dans son *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique*, Condorcet est tout à fait explicite lorsqu'il définit le but de l'école : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être

appelé, 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. »

Selon Condorcet, les convictions religieuses, pour légitimes qu'elles soient, doivent donc s'arrêter au seuil de l'école. S'il n'est pas toujours facile de séparer dans la pratique l'éducation de l'instruction, il reste que les croyances religieuses doivent s'effacer devant l'exigence des savoirs et des sentiments moraux « élémentaires » (au sens où l'on parle en mathématique des « éléments »), indispensables à toute citoyenneté. Il existe, pour reprendre la formule de Milner, des « savoirs stratégiques »¹¹ que l'école a pour charge prioritaire de transmettre. Dans l'esprit de Condorcet, l'idéal laïque présuppose une attitude anticléricale et s'élabore au nom des idées de citoyenneté et d'unité politique.

Le dogmatisme politique

Mais cet anticléricalisme militant lui paraît bien vite superficiel et surtout insuffisant. Il ne suffit pas de lutter contre une religion, de chasser les hommes d'Église des institutions scolaires pour voir s'installer l'idéal d'un savoir universel permettant d'aboutir à la réconciliation sociale. Catherine Kintzler a fort bien mis en lumière la prise de conscience de Condorcet devant le risque de déplacement du dogmatisme¹². L'illuminisme incohérent n'est pas l'apanage des religions, ni des religieux. L'esprit de chapelle, clérical par excellence, souffle ailleurs que sur le clergé. Condorcet le rencontre personnellement dans ses deux domaines de prédilection : la science, avec Marat ; la politique, avec Robespierre. Ce double conflit va pousser Condorcet à affiner son idéal laïque d'un savoir universel destiné à tous et à chacun.

Le développement de la connaissance de la nature, des mathématiques sociales et l'idée de progrès indéfini des sciences voient émerger un nouveau cléricalisme dans le domaine politique et dans les sociétés savantes. La déesse Raison, le dieu Progrès et leur fille, la Science, deviennent déjà les objets d'un nouveau culte et d'une nouvelle théologie. Or, Condorcet fut l'un des premiers à identifier et à analyser à la fois ce déplacement de cléricature et le danger intellectuel qu'il représente : lorsque l'Église se voit dépossédée de son monopole éducatif, il ne s'ensuit pas nécessairement que l'idéal du savoir universel s'empare de l'École et celui de la liberté individuelle de la République. Bien au contraire, on constate plutôt un « transfert de sacralité », pour parler comme Charles Coutel¹³, tant sur le plan de l'action politique que de la connaissance scientifique. Commençons par la première.

La tentation est grande pour le nouveau pouvoir révolutionnaire de mettre immédiatement l'école au service de l'idéologie victorieuse. Les plans éducatifs de Babeuf, Rabaut Saint-Étienne, Bouquier, Le Peletier de Saint-Fargeau tendent non seulement à substituer l'endoctrinement civique à l'instruction élémentaire, mais aussi à éliminer toute influence extérieure qui pourrait encore s'exercer sur les enfants. Instruire paraît secondaire : il faut intégralement prendre l'enfant en main. Législateurs, éducateurs, politiques ne jurent que par le modèle spartiate ; il se trouvera même un député pour proposer de brûler la Bibliothèque nationale, source d'inégalité des savoirs. Or, de quoi s'agit-il, sinon d'une nouvelle dérive cléricale, tout aussi dogmatique et monopolistique que celle du clergé ancien ? « Si vous appelez une école un temple national, si votre instituteur est un magistrat, vous ajoutez aux propositions énoncées dans ce lieu, présentées par cet homme, une autorité étrangère, non seulement aux preuves qui doivent établir la vérité, mais à cette espèce d'autorité qui peut, sans nuire aux progrès des connaissances, influencer sur notre croyance provisoire, celle que donne la supériorité connue des lumières. J'ai raison de croire à une expérience physique sur le nom d'un savant dont j'ai vérifié la science et l'exactitude ; je serai un sot d'y croire sur

l'autorité d'un pontife ou d'un consul. Or, il faut désespérer du salut de la raison humaine, ou appliquer cette même règle à la morale et à la politique. Hâtons-nous donc de substituer le raisonnement à l'éloquence, les livres aux parleurs, et de porter enfin dans les sciences morales la philosophie et la méthode des sciences physiques¹⁴. »

Dans son *Premier mémoire sur l'instruction publique* (1790)¹⁵, Condorcet dénonçait déjà ce transfert de cléricature au sein de l'école, transfert qui en pervertit la destination. On embrigade l'enfance dans des fêtes, des célébrations, des défilés ; le culte de la Nation, la déesse Nature, l'arbre de la Liberté remplacent la citoyenneté, la science et la responsabilité autonome. En réalité, l'école a ses nouveaux prêtres. Le mot le plus dur de Condorcet contre cette nouvelle classe politique ira à Robespierre, qui ne le lui pardonnera pas, lorsqu'il le traitera de « faux curé » !

Pour le « mouton enragé » qu'est Condorcet¹⁶, tous ces nouveaux cultes ne sont que la négation de la culture. L'idole sociale se substitue à l'idole religieuse, le politique vaticine, le résultat reste le même : un dogme en remplace un autre, au détriment de l'instruction véritable du citoyen.

Pour ce qui touche à la question éducative, la conséquence est grave. L'école, pour socialiser intégralement la jeunesse, s'appuie sur l'instinct grégaire au lieu de développer l'usage critique de la raison individuelle, seule recevable dans les sciences. L'incantation patriotique, la chaleur des mouvements de foule tiennent lieu d'éducation. Dès lors, l'école n'instruit plus, elle endoctrine, trahissant sa fonction première qui est de donner le savoir de base qui permettra à chacun de poursuivre sa propre éducation : « L'homme qui, en sortant de son éducation, ne continuerait pas de fortifier sa raison, de nourrir par des connaissances nouvelles celles qu'il aurait acquises, de corriger les erreurs ou de rectifier les notions incomplètes qu'il aurait pu recevoir, verrait bientôt s'évanouir tout le fruit du travail de ses premières années : tandis que le temps effacerait les traces de ces premières impressions qui ne seraient pas renouvelées par d'autres études, l'esprit lui-même, en perdant l'habitude de l'application, perdrait de sa flexibilité et de sa force¹⁷. »

La dérive scientifique et l'idée de progrès

Pour ce qui touche aux sciences, on assiste à une dérive de même type, dérive bien décrite dans le bref essai intitulé : *Raisons qui m'ont empêché jusqu'ici de croire au magnétisme animal*¹⁸, dirigé contre Mesmer, sorte de nouveau prophète pseudo-scientifique. Le savant lui-même, tout comme le charlatan, peut être tenté d'abuser de cette puissance quasi religieuse que donne la connaissance. Condorcet craint la création d'une nouvelle cléricature, scientiste celle-ci, tout aussi immobiliste et conservatrice que le clergé. Comment le commun des mortels pourra-t-il distinguer le vrai savant du charlatan ? Comment se garder contre la tentation du pouvoir que donne le savoir ?

Sur ces deux difficiles questions, la théorie du progrès telle qu'elle apparaît dans l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1794) peut apporter un éclairage nouveau. Pour mieux en comprendre le sens et la portée, partons de son contraire, l'obscurantisme, dénoncé avec vigueur à propos des prêtres chaldéens, archétypes de tous ces savants qui tentent de conserver jalousement le savoir afin de garder le pouvoir intellectuel et moral sur le peuple. En réalité, l'obscurantisme ne réside pas dans l'ignorance, mais dans la volonté délibérée et dans l'art d'empêcher le dévoilement universel des vérités lentement acquises par les sciences et les techniques. Dépositaire du vrai ou victime lui-même des illusions, le faux savant secrète un savoir illusoire pour mieux conserver sa puissance.

A l'inverse, lorsque Condorcet parle de Progrès de l'Esprit humain, c'est non seulement du

savoir qualitatif et quantitatif qu'il s'agit, mais aussi de sa diffusion auprès de tous. En ce sens, et cela malgré la différence radicale, métaphysique, qui les sépare, Comenius et Condorcet se rejoignent dans la volonté de créer une éducation pour tous, une véritable éducation universelle pour tous les hommes, quels qu'ils soient. Le progrès intellectuel et surtout moral de l'humanité dans son ensemble a pour condition ce dernier point. Quantitativement, la masse des vérités disponibles augmente ; qualitativement, l'ensemble de ces savoirs obéit à une combinatoire rationnelle qui en rend la diffusion plus aisée. Toute la question est celle des possibilités matérielles de cette diffusion par l'instruction universelle. C'est là la tâche des politiques. Ici encore, Condorcet n'est pas si éloigné de Comenius : l'amélioration du sort des hommes passe par l'éducation de tous et par leur commune participation au progrès du savoir.

De ce point de vue, nations, individus, peuples se rejoignent dans une même unité générale que recouvre la notion d'Esprit humain. C'est bien ce dernier qui est susceptible d'une amélioration indéfinie : « Nos espérances sur l'état à venir de l'espèce humaine peuvent se réduire à ces trois points importants : la destruction de l'inégalité entre les nations ; les progrès de l'égalité dans un même peuple ; enfin le perfectionnement réel de l'homme¹⁹. »

A propos de ce perfectionnement, il convient de se garder d'une erreur fréquente qui dénaturerait l'intention de Condorcet : il ne faudrait pas chercher dans cette marche progressive la réalisation de quelque force immanente de l'histoire, force cachée dont on pourrait néanmoins deviner la forme et anticiper le but. Rien n'est plus éloigné de Condorcet que la représentation déterministe du mouvement historique.

La perfectibilité est une notion qui traduit chez lui une espérance, un idéal, dont la légitimité est rendue possible par un double constat explicite dans *l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. D'abord, l'idéal de progrès humain, entendu concrètement comme amélioration de la connaissance et des mœurs, ne présente aucune contradiction interne qui en ruinerait la pertinence logique. Ensuite, l'histoire des sciences, des techniques et des rapports des hommes à ces deux domaines du savoir montre qu'il y a effectivement eu un progrès au cours des siècles de notre aventure intellectuelle. A partir de ce dernier constat, Condorcet estime qu'il n'est pas illégitime d'espérer que ce même progrès se poursuive dans le futur. Et puisque ce progrès a une influence sur les mœurs des hommes, c'est-à-dire sur la morale en général, on peut penser qu'il se fera aussi sur le plan politique et humain.

Il s'agit donc d'une hypothèse au sens strict. Condorcet ne dit jamais que le progrès est nécessaire ; il demande simplement qu'on l'admette comme possible et il le fait entièrement reposer sur l'idée fondatrice de perfectibilité humaine. Cette dernière s'oppose aussi bien à l'anthropologie antique, qui assigne à l'homme une place définitive dans un cosmos fini, qu'à la métaphysique chrétienne, qui lui attribue une essence stable d'origine divine. L'idée de perfectibilité indique seulement que l'Esprit humain est ouvert sur un avenir indéterminé. Il peut tout aussi bien régresser que progresser. Impossible dans tous les cas de lui assigner des bornes.

L'idée de progrès représente donc, pour Condorcet, plus un programme qu'une loi de l'histoire : il ne se réalisera qu'à condition que les hommes en prennent conscience et décident de lui donner le jour. C'est la représentation du progrès et la confiance en leur perfectibilité qui aide les hommes à se perfectionner sans cesse. On comprend mieux alors la méfiance de Condorcet devant le dogmatisme, surtout lorsque celui-ci prend la forme du scientisme le plus délirant.

Si donc le progrès est indéfini, qui peut prétendre se présenter comme dépositaire d'une théorie définitive de l'univers ? Marat, avec ses prétendues *Découvertes sur le feu, l'électricité et la lumière* (1779), est tout aussi arbitraire dans ses affirmations que le *Mémoire sur la découverte du magnétisme animal* (1779) de Mesmer est confus.

Ces deux exemples de glissement dogmatique montrent à Condorcet que l'anticléricisme de principe est insuffisant pour asseoir la base d'une véritable école publique. On peut être religieux sans avoir l'esprit clérical ; on peut surtout faire dériver la science et ce qui se présente en son nom vers l'illuminisme le plus échevelé. Comment se garder d'une telle tentation ?

L'esprit humain et l'instruction

L'affinement de la pensée de Condorcet sur cette difficile question laïque apparaît, là encore, dans l'*Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, sa dernière œuvre, écrite dans des conditions de claustration difficiles. Poursuivi par la Convention pour une brochure où il dénonçait la tentation monarchiste de Robespierre : *Aux citoyens français sur le projet de nouvelle constitution* (1793), il trouve refuge dans la maison de Mme Vernet, où il rédige l'*Avis d'un proscrit à sa fille*, « un des plus beaux livres de morale qu'on puisse lire »²⁰, et l'*Esquisse*, qui reste son œuvre la plus célèbre. Récapitulant l'histoire de l'esprit humain dans ses réalisations scientifiques et politiques, il en suit les avatars, de progrès en décadences et d'accidents en victoires, sur neuf chapitres, pour annoncer enfin ce qu'il appelle la *dixième époque*. Dans cet ultime chapitre, il évoque les progrès futurs de l'esprit humain tels qu'on peut les conjecturer à partir du présent et sur la base des règles de changement constatées dans le passé. Il est alors conduit à distinguer deux grandes façons d'envisager les sociétés. Sa distinction ne s'appuie directement ni sur l'économie ni sur la politique, mais d'abord sur la manière de concevoir la distribution du savoir aux hommes qui composent une société donnée et, à partir de ce cas particulier, la science à l'humanité en général. Ce qu'il faut opposer à « laïque », ce n'est pas l'adjectif religieux, mais le terme plus général de « cleric » qui, au sens étymologique, désigne celui qui appartient au bon lot (*klêrikos ; clericus*), aux élus, par opposition aux gens du peuple, aux non-initiés qui, eux, doivent être guidés parce qu'ils sont ignorants (*laïkon ; laicus*).

Il y aurait donc deux manières de concevoir l'humanité, deux philosophies de l'homme dans son rapport au savoir et à la liberté.

Une manière « cléricale », qui marque l'histoire de la pensée jusqu'à Descartes et la naissance de l'idée de république moderne, et qui oppose deux groupes sociaux distincts dans une relation au savoir et au pouvoir, exclusifs l'un de l'autre et immobiles socialement : d'un côté, le « clergé », le guide qui sait et qui, par suite, a pour mission de diriger et de gouverner moralement les autres à partir de cette vérité qu'il détient exclusivement ; de l'autre, les « laïques », c'est-à-dire la masse de ceux qui ne sont pas éclairés par la lumière bienfaisante du savoir et qui n'ont d'autre issue que de s'en remettre aux premiers. Les uns sont les pasteurs spirituels de l'humanité, les autres doivent obéir sans discuter. Comment le pourraient-ils puisque, par définition, il sont privés de tout moyen de connaître ?

« Dans les siècles d'ignorance, à la tyrannie de la force se joignait celle des lumières faibles et incertaines, mais concentrées exclusivement dans quelques classes peu nombreuses. Les prêtres, les jurisconsultes, les hommes qui avaient le secret des opérations de commerce, les médecins, formés dans un petit nombre d'écoles, n'étaient pas moins les maîtres du monde que les guerriers armés, et dont le despotisme héréditaire était lui-même fondé sur la supériorité que leur donnait, avant l'invention de la poudre, leur apprentissage exclusif dans l'art de manier les armes²¹. »

A cette manière « cléricale » d'envisager les rapports au pouvoir et surtout au savoir, manière dont le clergé religieux n'est qu'un avatar historique, Condorcet oppose avec Descartes et la tradition des lumières l'idée que tout homme, quel qu'il soit et pour peu qu'il veuille bien s'en donner la peine, possède la capacité de comprendre suffisamment le monde pour se guider lui-

même dans sa vie tant privée que publique. C'est à chacun de se prendre en main. Point d'autre guide que notre propre raison critique, point de directeur de conscience que notre propre conscience. C'est à chacun de juger, puisque chacun est outillé pour cela. Comme le dit Alain Pons : « Deux certitudes absolues animent l'*Esquisse* : d'une part, l'homme est par nature un être indéfiniment perfectible ; d'autre part, l'histoire montre qu'il s'est effectivement perfectionné au cours des siècles, ce qui autorise à penser légitimement qu'il continuera à le faire dans l'avenir²². »

Une troisième certitude mérite qu'on y insiste. Pour Condorcet, tous les hommes sont dotés d'une « raison » suffisante pour cheminer dans le savoir et se guider dans leur existence. Qu'on l'appelle « bon sens » comme Descartes, « conscience » comme Rousseau, qu'importe ! C'est cette faculté qui constitue la dignité de l'homme et permet de récuser le « sujet » de la monarchie dépendant et soumis, pour constituer le « citoyen » de la République, autonome et responsable²³.

Mais, si l'homme possède la capacité de comprendre pour se guider lui-même et répondre de ses propres actes, encore faut-il en éveiller le fonctionnement et en nourrir la substance. C'est à ce niveau que la position éducative de Condorcet est la plus ferme.

Pour que nul ne puisse décider pour moi de ce qui relève de mon propre jugement, il faut commencer par former ce dernier. Et cela se fera par l'instruction. L'école a donc pour charge prioritaire de donner à tous, sans exception aucune, et non plus à quelques élus, les savoirs essentiels de base qui permettront de se passer par la suite d'un « clergé » quelconque : non que tous puissent devenir Newton ou que tous disposent exactement des mêmes connaissances dans une égalité caricaturale, mais chacun peut et doit accéder à un savoir élémentaire qui développera le seul *klêros* légitime : sa propre raison critique. « C'est donc encore un devoir de la société que d'offrir à tous les moyens d'acquérir les connaissances auxquelles la force de leur intelligence et le temps qu'ils peuvent employer à s'instruire leur permettent d'atteindre. Il en résultera sans doute une différence plus grande en faveur de ceux qui ont plus de talent naturel et à qui une fortune indépendante laisse la liberté de consacrer plus d'années à l'étude ; mais si cette inégalité ne soumet pas un homme à un autre, si elle offre un appui au plus faible sans lui donner un maître, elle n'est ni un mal ni une injustice ; certes ce serait un amour de l'égalité bien funeste que celui qui craindrait d'étendre la classe des hommes éclairés et d'y augmenter les lumières²⁴. » Car comme l'écrit justement Catherine Kintzler, « ce n'est pas le savoir du savant qui opprime l'ignorant, c'est l'ignorance de l'ignorant »²⁵.

La conséquence pédagogique de cet idéal à la fois humaniste et classique est sans ambiguïté. Condorcet ne récuse ni l'Église, ni la foi, ni l'éducation confessionnelle ; il se contente d'affirmer qu'il existe, radicale car fondatrice de la personne, une instruction commune nécessaire à tous, non seulement pour des raisons politiques d'unité nationale, mais surtout par simple devoir d'humanité. Tous les hommes doivent être instruits, car tous sont destinés à devenir des personnes libres : il n'y a pas de liberté possible sans instruction.

L'institution scolaire libératrice

Quels sont les traits institutionnels essentiels de cette instruction ? Condorcet les présente et les développe dans un plan qui apparaît peut-être comme ce qui a été écrit de plus complet et de plus réfléchi durant la période révolutionnaire, pourtant fertile en interventions diverses sur l'éducation et sur l'instruction. Il s'agit du *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* (1792)²⁶.

Distinguant d'emblée l'instruction, qui consiste à transmettre les outils moraux fondamentaux et les sciences, de l'éducation entendue comme inculcation des croyances sociales et

religieuses, Condorcet accorde tout pouvoir à la République pour étendre et, au besoin, rendre obligatoire la première. Si l'instruction doit devenir publique, l'éducation, en revanche, doit rester privée. L'instruction publique n'admet aucun culte religieux, certes, mais cela signifie en clair que l'État doit laisser aux croyances particulières leur liberté la plus complète en privé. L'idéal laïque est libérateur pour l'Église elle-même²⁷.

L'anticléricalisme militant du début est bien loin, et Condorcet prendra fait et cause pour les protestants ou pour les juifs menacés de poursuites, mais aussi pour les chrétiens et les athées harcelés à la veille de la Terreur.

Avec cohérence, Condorcet, dans son *Rapport*, tire les conséquences logiques de sa théorie philosophique de l'homme et du citoyen. Puisque la liberté est au prix de l'instruction, cette dernière doit être obligatoire et gratuite, dans la mesure où tous doivent y avoir accès, les pauvres comme les femmes. « Ainsi, l'instruction doit être universelle, c'est-à-dire s'étendre à tous les citoyens. Elle doit être répartie avec toute l'égalité que permettent les limites nécessaires de la dépense, la distribution des hommes sur le territoire, et le temps plus ou moins long que les enfants peuvent y consacrer. Elle doit, dans ses divers degrés, embrasser le système entier des connaissances humaines, et assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles²⁸. »

Quelles mesures précises le *Rapport* propose-t-il ? Résumons-en l'essentiel.

Condorcet envisage cinq degrés de l'instruction publique :

- Un premier degré, élémentaire au sens où l'on y enseigne les « éléments » de toute connaissance (lecture, écriture, calcul, morale, économie et science de la nature) et obligatoire pour tous pendant quatre ans.
- Une école secondaire, pour une durée de trois ans, où l'on enseignerait la grammaire, l'histoire et la géographie, une langue étrangère, les arts mécaniques, le droit et les mathématiques. Cette école est « destinée aux enfants dont les familles peuvent se passer plus longtemps de leur travail ». Ces deux premiers niveaux proposent un enseignement non spécialisé.
- Les instituts, qui ont la charge de « substituer le raisonnement à l'éloquence, les livres aux parleurs et de porter enfin dans les sciences morales la philosophie et la méthode des sciences physiques ». L'enseignement y est plus spécialisé. L'élève y choisit lui-même son propre itinéraire (deux cours au moins par an), en fonction des quatre classes possibles : mathématique et physique, sciences morales et politiques, sciences appliquées aux arts, littérature et beaux-arts.
- Le lycée, équivalent de nos universités, avec les mêmes classes que dans les instituts et « où toutes les sciences sont enseignées dans toute leur étendue. C'est là que se forment les savants, [...] les professeurs ». Dans ces quatre degrés d'instruction, l'enseignement sera totalement gratuit.
- La société nationale des sciences et des arts, institut de recherche qui a charge de surveiller l'instruction dans son ensemble et de nommer les professeurs. Elle a un rôle de recherche scientifique et pédagogique²⁹.

L'idée fondatrice sur laquelle repose ce rapport est que, si le savoir donne bien du pouvoir, celui-ci ne saurait devenir absolu sans risque. Si tous ne peuvent tout savoir, à tout le moins chacun peut être suffisamment instruit pour ne pas être dupe des autres. L'idéal laïque de Condorcet aboutit à ce constat : « Il est impossible qu'une instruction même égale n'augmente pas la supériorité de ceux que la nature a favorisés d'une organisation plus heureuse. Mais il suffit au maintien de l'égalité de droits que cette supériorité n'entraîne pas de dépendance réelle, et que chacun soit assez instruit pour exercer par lui-même, et sans se soumettre aveuglément à la raison d'autrui, ceux dont la loi lui a garanti la jouissance. Alors, bien loin que la supériorité de quelques hommes soit un mal pour ceux qui n'ont pas reçu les mêmes avantages, elle contribuera au bien de tous, et les talents comme les lumières deviendront le patrimoine commun de la société³⁰. » C'est à l'État de transmettre les connaissances indispensables à tous : pour le reste, la liberté individuelle est nécessaire au savant comme au simple citoyen. C'est elle qui conditionne le progrès des sciences, entendues, ainsi qu'on l'a vu, comme « esprit humain toujours perfectible³¹. »

Un mot, pour finir, sur le sort de ce rapport, qui préfigure celui de Condorcet lui-même. Son plan, jugé timoré et trop libéral, tomba dans les oubliettes dès après sa présentation à l'Assemblée nationale au nom du Comité d'instruction publique, les 20 et 21 avril 1792. Quant à Condorcet, averti qu'une perquisition allait être opérée chez la dévouée Mme Vernet, il quitta son asile et se rendit à Fontenay-aux-Roses, où il ne trouva pas chez son ami Suard l'hospitalité espérée. Arrêté dans une auberge de Clamart, il déclara s'appeler Pierre Simon, sans doute pour éviter des ennuis à ses proches. Le lendemain de son incarcération (28 mars 1794), le concierge de sa prison le trouva mort. Suicide ? Épuisement ? Meurtre ? Il ne sera identifié plus tard que grâce à sa montre d'argent et à son « Horace » qui ne le quittait jamais. Quant à l'endroit où il repose, on l'ignore.

Pourtant, c'est Marie-Joseph Chénier qui lui fit rendre hommage par l'important décret du 18 décembre 1794 : « Les études primaires forment le premier degré de l'instruction : on y enseignera les connaissances rigoureusement nécessaires à tous les citoyens. Les personnes chargées de l'enseignement dans ces écoles s'appellent "instituteurs" »³². La République saluait ainsi le « dernier des philosophes sans qui elle n'eût point existé »³³.

Notes

1. Bernard Jolibert (France). Enseigne les sciences de l'éducation et l'histoire de la pensée de l'éducation à l'Université de la Réunion. Auteur de : *L'enfance au XVIII^e siècle* ; *Raison et éducation : l'idée de la raison dans l'histoire de la pensée éducative* ; *L'éducation contemporaine*. Fondateur de la collection « Philosophie de l'éducation » aux éditions Klincksieck (Paris), il a traduit et publié le *De magistro* de saint Augustin, ainsi que la *Grande didactique* de Comenius et le *De pueris* d'Érasme.
2. Voir, à ce propos, la livraison de la revue *L'enseignement philosophique*, consacrée à « L'idée de république », Paris, 39^e année, n° 3, janvier-février 1989.
3. E. et R. Badinter, *Condorcet, un intellectuel en politique*, Paris, Fayard, 1988.
4. Ces cinq mémoires ont été publiés, chez Edilig, par C. Coutel et C. Kintzler (1989). Le premier mémoire, le plus général et le plus philosophique, a paru chez Klincksieck (1989), à Paris.
5. Publié dans *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Klincksieck, 1990, p. 105-151.
6. Condorcet, *Réflexions et notes sur l'éducation*, Naples, Bibliopolis, 1983, p. 106 et suiv.
7. B. Charlot., *La mystification pédagogique*, Paris, Payot, 1980.
8. Condorcet, *Réflexions et notes sur l'éducation*, Naples, d'après les papiers de Condorcet conservés à la Bibliothèque de l'Institut de France à Paris (MS-848-885), Naples, Bibliopolis, 1983.
9. Condorcet, *Œuvres*, édition de F. Arago et M. O'Connor, Paris, Firmin Didot, 1847-1849, tome V, p. 393-573.
10. Condorcet, « Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique », *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, Paris, Klincksieck, 1990, p. 105-151.

11. J.-C. Milner, *De l'école*, Paris, Le Seuil, 1984.
12. C. Kintzler, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, SFIED, 1984.
13. Analyses et réflexions sur Condorcet, Paris, Ellipses, 1989. Voir aussi : C. Coutel, « Laïcité de Condorcet », *L'enseignement philosophique*, juillet-août 1989.
14. Rapport et projet de décret, p. 119, note 1.
15. Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Paris, Klincksieck, 1989.
16. E. et R. Badinter, *Condorcet, un intellectuel en politique*, *op. cit.*
17. Condorcet, *Premier mémoire sur l'instruction publique*, Paris, Klincksieck, 1989.
18. Voir R. Darnton, *La fin des lumières*, Paris, Perrin, 1984, p. 199 et suiv.
19. Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Flammarion, 1988, p. 265-66.
20. Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique, art. « Condorcet », Paris, Hachette, 1911, p. 347.
21. Premier mémoire sur l'instruction publique, *op. cit.*, p. 38.
22. Introduction à *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, Paris, Flammarion, 1988, . 26.
23. Voir, sur ce thème, A. Koyré « Condorcet », *Études d'histoire de la pensée philosophique*, Paris, Gallimard, 1971, p. 103-126.
24. Premier mémoire sur l'instruction publique, *op. cit.*, p. 39.
25. C. Kintzler, « Condorcet : Savoirs, liberté, lois », *L'enseignement philosophique*, Paris, 38^e année, n° 1, septembre-octobre, 1987, numéro consacré aux Lumières.
26. Condorcet, *L'instruction publique en France pendant la Révolution*, *op. cit.*
27. É. Borne rappelle que cet idéal prend en partie sa racine dans la parole même de l'Évangile, parole suivant laquelle il faut rendre à César ce qui est à César et à Dieu ce qui est à Dieu. (*L'enseignement philosophique*, Paris, janvier-février, 1989, p. 61 et suiv.)
28. Rapport, p. 107.
29. Voir l'intéressant tableau comparatif des projets de Talleyrand et de Condorcet, dans *Cahiers de Fontenay*, n° 5, décembre 1976. L'article de Catherine Fricheau a été repris par M. Crampe-Casnabet dans *Condorcet, lecteur des lumières*, Paris, PUF, 1985, p. 128.
30. *Premier mémoire sur l'instruction publique*, *op. cit.*, p. 37.
31. Condorcet, *Fragment sur l'Atlantide*, Paris, Flammarion, 1988, p. 320.
32. L'instruction publique en France pendant la Révolution, *op. cit.*, p. 10.
33. Michelet, *Les femmes de la Révolution*, Paris, 1854, cité par E. et R. Badinter, *op. cit.*, p. 621.