



*Cercle*  
*Condorcet*  
CLERMONT-FERRAND

**Bicentenaire de la mort de Condorcet  
Condorcet, l'école et la nation**

**Conférence–débat de Catherine KINTZLER  
6 avril 1994**

**Cahier n°01 – 1995**

**Cercle Condorcet de Clermont-Ferrand  
31, rue Pélissier  
63028 CLERMONT-FERRAND Cedex 2  
Tél : 04 73 91 00 42  
Fax : 04 73 90 96 28**

# SOMMAIRE

- **Avant propos**

- **Repères chronologiques**

- **Conférence de Catherine KINTZLER :**

Les questions de l'école et de la nation dans les  
*Rapports* sur l'Instruction publique

- **Débat**

- **Annexes**

# Avant-propos

En collaboration avec le Service Universités-Culture, le Cercle Condorcet de Clermont-Ferrand accueillait le 6 avril 1994 à la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Madame Catherine KINTZLER, professeur à l'Université de Lille 111 et spécialiste de la pensée de Condorcet, à laquelle elle a consacré de nombreux travaux.

Pouvait-on mieux commémorer la disparition tragique de l'auteur de l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain qu'en revenant de façon aussi approfondie que l'a fait C. KINTZLER sur l'axe majeur de son projet politique, l'instruction de tous ? La rigueur même de l'analyse présentée par la conférencière a fait ressortir l'actualité des questions fondamentales posées voici deux cents ans par Condorcet.

Il nous a donc paru utile de publier avec la conférence de C. KINTZLER un résumé du débat qui l'a suivie. On verra qu'aux citoyens d'aujourd'hui Condorcet offre ample matière à réflexion.

Gérard CHANEL,

Président du Cercle.

# Repères chronologiques

**1743**

Naissance à Ribemont, en Picardie, de Made Jean Antoine Caritat de Condorcet ; son père, officier, meurt au combat le mois suivant.

**1762**

**Renonçant** à une carrière militaire, le jeune Condorcet s'installe à Paris pour se consacrer à sa vocation, les mathématiques.

**1769**

Elu comme adjoint à l'Académie des Sciences.

**1770**

En compagnie de son maître et ami d'Alembert voyage à Femey auprès de Voltaire.

**1775**

Nommé Inspecteur des Monnaies par Turgot, travaille notamment à l'unification des poids et mesures.

**1776**

Secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences.

**1781**

Réflexions sur l'esclavage des nègres.

**1782**

Elu à l'Académie Française.

**1785**

Essai sur l'application de l'analyse à la probabilité des décisions rendues à la pluralité des voix.

**1786**

Vie de Turgot. Mariage avec Sophie de Grouchy.

**1788**

Adhère à la Société des Amis des Noirs que Brissot vient de fonder. Quatre lettres d'un bourgeois de New Haven sur l'unité de la législation -Essai sur les Assemblées provinciales.

**1789**

Vie de Voltaire, au t 70 des Oeuvres complètes de Voltaire éditées à Kehl par Beaumarchais et Condorcet. En septembre élu à l'assemblée générale de la commune de Paris.

**1791**

Cinq mémoires sur l'instruction publique. Après la fuite du roi réclame l'instauration de la république. En septembre élu député de Paris à l'Assemblée nationale législative.

**1792**

Le 20 avril, lecture à l'Assemblée législative de son rapport sur l'instruction publique. En septembre, élu député de l'Aisne à la Convention nationale.

**1793**

En février rapport sur le projet de constitution. En juin proteste publiquement contre la proscription des Girondins dont il est pourtant loin de partager toutes les idées. En juillet, sous le coup d'un décret d'arrestation, obligé de se cacher. En octobre, décret d'accusation.

**1794**

En mars, dans la clandestinité, achève l'Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (publication posthume en 1795) et rédige les Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité. Le 27 arrêté, sous le pseudonyme de Pierre Simon, à Clamart, le lendemain trouvé mort par son geôlier à la prison de Bourg-l'Egalité (Bourg-la-Reine).

**1947-1549**

Publication des Œuvres de Condorcet par sa fille Elisa O'Connor et Arago (12 vol)

# Les questions de l'école et de la nation dans les *Rapports* sur l'Instruction publique<sup>1</sup>

Catherine Kintzler

Cercle Condorcet de Clermont-Ferrand, 6 avril 1994

Cercle Condorcet d'Epinal, 16 septembre 1993

## INTRODUCTION

L'actualité des différents textes consacrés à la question de l'école entre 1789 et 1795 est frappante: la Révolution française a en effet jeté les bases de toutes les thèses qui circulent aujourd'hui au sujet de l'institution scolaire et elle permet de comprendre tous les clivages qui déchirent ce terrain.

L'originalité de la pensée de Condorcet prend place au sein d'un ensemble d'idées qu'il partage avec ses contemporains. Ces idées les situent tous (malgré leurs divergences et avec elles) dans le moment révolutionnaire : c'est dire qu'ils se présentent tous sous le mode de la coupure avec ce que l'on pensait auparavant de l'école comme institution.

Quelles sont les idées communes à Condorcet et à ses rivaux, idées qui inaugurent la pensée moderne d'institution scolaire publique, avec ses débats et ses contradictions ? On peut les rattacher à une idée fondamentale : il y a une nécessaire articulation entre le politique (l'ordre de la cité), le pédagogique (l'ordre de l'accès à l'humanité) et l'épistémologique (l'ordre de la vérité). Cette idée ressemble beaucoup à une idée antique. Cela n'est pas étonnant puisque c'est la première fois depuis l'Antiquité qu'un peuple est confronté à la question directe de sa souveraineté, qu'il se pose la question politique en termes d'auteur, la question de l'autorité. Or - c'est une constante philosophique que je n'entreprendrai pas de démontrer maintenant - la question de l'autorité (question politique par excellence) ne

*1 Le texte de cette conférence reprend, en les remaniant, d'une part une communication au Colloque "L'Invention du peuple" organisé à l'Université de Nancy en janvier 1991 par J. Colléony, directeur de programme au Collège International de Philosophie, texte publié dans "L'Invention du peuple", sous la dir. de Rose Goetz et Alain Trognon, Presses universitaires de Nancy, 1993, pp. 67-88, d'autre part une conférence donnée le 16 septembre 1993 devant le Cercle Condorcet d'Epinal.*

peut éviter ni la question de l'éducation, ni celle de la vérité. Il s'agit là d'une rupture avec la pensée des Lumières, du fait que la théorie politique entre dans la sphère de l'efficacité.

On retrouve une figure déjà rencontrée et travaillée par la pensée antique, et les penseurs de la Révolution française l'ont bien vu, qui en appellent fréquemment aux figures emblématiques et opposées de Sparte et d'Athènes. La nouveauté, qui cette fois est en rupture avec le modèle antique, réside dans la manière dont est pensé l'ordre épistémologique, la question de la vérité et de l'erreur. Les penseurs révolutionnaires ont une philosophie de la connaissance qui doit peu de chose à l'Antiquité et qui a pour modèle la figure de la science classique fondée au XVII<sup>e</sup> siècle. S'il fallait résumer très rapidement l'essentiel de ce modèle galiléo-cartésien que vient compliquer et enrichir le modèle newtonien un peu plus tard, il faudrait retenir deux caractéristiques. La première est la notion d'ordre raisonné, l'idée - ou plutôt l'idéal - selon laquelle tout savoir peut s'exposer, une fois mis à l'épreuve et reconnu comme "vrai", selon une disposition linéaire qui en fournit l'intelligibilité croissante : les premières propositions sont comprises d'elles-mêmes, et les suivantes sont comprises "par les seules qui les précèdent"<sup>2</sup>. La seconde caractéristique est celle de la littéralité, c'est-à-dire l'idée qu'une transmission des connaissances est possible de façon littérale, par la lettre (l'importance du modèle mathématique est évidente encore ici).

Cette idée s'oppose aux modèles archaïques de transmission des savoirs (conversion, ascèse, méthodes de "gourous", etc.). Le plus parfait symbole de cette position moderne, c'est le livre, objet séquentiel, littéral, reproductible et autonome.

C'est sur ce terrain commun, qui oppose la pensée révolutionnaire à la fois à la pensée antique (par sa conception de la connaissance) et à la pensée classique (par sa conception du rapport entre le politique et le pédagogique), qu'il faut se placer pour tenter de comprendre les divergences entre les textes et l'originalité de Condorcet. La question décisive est celle de la manière dont vont être combinés les trois principes, politique, pédagogique et épistémologique. Selon que l'on place l'un ou l'autre de ces principes en position première, on se trouve devant des options politiques et philosophiques diamétralement opposées. Voilà ce que je me propose de montrer, en partant d'un problème classique, qui noue d'emblée les trois dimensions, et en m'appuyant sur les textes.

# 1. DEUX MODÈLES DIVERGENTS POUR PENSER LA DÉSALIÉNATION

## 1.1. Un problème classique

"Tant que vous laisserez une grande portion du peuple en proie à l'ignorance, et dès lors à la séduction, aux préjugés, à la superstition, vous ne réaliserez point le but que vous devez vous proposer : celui de montrer enfin au monde une nation où la liberté, l'égalité, soient pour tous un bien réel dont ils sachent jouir, et dont ils connaissent le prix." <sup>3</sup>

Ce passage de la note i du Rapport de Condorcet résume le propos : une finalité, un problème, une solution. La finalité de l'instruction publique est philosophique, son horizon est l'idée de l'humanité. Le problème est réel et soulève un paradoxe, il s'agit de trouver un chemin entre une réalité donnée et cette finalité. Le peuple est ici présenté comme une donnée réelle. Le paradoxe tient en ce que ce peuple est en proie à l'ignorance, mais on doit cependant lui attribuer la propriété philosophique de pouvoir sortir de l'ignorance, de devenir maître de sa propre liberté en s'instruisant. Propriété philosophique puisqu'elle ne se trouve pas en acte ; elle suppose une possibilité qui autorise la solution du problème.

Le problème n'est autre qu'une des nombreuses variantes du paradoxe de la connaissance.

### 1.1.1. *Trois formulations du problème : les trois principes*

En fait, la forme moderne du problème peut recevoir trois expressions distinctes.

#### 1.1.1.1. *Une expression épistémologique*

Elle reprend le problème classique de la connaissance connaître suppose la présence d'une idée du vrai permettant de désigner et de corriger l'erreur. L'erreur, dans son concept même, témoigne de l'existence en chacun de l'idée du vrai. Ce qu'on peut résumer par un impératif : on peut et on doit connaître.

*3 Condorcet, rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique (1792), note i, dans Condorcet, Ecrits sur l'instruction publique, Paris : Edilig, 1989-90, volume 2, p. 189.*

### *1.1.1.2. Une expression politique*

L'homme est né libre, mais il n'est pas libre, il le devient. Le droit naturel consiste à révéler à chacun la liberté dont il poursuit la réalisation par diverses voies, qui comprennent aussi l'oppression et l'esclavage. La tyrannie témoigne, dans son concept même, de la recherche de la liberté. Ce qui se résume par un second impératif : la cité est possible et elle doit être construite.

### *1.1.1.3. Une expression pédagogique*

L'enfant naît libre et raisonnable alors qu'il est le siège et la victime de toutes sortes d'aliénations. L'éducation consiste à le dessaisir de cet état aliéné. L'aliénation, la faiblesse et la perversion de l'enfant témoignent de sa liberté fondamentale. Ce qui se résume par un dernier impératif : l'enfant peut et doit être élevé.

Je me propose d'étudier comment ces trois problèmes fondamentaux sont conjugués dans les différents Rapports sur l'instruction publique discutés devant les Assemblées de la Révolution française<sup>4</sup>, et surtout dans quel ordre. L'originalité de Condorcet consiste à faire du premier (le problème de l'accès à la vérité et de la correction de l'erreur) la condition des deux autres.

### **1.1.2. Un schéma commun**

Tous les textes révolutionnaires sur l'instruction publique et l'éducation nationale proposent une solution au problème posé par Condorcet : mettre en relation le réel empirique du peuple et l'idée philosophique d'humanité. La solution passe par la mise en place d'un intermédiaire aux propriétés paradoxales. Cet intermédiaire se dit institutionnellement et activement instruction publique (et quelquefois éducation nationale), il se dit passivement nation. On passe donc du peuple à l'humanité par la formation d'une nation, formation qui suppose une étape institutionnelle d'instruction ou d'éducation.

*4 Pour les textes, on se référera au recueil publié par B. Baczko, Une éducation pour la démocratie, Paris : Garnier, 1982. Le Rapport et les Cinq Mémoires sur l'instruction publique de Condorcet seront cités dans le recueil Ecrits sur l'instruction publique, édition annotée et présentée par C. Coutel et C. Kintzler, 2 vol., op. cit. nst note précédente. Voir aussi, des mêmes, une autre édition des Cinq Mémoires, Garnier-Flammarion, 1994.*

Dans tous les cas, il s'agit de mettre en place une transformation, une sorte d'alchimie dont l'effet est de dégager les principes fondés sur la "nature". Le schéma suppose une désaliénation au cours de laquelle la première étape se trouve révélée à la fois dans sa fausseté et dans sa vérité. De sorte qu'on peut résumer le parcours par la réponse à trois questions. Que veut vraiment un groupe ? Devenir une cité. Que veut vraiment un homme ? Etre libre. Que veut vraiment un enfant ? Etre élevé et ne dépendre de personne. La réponse finale dévoile ce qu'on a toujours voulu, mais qu'on avait cru trouver ailleurs et sous des formes trompeuses ou inachevées : c'est ainsi que le groupe croit être fort en faisant la guerre à ses voisins, que l'individu croit être libre en s'en prenant à la vie et aux biens d'autrui, que l'enfant croit affirmer son indépendance en asservissant son entourage à ses caprices. La vérité de la liberté passe par un travail de désaliénation et suppose qu'on se déprenne de l'immédiateté.

De manière analogue, l'instruction et l'éducation rendent l'homme à lui-même, le saisissent de sa véritable essence, révèlent l'humanité de l'enfant, rendent la communauté à elle-même en dégageant le corps politique de la collectivité immédiate ; la formation de la nation a pour effet de révéler au peuple ce qu'est vraiment un peuple. C'est bien un travail de désaliénation.

## **1.2. Deux modèles opposés sous une commune apparence**

Je voudrais m'efforcer de montrer qu'une telle intelligibilité ne vaut que grosso modo. En réalité, de profondes divergences traversent les textes, aussi bien dans la conception du parcours que dans celle de sa fin, divergences tellement importantes qu'elles autorisent la remise en question du schéma. Au moins, il conviendra de distinguer deux variantes de ce schéma dans lesquelles on reconnaîtra les deux grandes formes des théories politiques classiques : une variante de type spinoziste, fondée sur les concepts de vérité et d'erreur ; une variante de type rousseauiste, fondée sur le concept de volonté. Cela donne deux grands modèles qui se partagent les écrits révolutionnaires sur l'instruction publique.

### **1.2.1. La composition**

Un modèle où le parcours qui relie le peuple empirique à l'humanité philosophique est pensé selon une composition et un travail dont le siège et

l'auteur est l'individu. La question de l'erreur et de l'accès au vrai y est décisive : il s'agit d'instruire en plaçant chacun sur le vecteur de la connaissance. Le rassemblement politique rendu possible par ce travail ne préexiste pas aux individus qui l'effectuent, il est pensé selon le mode de l'immanence, ce qui n'empêche pas le parcours d'être problématique et de tendre vers un horizon asymptotique. Immanence et empiricité ne doivent pas être confondues.

### **1.2.2. La préformation**

Un modèle où le parcours s'effectue du peuple empirique à une nation qui incarne l'humanité dans sa réalité. Le parcours s'effectue par formation, qui suppose une préformation et une métamorphose. Il s'agit de former en se fondant sur la fin préalable qu'est la nation : c'est l'idée de la nation qui informe le peuple. Le moyen privilégié de cette formation est de type religieux, du moins la référence au sacré y joue un rôle central : l'objectif est bien de tisser quelque chose de l'ordre du lien, et le lien a primauté sur l'individu. Dans cette hypothèse, on a affaire à une conception transcendante de la nation, qui préexiste aux individus qu'elle rassemble.

De manière grossière, la divergence oppose "ceux de l'instruction publique" et "ceux de l'éducation nationale", bien qu'il n'y ait pas de constance dans la terminologie. Ramenée aux termes des dimensions philosophiques ci-dessus évoquées, elle oppose une conception où la question de l'erreur est fondamentale à une conception où le concept de volonté est décisif. Dans la première catégorie, on trouvera (pour se limiter aux grandes figures) Condorcet et Romme, dans la seconde Rabaut Saint-Etienne, Le Peletier et Bouquier. D'autres textes enfin sont traversés par la contradiction, c'est le cas du *Discours de l'instruction publique* de Mirabeau et du *Rapport de Talleyrand*.

Pour étudier plus en détail cette opposition fondamentale, je vous propose d'examiner quelques points sensibles et discriminants qui la mettent bien en évidence.

## **2. PREMIER POINT SENSIBLE : LA QUANTITÉ. CITOYEN ET NATION**

Un jugement de type quantitatif intervient nécessairement pour mettre en rapport, d'une part la singularité du citoyen et de l'autre la collectivité de la

nation. Or les deux analyses divergent dans ce dispositif quantitatif, d'où résultent la distinction entre instruction et éducation ainsi que la théorie de l'égalité.

## **2.1. Instruction, éducation**

Bien que l'usage des deux termes ne soit pas homogène dans les textes, tous s'accordent sur la définition politique des concepts, que Rabaut Saint-Etienne présente ainsi :

*"L'instruction publique demande des lycées, des collèges, des académies, des livres, des instruments des calculs, des méthodes, elle s'enferme dans des murs ; l'éducation nationale demande des cirques, des gymnases, des armes, des jeux publics, des fêtes nationales, le concours fraternel de tous les âges et de tous les sexes, et le spectacle imposant et doux de la société humaine rassemblée. Elle veut un grand espace, le spectacle des champs et de la nature ; l'éducation nationale est l'aliment nécessaire à tous ; l'instruction publique est le partage de quelques-uns. Elles sont soeurs, mais l'éducation nationale est l'aînée. Que dis-je ! c'est la mère commune de tous les citoyens, qui leur donne à tous le même lait, qui les élève et les traite en frères, et qui, par la communauté de ses soins, leur donne cet air de ressemblance et de famille qui distingue un peuple ainsi élevé de tous les autres. Toute sa doctrine consiste donc à s'emparer de l'homme dès le berceau, et même avant sa naissance ; car l'enfant qui n'est pas né, appartient déjà à la patrie. Elle s'empare de tout l'homme sans le quitter jamais, en sorte que l'éducation nationale n'est pas une institution pour l'enfant, mais pour la vie tout entière.<sup>5</sup>"*

### **2.1.1. Deux visions de la nation se font clairement face ici.**

Une vision finalisée et providentielle pense le rassemblement national comme une donnée et comme un destin ; le rôle de l'éducation est d'y insérer le citoyen. Une conception qui se fonde sur l'exercice individuel de la raison et sur la formation du jugement par l'acquisition de connaissances, considère le citoyen, pris dans sa singularité, comme l'élément fondamental constituant le corps politique : par l'instruction, l'homme devient citoyen en se réappropriant l'usage personnel de sa raison, dont il ne doit jamais se dessaisir.

*5 Projet d'éducation nationale, dans Baczko, p. 297.*

Ne supposant aucun rassemblement comme légitime a priori, l'instruction ne peut pas être "nationale", c'est parce qu'elle est un droit fondamental de l'humanité qu'elle ne peut être que "publique". Ainsi, le concept d'éducation recevra une définition plus politique que celui d'instruction, qui demeure avant tout philosophique, même si l'on trouve dans certains textes une définition philosophique de l'éducation, comme chez Romme, qui subordonne l'éducation à l'instruction<sup>6</sup>.

On voit bien alors en quoi l'expression fondamentale du problème est décisive et éclaire la divergence. Selon la place relative accordée à la question de la vérité et de l'erreur ou à celle de la volonté politique, on penchera vers l'une des deux visions. "Ceux de l'éducation" pensent la souveraineté populaire en termes de volonté, comme le siège ultime de la légitimité : l'éducation est un des organes de la volonté populaire. "Ceux de l'instruction" supposent une autorité plus haute et plus fondamentale que celle de la souveraineté populaire immédiate : c'est celle de la raison éclairée, faculté de l'erreur et de la vérité, dont le siège est en chacun et dont une volonté politique doit pouvoir se prévaloir, si elle veut être légitime.

A ce modèle juridique et épistémologique fondée sur l'individu et qui pense le rassemblement politique par composition, s'oppose une pensée socio-politique de la formation qui fondée sur le rassemblement. Une telle divergence traverse du reste les clivages politiques par ailleurs reconnus, puisqu'on trouve du côté de l'instruction le montagnard Romme avec

<sup>6</sup> *"L'instruction publique doit embrasser dans son organisation tout ce qui peut aider à l'enseignement complet des sciences, des lettres et des arts. Prise dans son ensemble, elle doit être universelle ; aucune connaissance ne doit être rejetée ou négligée ; toutes sont utiles ou peuvent le devenir davantage. Source de lumières et de vertus, elle 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, fait passer dans la conduite et met en action les conceptions de l'esprit ; et, conservatrice des mœurs, elle apprend à soumettre au tribunal de la conscience, les actions et les pensées.*

*L'instruction recueille les fruits de l'expérience et des méditations des hommes de tous les temps et de tous les lieux.*

*L'éducation en fait un choix et en fortifie l'homme physique et moral, suivant le degré de perfectibilité et la position de chaque individu." (Gilbert Romme, Rapport sur l'instruction publique dans Baczko, p.271 et suiv.)*

de Maillane avec les ultras montagnards Le Peletier et Bouquier. Il en résulte une divergence au sujet du concept d'égalité.

## 2.2. L'égalité

### 2.2.1. L'égalité selon Condorcet

Condorcet construit un concept de l'égalité original supposant une réflexion sur l'inégalité et subordonné au concept de liberté. Lorsque Rousseau, dans son Discours sur les sciences et les arts, accuse les lumières d'engendrer une inégalité considérable entre ceux qui savent et ceux qui ignorent, il a raison. Mais la question est de savoir ce qui rend injuste une telle inégalité : elle contraint les uns à se soumettre aveuglément à la volonté des autres en vertu d'une cause sociale, non naturelle. L'inégalité, lorsqu'elle oblige un homme à se soumettre à d'autres aveuglément, doit être combattue, et elle ne doit être combattue que lorsqu'elle engendre ainsi une perte de liberté. Il faut, dit Condorcet, "combattre toute inégalité qui entraîne une dépendance". Rétablir l'égalité naturelle ne consiste donc pas à égaliser les situations, c'est faire en sorte de rétablir autant que possible les conditions de l'indépendance de chacun.

On en conclut que toute inégalité de fait n'est pas nécessairement une atteinte aux droits de l'humanité : elle ne l'est que si elle entraîne une dépendance. Par exemple, dans l'ordre du savoir, celui qui ne sait pas compter est soumis à celui qui sait, alors que celui qui a des notions élémentaires d'arithmétique n'est pas asservi par le plus grand mathématicien. La loi, si elle a le devoir d'empêcher un homme d'en asservir un autre, n'a en revanche pas le droit d'interdire à quelqu'un de jouir pleinement et paisiblement de ses forces ou de ses talents. Une loi qui ferait obstacle à une telle jouissance, sous prétexte d'égalité, ne serait rien d'autre que l'instrument du ressentiment, "un amour de l'égalité bien funeste".

*"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 ; et 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 lumières." <sup>7</sup>*

<sup>7</sup>Premier Mémoire sur l'instruction publique, dans *Ecrits*, op. cit., vol. 1, p. 39.

### 2.2.2. *L'égalité vue par "ceux de l'éducation"*

Alors que Condorcet fait de l'égalité un concept subordonné à la question de la liberté, Le Peletier et Bouquier y voient une notion première et inclinent davantage à réclamer l'égalité de fait. Il s'agit d'égaliser, et non de libérer ; aucune réflexion n'apparaît sur les différentes formes d'inégalité et sur les conséquences qu'elles peuvent avoir ou non sur la liberté. On ne s'interroge jamais sur la question de savoir quelles sont les inégalités relevant d'une cause sociale, quelles sont celles relevant de la jouissance d'un droit naturel : toute inégalité est présentée comme un mal qu'il faut éradiquer. De nombreux passages se placent alors dans la perspective du ressentiment et de l'ordre moral, comme le Rapport de Bouquier, qui pourchasse toute idée d'une scolarité trop prolongée ou trop orientée vers la recherche purement intellectuelle :

*"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. Les sciences de pure spéculation détachent de la société les individus qui les cultivent, et deviennent à la longue un poison qui mine, énerve et détruit les républiques. Au peuple qui a conquis sa liberté, il ne faut que des hommes agissants, vigoureux, robustes, laborieux ; des hommes éclairés sur leurs droits, sur leurs devoirs."*<sup>8</sup>

Pour le Peletier, comme pour Bouquier, la Nation doit être forte, fraternelle, égalitaire ; le citoyen sera donc sobre, endurant, il pensera aux autres. L'idéal du "bonheur commun" révèle alors sa férocité : pourchasser la singularité, réclamer l'abnégation incessante. Un grand élan spartiate d'altruisme déracine l'amour de l'abstraction, adapte les études aux nécessités politiques, somme chacun de renoncer à cultiver des talents qui ne seraient pas directement utiles à la société, et avoue son honteux ressort : que personne, dans l'indistinction fraternelle, ne soit plus intelligent, plus savant, plus habile que moi ! Une telle égalité n'est que le nom de la haine vouée à l'excellence<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Dans Baczko, *op. cit.*, p. 418.

<sup>9</sup> Sur le Plan d'éducation nationale de Le Peletier, voir l'étude de Patrice Decormelle, "Le Plan d'éducation nationale", dans *Lepeletier de Saint Fargeau, Auxerre : Musée d'art et d'histoire*, 1989.

A côté de ces terribles modèles, *le Rapport de Rabaut Saint-Etienne* n'est pas en reste : c'est à grands renforts de cérémonies, de fêtes populaires, de rassemblements villageois que se cimente l'esprit national et que se combat l'individualisme. Et l'idée que l'éducation nationale "s'empare de l'homme dès le berceau", puisqu'elle est "une institution pour la vie entière", n'a rien à envier à la "surveillance de tous les jours et de tous les instants" proposée par Le Peletier.

Bien que la plupart de ces textes, inspirés du modèle spartiate via la Lettre à d'Alembert sur les spectacles, puissent sembler sommaires et uniquement animés par une logique du ressentiment, ils ne sont cependant pas dénués de pensée : car on y voit poindre nettement la thèse qui soutiendra funestement bien des théories politiques ultérieures, celle du "tout est politique". Au contraire, les partisans du modèle juridique et épistémologique s'appuient sur l'idée que le domaine politique connaît des limites, lesquelles doivent être énoncées par une bonne Déclaration des droits.

### **3. DEUXIÈME POINT SENSIBLE : INDIVIDU ET SAVOIR**

La relation entre l'individu et le savoir pose le problème des devoirs de l'institution scolaire : que doit-elle à chacun en matière d'instruction ? Apparaît alors nécessairement la question des limites de l'instruction, laquelle se présente principalement sous deux aspects. En outre, cela éclaire de nouveau le concept d'égalité.

La notion de *limite* se pose du point de vue de l'individu faut-il imposer des limites à l'instruction de chacun, dans la mesure où cette instruction est assurée par la puissance publique, ou bien l'Etat a-t-il le devoir de proposer un système scolaire permettant à celui qui le souhaite et qui le peut d'atteindre un maximum de savoir accessible ? L'idée de limite apparaît également lorsqu'on pose la question du financement de l'instruction publique, ou encore celle de sa gratuité : l'Etat doit-il financer tous les niveaux d'enseignement, ou bien doit-on se contenter de la gratuité pour le niveau élémentaire seulement ?

Là encore, deux politiques s'opposent, précisément en vertu de l'idée qu'elles se font des rapports entre le citoyen et le rassemblement politique.

### 3.1. Raisonner selon le droit de l'individu

Comme le font Condorcet et Romme, invite nécessairement à se placer dans l'ordre encyclopédique dès qu'il s'agit de penser l'institution scolaire. Les connaissances humaines, qui forment l'encyclopédie, apparaissent comme un monde diversifié et ordonné tout à la fois, et aussi comme un bien fondamentalement commun à l'humanité entière. Aucune formation politique n'est donc en droit de faire obstacle à l'appropriation par chacun de ce bien commun.

On retrouve une nouvelle fois la thèse initiale : l'ordre du savoir, réglé selon le vrai et le faux, est par nature premier et au-dessus de la sphère de l'autorité strictement politique, dont il est le fondement et le modèle. Dès lors, de quel droit une puissance, quelle qu'elle soit, pourrait-elle se croire autorisée à empêcher un individu, quel qu'il soit, d'y avoir accès ? De quel droit pourrait-on empêcher un homme d'acquérir et d'exercer tous les talents dont il est susceptible, et dans toute leur étendue ? Ainsi, la très belle remarque de Talleyrand, qui se fonde sur la distinction entre individu réel et l'individu fictif qu'est le sujet du droit,

*"...] quoique personne ne puisse parvenir à tout savoir, il faut néanmoins qu'il soit possible de tout apprendre."<sup>10</sup>*

est répercutée dans l'immensité encyclopédique du système scolaire de Condorcet et par la formule de Romme :

*« Le degré où chacun s'arrêtera dans cette carrière, sera celui que la nature marqua elle-même dans ses facultés comme le terme de ses efforts. Tout autre obstacle serait un attentat au droit de tout citoyen, d'acquérir toutes les perfections dont il est susceptible. »*

### 3.2. Raisonner sur une communauté politique préalable

Si l'on s'appuie, en revanche, sur une conception préalable de la nation comme régulatrice du système scolaire, c'est-à-dire sur une conception strictement politique de ce dernier, on sera nécessairement amené à tracer certaines limites à la nature et à la quantité du savoir offerte par la puissance publique, limites définies et intelligibles par l'objectif politique que l'on se propose. Bouquier ne s'embarrasse pas de précautions pour les formuler :

*10 Dans Baczko, op. cit., p. 115. Talleyrand propose une instruction élémentaire gratuite, mais il pense qu'au-delà du niveau élémentaire, il faut réclamer une participation financière aux élèves.*

*"En effet, est-ce à la République à procurer, à ses frais, à chacun des individus qui la composent, une instruction dont les résultats peuvent donner à ceux qui se la procurent des moyens particuliers de parvenir aux places ou d'agrandir leur fortune, par l'exercice de leurs talents ? Non, sans doute : la République, nous l'avons déjà dit, ne doit à ses enfants que l'enseignement gratuit des sciences qui leur sont nécessaires pour exercer les droits du citoyen et en remplir les devoirs." <sup>11</sup>,*

de même que Le Peletier :

*"Prolonger l'institution publique jusqu'à la fin de l'adolescence est un beau songe 1...] la République française, dont la splendeur consiste dans le commerce et l'agriculture, a besoin de faire des hommes de tous les états : alors ce n'est plus dans les écoles qu'il faut les renfermer, c'est dans les divers ateliers, c'est sur la surface des campagnes qu'il faut les répandre ; toute autre idée est une chimères qui, sous l'apparence trompeuse de la perfection, paralyserait des bras nécessaires, anéantirait l'industrie, amaigrirait le corps social, et bientôt en opérerait la dissolution." <sup>12</sup>*

Ici, la question des limites s'articule à celle de la durée de l'instruction, mais ce n'est pas toujours le cas. On peut parfaitement, comme le fait Rabaut Saint-Etienne, combiner une éducation continue (nune institution pour la vie entière") avec une instruction limitée: il suffit de subordonner l'instruction à la formation, le parcours encyclopédique à l'exigence de sociabilité. Le Plan d'éducation nationale de Le Peletier se présente du reste comme complémentaire de l'instruction publique proprement dite, mais ce complément a en réalité les effets d'un frein et d'une butée : il encadre l'instruction et lui fournit son axe politique. Les exercices collectifs et enthousiastes imposés par l'éducation nationale ont pour fonction, outre leur vertu religieuse (celle de cimenter le lien social), de faire obstacle à la culture indéfinie de soi-même, péché politique d'individualisme. Le moment de l'exercice (version "dure" et militaire chez Le Peletier) ou celui de la réunion fervente (version "douce" chez Rabaut) est pensé comme une compensation et une expiation du moment de la spéculation.

11 *"Ibid.*, p. 425.

12 *Ibid.*, p. 353.

On voit ainsi que les partisans de la « formation » par opposition à ceux de l'instruction, sont plus favorables à ce que nous appellerions aujourd'hui "les activités d'éveil"<sup>13</sup> qu'aux sévères disciplines intellectuelles. La place accordée au travail purement intellectuel, les rapports entre intellectualité et affectivité, entre l'abstrait et le concret, font l'objet, on s'en doute, d'options radicalement opposées.

*Le Projet d'éducation nationale* proposé par Rabaut Saint-Etienne fait du recours à l'affectivité et à l'"enthousiasme" l'un de ses principes premiers : il faut s'inspirer des moyens utilisés par les prêtres pour s'emparer du citoyen, cimenter le corps social en communiquant à chacun l'amour de la communauté. Outre le modèle clérical explicitement énoncé par l'auteur, on reconnaît ici une idée chère à Montesquieu : la force des républiques est dans l'amour que le citoyen porte à leur organisation. L'appel au sacré ne doit donc pas être réservé aux églises, il doit devenir un instrument politique :

*"Existe-t-il un moyen infaillible de communiquer incessamment, tout à l'heure, à tous les Français à la fois, des impressions uniformes et communes, dont l'effet soit de les rendre, tous ensemble, dignes de la révolution ; de la liberté, ce droit de justice qui se convertit souvent en iniquité ; de l'égalité, ce lien fraternel qui se change si aisément en tyrannie ; et de cette élévation simple et noble, où l'espèce humaine a été portée depuis quatre ans, dans le combat à mort qui a été livré entre toutes les vérités et toutes les erreurs ? Ce moyen existe sans doute: il consiste dans ces grandes et communes institutions, si bien connues des anciens, qui faisaient qu'au même jour, au même instant, chez tous les citoyens, dans tous les âges et dans tous les lieux, tous recevaient les mêmes impressions, par les sens, par l'imagination, par la mémoire, par le raisonnement, par tout ce que l'homme a de facultés, et par cet enthousiasme que l'on pourrait appeler la magie de la raison.*

*Ce secret a bien été connu des prêtres..."*<sup>14</sup>

Plus rudes et moins esthétiques sont les propositions de Le Peletier et de Bouquier, mais toujours inspirées par la référence antique aux fêtes spartiates. Militarisation, culte du travail manuel, entraînement à la frugalité accompagnent une violente critique des sociétés savantes et des occupations purement spéculatives. C'est chez Bouquier que l'antiintellectualisme atteint son point extrême, ainsi que sa formulation la plus conséquente, puisque

<sup>13</sup> Voir Pierre Giolitto *Histoire de la jeunesse sous Vichy*, Paris, Perrin.

<sup>14</sup> Dans *Ecrits*, op. cit., vol. 2, p. 232.

l'auteur en vient à proposer l'abolition de l'école et son remplacement par les sociétés populaires, c'est-à-dire sa dissolution pure et simple dans la société civile et dans la vie politique :

*"Citoyens ! Les plus belles écoles, les plus utiles, les plus simples, où la jeunesse puisse prendre une éducation vraiment républicaine, sont, n'en doutez pas, les séances publiques des départements, des districts, des municipalités, des tribunaux, et surtout des sociétés populaires. C'est dans ces sources pures que les jeunes gens puiseront la connaissance de leurs droits, de leurs devoirs, des lois et de la morale républicaine ; c'est en maniant les armes, c'est en se livrant aux exercices de la garde nationale, c'est en s'accoutumant au travail, en exerçant un art ou un métier pénible, que leurs membres deviendront souples, que leurs forces se développeront, qu'ils perfectionneront leurs facultés physiques. Tout leur présentera des moyens d'instruction : ils en trouveront au sein de leurs familles, ils en trouveront dans les livres élémentaires que vous allez publier, ils en trouveront enfin dans les fêtes nationales que vous allez instituer. D'après cet exposé rapide, on doit voir clairement que la Révolution a, pour ainsi dire d'elle-même, organisé l'éducation publique et placé partout des sources inépuisables d'instruction. N'allons donc pas substituer à cette organisation, simple et sublime comme le peuple qui la crée, une organisation factice et calquée sur les statuts académiques qui ne doivent plus infecter une nation régénérée." <sup>15</sup>*

### **3.3. La critique de "l'enthousiasme"**

L'option de Condorcet est nettement contraire, puisqu'il fait de l'accès à la connaissance le fondement de toute autorité et de toute liberté. Dans son Quatrième mémoire sur l'instruction publique consacré à l'enseignement professionnel, le souci de maintenir le rapport de chacun à un minimum d'intellectualité est constamment présent. Enfin, sa très ferme critique de l'"enthousiasme" comme moyen d'enseignement, ajoutée en décembre 1792 dans les notes du Rapport et projet de décret est très probablement dirigée contre la position de Rabaut :

<sup>15</sup> Dans Baczko, *op. cit.*, pp. 419-420.

*"Une fois excité, il [l'enthousiasme] sert l'erreur comme la vérité ; et dès lors il ne sert réellement que l'erreur, parce que, sans lui, la vérité triompherait encore par ses propres forces.*

*Il faut donc qu'un examen froid et sévère, où la raison seule soit écoutée, précède le moment de l'enthousiasme.*

*Ainsi, former d'abord la raison, instruire à n'écouter qu'elle, à se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer ou l'obscurcir, et se laisser entraîner ensuite à celui qu'elle approuve ; telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée. Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants ; car il est bon d'exercer cette faculté comme toutes les autres ; mais il serait coupable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce que nous croyons être la vérité." <sup>16</sup>*

#### **4. TROISIÈME POINT SENSIBLE : LA QUESTION DE L'HISTOIRE**

Dans tous les textes dont il est ici question, le moment de la Révolution française apparaît et fait l'objet d'une analyse qui le met en relation avec le passé. Ainsi se révèlent, même brièvement, différentes visions de l'histoire. Ce qui est commun à l'ensemble des projets, c'est que la Révolution française est toujours présentée, conformément au concept même de révolution, comme une coupure irréversible inaugurant une ère nouvelle : elle fait du temps qui la précède un temps révolu.

On peut donner l'exemple de la conclusion du Cinquième Mémoire de Condorcet :

*"Longtemps j'ai considéré ces vues comme des rêves qui ne devaient se réaliser que dans un avenir indéterminé, et pour un monde où je n'existerais plus. Un heureux événement a tout à coup ouvert une carrière immense aux espérances du genre humain ; un seul instant a mis un siècle de distance entre l'homme du jour et celui du lendemain." <sup>17</sup>*

ou encore le début du *Premier discours* de Mirabeau.

Pendant, cette révolution s'inscrit dans des visions extrêmement différentes de la temporalité, visions qui se révèlent à travers la référence à l'histoire ancienne et au traitement qui en est fait. La référence la plus fréquente est Sparte, cela est très probablement dû à la lecture de Plutarque, relayée par celles de Montesquieu et de Rousseau.

<sup>16</sup> Note e du Rapport, dans *Ecrits*, op. cit., vol. 2, p. 185.

<sup>17</sup> Dans *Ecrits*, op. cit., vol. 1, p. 238.

#### 4.1. Temporalité mythique et histoire providentielle : une thématique de la perfection

Les uns développent une conception mythique du retour au modèle lacédémonien. Il s'agit bien d'un mythe, car Sparte joue le rôle de moment inaugural ou primordial : la Révolution française se pense alors dans une histoire cyclique et permet une régénération. La thématique est celle de la simplicité des mœurs, de la frugalité, de la vertu, du travail, du bellicisme, de l'oubli de soi ; le rôle des fêtes et célébrations publiques édifiantes est constamment souligné. Le tout se place au sein d'une vision statique de la temporalité dans laquelle il n'y a nulle perfectibilité : il n'y a que corruption ou perfection. Comme l'a montré Patrice Decormeille<sup>18</sup>, cette perspective inspire de part en part le Plan de Le Peletier. Et bien que Rabaut Saint-Etienne fasse état des différences considérables qui séparent la France de 1789 et la cité spartiate, il présente celle-ci comme un modèle. Une conception providentialiste de l'histoire accompagne et soutient la sacralisation de la nation.

Quant à Bouquier, il exprime avec la plus grande netteté la vision statique et mythique du moment révolutionnaire comme fin en soi et comme perfection. D'un seul coup, cet événement porte les hommes et les institutions à leur hauteur maximale. Tout effort de perfectionnement serait alors une dégradation l'école est inutile parce que la politique fait des miracles.

*"Ce ne sont pas les mœurs qui font le gouvernement, c'est le gouvernement qui fait les mœurs. Cette vérité, dès longtemps reconnue, vous est de nouveau démontrée par les effets de la Révolution, et par la hauteur prodigieuse à laquelle le gouvernement républicain que vous avez décrété, et que le peuple français a consacré par sa sanction, a tout à coup élevé l'esprit public.*

*L'égoïsme, enfant naturel de la monarchie, avait, sous le règne des tyrans, isolé tous les citoyens : l'intérêt individuel était le régulateur suprême de leurs actions. A peine avez-vous posé sur les débris du trône du despotisme, et sur la tombe du dernier de nos tyrans, les bases du gouvernement démocratique, que le flambeau de la raison, de la philosophie éclaire tous les points de la surface de la République, l'ignorance s'enfonce dans ses sombres cavernes, le fanatisme disparaît,*

<sup>18</sup> Article cité, voir note 9. C. Coutel a notamment souligné la fonction de cette référence à Sparte dans son Introduction au second volume des *Ecrits sur l'instruction Publique* de Condorcet.

*"l'erreur fuit devant la vérité." <sup>19</sup>*

Il ne faudrait pas en conclure que ces lumières sont l'œuvre d'un parcours encyclopédique : elles sont l'effet immédiat de la transformation politique dont les sociétés populaires sont l'instrument :

*"Les véritables écoles des vertus, des mœurs et des lois républicaines sont dans les sociétés populaires, dans les assemblées de sections, dans les fêtes décadaires, dans les fêtes nationales et locales, les banquets civiques et les théâtres. 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 ; c'est là qu'elle apprendra qu'il est grand, qu'il est beau de se dévouer pour le salut de la patrie, qu'il est sublime de mourir pour elle! Pendant le cours de notre Révolution, la Société des Jacobins de Paris a produit elle seule plus d'héroïsme, plus de vertus que n'en ont offert pendant des siècles tous les établissements scientifiques de l'Europe." <sup>20</sup>*

#### **4.2. Perfectibilité indéfinie et temporalité linéaire**

A cette conception mythique et finaliste d'un achèvement, qui n'est autre qu'une philosophie de l'histoire, il convient d'opposer une vision strictement historique et inspirée par l'idée, non de perfection, mais de perfectibilité indéfinie : la Révolution française est alors pensée comme un moment exemplaire et non comme fin de l'histoire. Ici encore, la référence à l'histoire de l'antiquité est éclairante et décisive. Par exemple Mirabeau se livre à une critique de l'éducation antique au début de son Premier discours :

*"... les législateurs anciens cherchaient à donner à leurs peuples une tournure particulière, et ne prétendaient souvent à rien moins qu'à les dénaturer, pour ainsi dire, et à leur faire rendre des habitudes destructives de toutes nos dispositions originelles." <sup>21</sup>*

On connaît, par ailleurs, les très grandes réserves émises par Condorcet au sujet de l'admiration que l'on porte un peu trop volontiers aux Anciens<sup>22</sup>, et

<sup>19</sup> Dans Baczko, *op. cit.*, p. 423.

<sup>20</sup> *Ibid.*, pp. 423 et 424.

<sup>21</sup> Baczko, *op. cit.*, p. 73.

<sup>22</sup> Voir Premier Mémoire, dans *Ecrits*, *op. cit.*, vol. 1, p. 60.

sa réticence même à l'égard de l'enseignement du latin. Il est clair que sa théorie de la perfectibilité de l'espèce ne peut qu'être en désaccord avec toute conception anti- ou non- historique, toute conception providentialiste de l'histoire. Nombreux sont les points sur lesquels il s'en prend au modèle lacédémonien (on peut du reste penser que Condorcet était hostile à toute idée de modèle, lui préférant celle d'exemple). On a vu comment, répondant à Rabaut, il récuse "l'enthousiasme" comme moyen d'éducation, lui préférant le travail plus modeste et plus pénible de l'exercice raisonné. Il se distingue particulièrement par son refus de sacraliser l'œuvre de la Révolution française, et notamment la Déclaration des droits. On doit considérer cette dernière comme un acquis sur lequel il ne faut pas revenir, mais qu'il convient au contraire d'étendre et de perfectionner sans cesse à mesure que s'accroît l'expérience. Visiblement réticent à l'égard des manifestations spectaculaires, il s'est toujours élevé contre l'institution d'une religion civile. En effet, l'amour des institutions (lorsque celles-ci sont bonnes), ne suffit pas à les maintenir et peut devenir dangereux: seules la connaissance des principes, l'interrogation sur leur vérité et leur justice permettent de garantir la liberté et le droit :

*"Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. »<sup>23</sup>*

## **5. COMMENT FORMER UNE NATION ? LA MÉDIATION DÉCISIVE ET L'ARTICULATION DES TROIS PRINCIPES**

D'autres points sensibles pourraient être abordés, notamment la question de l'instruction des filles, celle de l'obligation scolaire ou celle de l'éducation physique : l'ensemble reste cohérent et s'ordonne selon les clivages qui viennent d'apparaître. Le détour me semble suffisant à présent pour que je puisse revenir à mon propos initial. L'articulation des trois principes, celui de la connaissance, le principe politique et le principe pédagogique, est décisive dans tous les cas.

*23 Ibid., p. 68. Voir également la note k du Rapport.*

## **5.1. La primauté du principe politique**

Elle engage un modèle finalisé où la désaliénation se plie à un parcours obligé : l'homme devient citoyen en s'incorporant à une communauté dont l'idée est préformée, pensée comme mythe et comme transcendance. Lorsque l'idée politique s'incarne, s'actualise et s'effectue par ces incorporations, elle prend le nom de "Nation".

On en déduit la coïncidence entre l'objet politique et l'objet social, à tel point que, comme on l'a vu, l'institution se fond dans la société civile. La société est traversée de part en part par le politique, elle est politique.

Le principe suprême étant le ciment politico-social incarné par la Nation, l'ordre encyclopédique de la connaissance se trouve, soit mis à l'écart, soit pensé comme parallèle ou comme marginal - pour ne pas dire contraire - par rapport à l'ordre politique et social. En tout état de cause, "ceux de l'éducation" ont bien compris que le rapport au savoir échappe à l'autorité politique et saisit chacun d'une autorité ne relevant que de lui-même. Il s'agit là d'un élément de dispersion qu'il convient, sinon d'abolir, du moins de canaliser et de contrôler. C'est pourquoi, dans cette perspective, il est préférable que le maître d'école se transforme en animateur social agent du ciment fraternel - ce que Condorcet exprimait férocement en parlant de Robespierre : "il ne sera jamais qu'un prêtre". La désaliénation passe alors par la fusion avec le groupe. Certes, la version régionaliste et ruraliste de Rabaut Saint-Etienne est à distinguer de la version rude et centraliste de Le Peletier, mais elles convergent pour faire du lien social une forme de sacré : dans les deux cas, une logique communautaire érige l'appartenance en obligation.

## **5.2. La primauté du principe épistémologique**

Elle engage une tout autre vision de la nation. Dans cette perspective, il n'y a pas de souveraineté politique légitime par elle-même, encore moins de souveraineté politique fondée sur un rassemblement social. La seule autorité réside en chacun et se construit par la conquête de la connaissance et l'expérience du jugement qui suppose nécessairement celle de l'erreur. La désaliénation suit alors un parcours autrement difficile et problématique.

L'homme devient citoyen, non pas par une incorporation, mais en se déprenant de l'erreur, toujours possible et toujours imminente. Conquérir son autonomie consiste à chercher en soi-même la seule forme d'autorité par laquelle on ne soit dépendant de personne: celle-ci ne peut se rencontrer que

dans la découverte des vérités, ou plus exactement dans l'expérience de correction de l'erreur. La désaliénation suppose un travail sur soi-même qui n'est nullement fondé sur l'oubli de soi ou l'abnégation : l'acte de comprendre est difficile, mais on ne s'y perd pas, on s'y retrouve.

Une formation politique légitime ne peut que s'appuyer sur une telle conquête, effectuable par chaque individu. Aucune formation politique, si elle veut être à la fois durable et légitime, ne peut négliger ce travail de réappropriation ou prétendre en dispenser ses membres : l'objet politique n'est légitime que par rupture avec le modèle du sacré. C'est pourquoi l'instruction est un devoir de la puissance publique, un devoir paradoxal puisque la puissance publique y organise l'indépendance du domaine épistémologique. Une république doit avoir assez de sagesse et de grandeur pour ne pas se présenter elle-même comme credo et comme doctrine.

Par cette option qui fonde l'objet politique sur la question du jugement et de sa vérité, Condorcet se rapproche des théoriciens politiques classiques, et notamment de Spinoza. Sortir de l'aliénation n'est nullement une question de volonté, mais dépend principalement de la puissance de comprendre qui s'exerce<sup>24</sup>. Le problème qui se pose alors est celui de la composition du rassemblement politique. Celui-ci se forme, non pas par incorporation à un idéal préformé, mais par composition incessante de consentements individuels raisonnés. La Nation n'est pas un rassemblement donné, c'est un corps résultant d'une effectuation, création continue dans laquelle chacun a intérêt à ce que tous les autres aient de véritables raisons de former cité. La fraternité n'est plus alors une injonction, mais un effet de l'égalité des agents formant ce corps politique et du respect mutuel qu'ils se portent.

### **5.3. L'hypothèse d'une primauté du principe pédagogique**

C'est une troisième solution qui pourrait être envisagée. Mais cette hypothèse est vide. Elle ne fut pas proposée par les théoriciens de la Révolution Française, qui voyaient bien plus clair que bien des "théoriciens"

*24 C'est ainsi que s'éclaire notamment la théorie de la promesse développée par Spinoza dans son Traité de l'autorité politique : nul n'est lié par une promesse contenant une ou des idées fausses. Le seul lien durable est fondé sur la quantité de vérité accessible. Ce que chacun expérimente et applique dans sa propre vie : tout le monde sait que le degré de confiance qu'on peut accorder à quelqu'un n'est pas fonction de sa sincérité, mais de son degré d'intellection. L'honnêteté ne peut s'appliquer qu'à des positions d'où l'erreur est, autant que possible, absente.*

actuels de l'éducation. Elle n'est faite que par les théoriciens contemporains et a joui jusqu'à présent d'un crédit officiel. Il est facile d'en montrer soit l'ineptie soit l'hypocrisie. En réalité, cette hypothèse se réduit toujours à la première. Faire du pédagogique une fin, c'est soit se soumettre à une politique, soit ériger le pédagogique en politique. L'exemple du pédagogisme contemporain illustre de façon parfois comique et parfois navrante cette proposition. Je n'examinerai pas plus avant ce point, qui mérite à lui seul une conférence entière<sup>25</sup>.

## CONCLUSION

L'articulation et l'ordonnance des trois principes est donc décisive. Au-delà d'un choix de cité, au-delà de la conception de la nation, au-delà même de l'intégration de nos propres rejets à l'humanité, la question engage la notion d'autorité, retrouvant alors la figure socratique. La position de Condorcet renoue avec la réponse socratique : le vrai et sa recherche (l'évitement de l'erreur) voilà l'unique fondement et le seul modèle de l'autorité.

Par ce côté métaphysique de la théorie de la souveraineté, la République française se trouve en accord avec la théorie de la monarchie absolue de droit divin. Effectivement, il n'y a d'autorité ultime que divine. J'entends par là que l'autorité trouve son concept complet dans un moment d'absolu et le moment où je vois le vrai est une expérience de l'absolu. Un enfant qui a compris une addition est dans une position divine dont Pythagore lui-même ne peut pas le déloger. Personne ne lui dicte ce qu'il pense, tant que ce qu'il pense est vrai, ou du moins tant qu'il s'efforce d'éviter l'erreur. C'est en ce sens que Spinoza disait "Dieu seul est absolument libre". Seulement, toute la question est de savoir si cette divinité, c'est-à-dire cette liberté, est accessible aux hommes ou bien si elle est irrémédiablement transcendante. Etre républicain, c'est penser que cette liberté-là n'est pas l'apanage exclusif des dieux.

*25 Je me permets, pour abrégé, de renvoyer au livre de Jean-Claude Milner, De l'école, éd. du Seuil, 1984 et aux derniers chapitres de mon Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen, Folio Essais, 1987.*

# DEBAT

animée par **Jean EHRARD**  
**Président du Cercle (1988-1994)**

## **Jean EHRARD**

Je remercie comme vous Catherine KINTZLER de cet exposé, très organisé, très fouillé, et d'une rigueur philosophique dans laquelle vous percevez cependant un engagement personnel très fort, ce qui n'est pas pour déplaire aux membres d'un Cercle Condorcet Vous aurez certainement des questions à lui poser. Si notre conférencière n'a pas voulu avancer trop loin dans les allusions au présent on en a rencontré un certain nombre : peut-être souhaiteriez-vous y revenir pour les expliciter davantage, éventuellement pour contester certains points qui peuvent effectivement prêter à discussion. Mais je crois extrêmement instructif, et il s'agissait bien de nous instruire, d'être ainsi remonté aux sources et d'avoir vu se former à l'époque de la Révolution, où l'on met le monde en question, où l'on repense tout à neuf, deux conceptions de la vie sociale, de l'organisation de la cité républicaine, et à partir de là de l'école elle-même, deux conceptions qui sont peut-être encore présentes en nous, en notre temps, et qui restent (avec des passerelles malgré tout) essentiellement antagonistes. Cela mérite, je pense, réflexion. Cela dit si Catherine KINTZLER a très sagement choisi un thème central, celui de l'école, Condorcet, son œuvre et son action ne se résument pas en l'instruction publique, si important que ce soit : donc si vous souhaitez aborder d'autres sujets dans lesquels, vous le savez, il s'est engagé, et pour lesquels il a été parfois un pionnier, la discussion est évidemment tout à fait libre.

Pas de question immédiatement ? Je vais me hasarder à une ou deux réflexions-questions. Vous avez dit que le vrai, selon Condorcet le vrai auquel chacun doit tendre et pour l'accession auquel chacun doit recevoir les moyens nécessaires (c'est le rôle de l'école) n'était jamais pour lui quelque chose qui relèverait d'une sorte de religion civile, même si la vérité est divine...

## **Catherine KINTZLER**

Cela, c'est moi qui le dis.

## Jean EHRARD

Oui, c'est très bien. Et vous avez dit : pas de religion civile pour Condorcet, il est aussi éloigné de Rousseau que possible, pas de religion civile, même pas celle des droits de l'homme. Alors j'aimerais que vous précisiez un peu ce point parce que la semaine dernière à l'occasion de la mort de Condorcet il y a eu dans Le Monde un grand article d'un homme qui assurément connaît bien Condorcet « Condorcet contre les charlatans », de Robert Badinter, un homme qui est un peu notre fondateur, notre inspirateur dans les Cercles Condorcet, non pas par révérence pour une autorité, mais pour le rôle qu'il a effectivement joué. Or dans cet article Robert Badinter se demande en quoi Condorcet est proche de nous aujourd'hui, ce qu'il a encore à nous dire et pourquoi il redevient d'actualité alors qu'on ne parlait pratiquement pas de lui il y a dix ans. R. Badinter explique que c'est l'effondrement d'un certain nombre de valeurs et d'idéologies qui a redonné une place à sa démarche et à sa pensée, en insistant finalement sur ce qu'il appelle le message moral de Condorcet définissait la République comme le régime où les droits de l'homme sont conservés. Celui qui, le premier parmi les grands de la Révolution, s'était proclamé républicain, celui qui avait soutenu le droit des femmes à l'égalité, le droit des protestants et des juifs à la citoyenneté, le droit des esclaves à l'émancipation, le droit des criminels à conserver la vie, nous apparaissait comme un précurseur. Ainsi, en cette fin de siècle, Condorcet est de notre temps, au premier rang des luttes pour de justes causes. Je ne pense pas qu'il y ait contradiction entre ce que dit à ce sujet Robert Badinter pour qui le Condorcet actuel, c'est d'abord le Condorcet des droits de l'homme, et ce que vous avez dit vous-même, mais j'aimerais que vous précisiez un peu les rapports entre les deux points de vue.

## Catherine KINTZLER

Pour appuyer mon propos, j'ai des textes. Voici ce que Condorcet écrit dans le *Premier mémoire* : « Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux opinions comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus afin que chacun devienne de plus en plus digne de se gouverner à sa propre raison ». Et à un autre endroit que je ne peux retrouver dans l'instant, il critique beaucoup les Anglais d'avoir fait de leur législation une espèce de dogme. Robert Badinter cite un passage où Condorcet définit la République comme le régime où les droits de l'homme sont conservés. Les droits de l'homme, cela peut désigner soit un texte, et

c'est ce que j'entendais par enseignement catéchistique en quelque sorte, des droits de l'homme, soit également un concept philosophique, lui même toujours perfectible. Or, ce que veut dire Condorcet en réalité c'est que la République est le régime dans lequel la question des droits de l'homme est toujours ouverte, donc à travailler. Cela dit, je ne crois pas qu'entre R. Badinter et moi il y ait nécessairement contradiction ; ce que je dis, c'est qu'en enseignant un texte définitif comme disant justement les droits de l'homme, comme étant le B.A.-Ba, ou plutôt l'alphabet complet des droits de l'homme, on ferme, on verrouille la question des droits de l'homme ; on s'empêche de les perfectionner, d'en ajouter éventuellement, de les corriger, donc on se lie, et on lie les générations futures aux opinions de celle qui a précédé. Cela dit, j'ajoute qu'actuellement la manière dont les droits de l'homme sont invoqués, l'humanitarisme, sont une manière de congédier toute intervention politique. Vous ne faites plus de politique, vous êtes à genoux devant les droits de l'homme, vous êtes coincé entre Bernard Kouchner et Jean Paul II, et puis on ne fait plus de politique, on envoie un grain de riz qui se transforme immédiatement en grenade offensive. Cela me semble extrêmement dangereux parce que cela rend la politique opaque. Je crois que justement la philosophie des droits de l'homme, les droits de l'homme comme philosophie, ce n'est pas cela, cela consiste au contraire à rendre la politique accessible. Voilà ce que j'ajoute de mon propre chef.

### **Jean EHRARD**

Mais c'est tellement important qu'avant de passer à d'autres questions, on pourrait peut-être essayer de s'arrêter sur celle-là qui intéresse évidemment les membres d'un Cercle Condorcet celui de Clermont en particulier, puisqu'il y a quelques années nous avons eu à réfléchir à l'évolution, à l'enrichissement du concept des droits de l'homme depuis la déclaration du 26 août 1789 jusqu'à nos jours. En constatant cette évolution et cet enrichissement, de générations en générations, nous avons été amenés à réfléchir aussi sur l'articulation des différents droits les uns par rapport aux autres et nous avons été amenés au constat qu'il pouvait y avoir, au moins dans un premier temps, des conflits entre des droits également reconnus, par exemple le droit à l'environnement et le droit à la prospérité, qui, à court terme au moins, peuvent venir en contradiction. Donc, je suis personnellement tout à fait d'accord avec vous lorsque vous dites que les droits de l'homme doivent être considérés comme une question ouverte. Très bien. Mais je ne pense pas que Badinter soit en contradiction avec vous sur ce point.

## **Catherine KJNTZLER**

Mais je voulais ajouter aussi qu'en fait si l'on fait également des droits de l'homme un catéchisme en les enseignant comme une forme de sacré, c'est la meilleure manière de fabriquer des skinheads. Je crois que, vraiment l'important dans l'instruction n'est pas de dire aux enfants : « voilà les bons sentiments », parce que nous, nous avons des dissertations, vous savez, avec plein de bons sentiments. On dit que Hitler est un affreux jojo, que Louis XIV, c'était pareil, alors que ce n'était pas du tout pareil, que Napoléon aussi, bref, on a toutes sortes d'épouvantails, et puis on a des gens qui ne raisonnent plus, les bons sentiments se substituent à l'argumentation. Qu'il survienne, je paraphrase un dialogue de Platon, qu'il survienne un homme d'une puissance suffisante, d'une grande prestance, et alors là le droit de la nature brillera dans tout son éclat ! Donc il faut raisonner, et ne pas faire des droits de l'homme quelque chose de figé.

## **Jean EHRARD**

Y-a-t-il des interventions sur ce point ?

## **Une personne du public**

Humaniste de la connaissance, Condorcet finalement privilégie l'acquisition de celle-ci. Or, dans une société il y a des règles, il y a un droit il y a donc une articulation des comportements sociaux, et de l'acquisition du savoir. Comment fait-on pour acquérir le savoir ? C'est toujours défini dans une société par la règle et par le droit Est-ce que Condorcet dans ses ouvrages s'est exprimé sur cette question ?

## **Catherine KINTZLER**

Je devrais dire qu'il n'a écrit les Cinq mémoires et le Rapport que pour cela, pour fonder justement un ordre juridique qui soit subordonné entièrement à l'exigence épistémologique, et que pour Condorcet la question de l'accès à la science est décisive, que tout son projet consiste précisément à organiser une institution en vue de l'acquisition de l'autonomie par l'exercice de la connaissance. jœ n'ai parlé que de cela en réalité, mais peut-être voulez-vous dire qu'il y aurait par moment contradiction ?

Bien sûr, la règle de droit peut avoir d'autres finalités, elle sert à protéger les gens les uns des autres. Mais c'est l'autorité exercée à travers la connaissance qui sert de modèle à toute autorité. Un homme ne peut pas s'incliner devant une autorité qui n'est pas capable de raisonner la disposition

qu'elle lui impose. Même le droit un droit qui ne serait pas justifiable de manière raisonnée, est nul et non avenu, il n'est pas légitime. Tout cela est théorisé dans des textes dont je pourrai vous donner la référence tout à l'heure, les Lettres d'un bourgeois de New Haven en particulier, où toute la théorie de l'autorité, de ce qu'on appelle la souveraineté, est déployée et où Condorcet explique justement ce que c'est qu'une déclaration des droits. Une déclaration des droits consiste principalement à déclarer ce que la loi n'a pas le droit de faire. Elle n'a pas le droit de demander à un homme quelque chose qui ne puisse être l'objet d'une souscription de sa propre raison, dont il ne puisse Pr-as se rendre l'auteur. La loi n'a pas non plus le droit de prescrire des choses qui ne sont pas nécessaires -, donc il y a deux principes, il faut que cela soit nécessaire pour la vie en commun, et deuxièmement, il faut que cela puisse être articulable par la raison, donc que chacun puisse s'en rendre l'auteur, même s'il n'a pas contribué directement à l'élaboration. Par conséquent c'est bien au sens fort qu'il faut prendre la proposition que j'ai énoncée à plusieurs reprises dans mon exposé : c'est l'accès à la connaissance qui donne le modèle de toute autorité.

### **Jean EHRARD**

Autre intervention sur ce point ? Il me vient une réflexion complémentaire sur le caractère ouvert que doivent conserver les droits de l'homme et surtout sur la dépolitisation fâcheuse qu'effectue une référence à des droits de l'homme sous forme de catéchisme : c'est tout simplement que, dans ce cas là, l'homme élimine le citoyen, c'est «-à dire que l'on est tout à fait infidèle à l'esprit initial d'une déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Si c'est seulement offrir de bons sentiments, s'il n'y a plus d'aspect politique au problème de mise en œuvre des droits, à ce moment là l'homme subsiste peut-être avec son bon cœur, mais le citoyen disparaît.

### **Catherine KJNTZLER**

Un bon cœur redoutable : on sait de mémoire d'humanité, ce qu'il advient des bons sentiments.

Autre personne du public

Pour comprendre Condorcet, ne faudrait-il pas préciser dans quel tissu social il s'est formé ?

## **Catherine KINTZLER**

Lisez le livre de Badinter, il répondra beaucoup mieux que moi à cette question. Il est vrai que Condorcet a eu l'enfance d'un jeune aristocrate, qu'il a fait des études de mathématiques, qu'il a été remarqué par d'Alembert, par Clairaut, qu'il a donc eu une enfance tout à fait privilégiée, mais je crois qu'à partir de là on n'explique rien. Je ne crois pas du tout à la vertu explicative de la biographie, en tous cas en ce qui concerne les grands auteurs : ils sont grands précisément, à mon avis, dans la mesure où ils échappent à cette détermination. Je crois à celle-ci pour la plupart d'entre nous, mais je crois justement qu'un grand penseur, ou ce qu'on appelait autrefois un héros (il faut bien dire les choses par leur nom) s'extrait de ces déterminations.

Il est intéressant en soi, bien sûr, de voir comment un jeune aristocrate pouvait être élevé et quel genre d'études il faisait, mais je ne crois pas que cela ait une relation directe. Je crois la rencontre avec d'Alembert beaucoup plus importante que tout ce que Condorcet a pu dire et faire dans son enfance, en tous cas, dans le champ que j'ai abordé. Ce fut certainement une rencontre décisive. D'Alembert, un grand mathématicien, - vous connaissez le théorème qui porte son nom -et puis il y a un très beau texte de lui sur les droits des femmes, et je pense que là il y a eu, sinon détermination, du moins emprunt influence, contact, mais c'est une question compliquée. Enfin, je vous renvoie au livre de Badinter.

## **Jean EHRARD**

Au passage vous avez parlé de refus d'appel à l'enthousiasme. Qu'en est-il donc de celui-ci ? Faut-il considérer la raison comme une magie ? Vous avez gentiment égratigné ce qu'on appelle les activités d'éveil. Peut-être faudrait-il s'arrêter sur ce point particulier, qui relève d'une certaine façon de la technique pédagogique, mais qui met en jeu des conceptions philosophiques et sociales très larges. Et je voudrais vous demander si vous ne pensez pas quand même qu'il y a chez Condorcet, ou chez Condorcet et Catherine Kintzler ensemble, le risque d'une certaine dérive intellectualiste ? Or celle-ci risquerait de manquer son but : je pense à l'individu concret au peuple concret auquel pouvait penser Condorcet en son temps, pas instruit du tout, donc non formé, mais on peut penser à bien d'autres aujourd'hui qui sont, comme chacun sait, en marge, un peu comme les sauvages ou les barbares de notre société. Peut-on résoudre les problèmes qui sont les leurs par une approche purement intellectualiste, et quelle part, selon Condorcet et Catherine Kintzler, peut-on faire à ce qu'on appelle l'intégration ?

## Catherine KINTZLER

Je vous remercie de cette question fondamentale que je n'ai pas abordée, sauf par allusion. Ce que vous appelez la dérive intellectualiste peut s'entendre en deux sens. Au premier sens, il y a refus de l'affectivité dans l'enseignement : c'est là ma petite pointe contre les activités d'éveil, je m'en expliquerai. La deuxième sorte de dérive est tout à fait différente, c'est le danger du positivisme : n'enseigner que la raison, ce serait n'enseigner que les vérités positives ; il y aurait tout un domaine laissé à l'écart, et c'est dangereux. Je vais traiter ces deux points séparément. Il me semble que vous avez insisté davantage sur le premier, voici ma réponse : je pense que Condorcet présente une idée régulatrice de l'enseignement ; il le dit lui-même, d'ailleurs, il faut se laisser aller à l'enthousiasme une fois que la vérité a été reconnue. Il ne nie jamais le rôle de l'affectivité dans l'enseignement. Qui le ferait ? Ce serait absurde. Ce qu'il dit simplement, et je crois qu'il a raison, c'est que vous ne pouvez pas faire de l'affectivité le moteur de l'enseignement ; le faire, cela reviendrait à dire que l'élève n'est pas un être raisonnable, et ce serait très dangereux, (je vous renvoie à une phrase de Rousseau : « N'épargnez rien pour devenir son confident ce n'est qu'à ce titre que vous deviendrez son maître » - écrit Rousseau dans l'Emile). Donc il y a manipulation possible par l'affectivité. Alors sous le prétexte que l'affectivité existe, on nous dit qu'il faut en tenir compte. Faites très attention, car si la loi en parie, cela veut dire qu'elle autorise les méthodes affectives, et autoriser les méthodes affectives (il faut grossir les choses, jusqu'à leur point de virulence), autoriser les méthodes affectives et même les recommander, c'est autoriser la terreur, c'est autoriser la séduction. Côté terreur, on n'a pas trop de risques, parce que c'est tellement mal vu que tout professeur qui terrorise ses élèves est pointé et montré du doigt. Mais en réalité ce n'est que l'envers de la séduction. Qu'en serait-il d'un enseignement dans lequel on érigerait en principe l'affectivité ? Cela voudrait dire qu'on érigerait la séduction en moyen d'enseigner. Bien entendu, je sais que cela ne va pas très loin dans la mesure où l'enseignement est principalement féminisé, mais c'est une chose que l'on ne dirait pas si 90 % des enseignants étaient des hommes. C'est très dangereux. Et le même raisonnement a lieu au sujet des inégalités sociales. Vous devez penser que vos élèves ont des problèmes sociaux, qu'il y a des fils de divorcés, je réponds par là à votre question d'intégration. Mais si vous ne pensez qu'à cela, vous ne commencez jamais à enseigner. Il faut que l'enfant venu du fond du désert commence à égalité avec ses camarades, donc il faut commencer par le mettre devant un livre, et s'il ne sait pas lire, il est urgent de lui apprendre, et non pas de différer cet apprentissage en disant : « c'est

bien le moment ! ». Il faut oser enseigner. Voilà comment je répondrais à la question. A mon avis c'est la meilleure manière d'intégrer. Bien entendu, il faut poser la question de ce qu'on enseigne. Il faut enseigner les classiques, parce que les classiques de toute culture rendent apte à acquérir les classiques d'une autre culture. Je trouve quand même incroyable que sous le vocable immigré, on mette tout le monde, qu'on ne fasse pas de distinction entre un enfant vietnamien qui sait lire le vietnamien, ou qui a eu accès à de grands classiques, et un enfant de Polonais de la deuxième génération qui n'a eu accès à rien. Il faut leur donner accès à une culture classique, parce que c'est à ce titre seulement qu'ils retrouveront, s'ils le souhaitent, leur propre culture. Mais supposer qu'ils en ont une, c'est trop supposer : l'enfant venu du fond de l'Aubrac ou de la Margeride, quelle différence y-a-t-il avec un zonard qui n'a jamais vu un livre de sa vie, qui est prisonnier d'un tube cathodique ? Je pense qu'il n'y a pas de différence de nature ; eh bien ceux-là, ils sont sur les bancs de l'école. Mais je dirai plus, le fils de médecin lui aussi est aliéné, et il importe de le sortir de son aliénation en le faisant accéder à ce qu'il a trouvé peut-être chez son père d'une manière déformée, ou qu'on lui a fait comprendre d'une manière qui a peut-être perdu totalement sa fraîcheur, donc lui aussi il faut le désaliéner. Et Condorcet va très loin : il dit qu'il faut donner des bourses aux élèves méritants, y compris ceux des familles riches. C'est une très belle idée.

Je réponds maintenant à la deuxième variante de cette dérive intellectualiste, à mon avis, très réelle, le positivisme. Dire que l'école ne doit enseigner que des vérités, des vérités reconnues, etc... D'abord c'est méconnaître ce que veut dire le mot vérité, car la vérité, cela signifie toujours qu'il y a un parcours, un accès, non pas quelque chose que l'on transmet, une idée muette sur un tableau. On ne peut pas donner une vérité à quelqu'un comme cela. Quand on lui dit une vérité, il ne peut que la réciter. Il faut qu'il se l'approprie. Un enseignement qui se bornerait à ne transmettre que les vérités comme l'on passe un stylo de la main à la main, ne serait pas un enseignement, il ne fait signe de rien. Mais il y a un autre aspect : finalement, Condorcet insiste beaucoup sur les sciences, et même il balance par dessus bord l'enseignement du latin. Je crois que dans son système, il y a tout de même un très grand souci d'éviter l'écueil positiviste en remontant toujours aux principes de jugement. Cela apparaît, je ne peux pas vous lire tous les textes, cela apparaît constamment ; il le dit d'une manière tout à fait saisissante, et alors là nos formateurs en prennent pour leur grade. Je vais vous résumer le passage. Quand on enseigne à des enfants qui sont destinés

à une profession, parce que les parents vont les mettre au travail, il ne faut surtout pas, dit-il, trop faire de pratique, il faut les ramener toujours aux principes de théorie, autant que l'on peut, car c'est cela qu'ils oublieront et c'est cela qui rend libre et il ne faut pas les asservir. Il y a vraiment ici je crois, un souci constant de ramener aux principes du jugement, d'introduire comme il dit ici la philosophie, c'est-à-dire l'ordre de l'examen raisonné, dans toutes les matières. Former des gens qui ne croient qu'à la calculette, ou si vous voulez, pour être caricatural, ne diffuser qu'un enseignement scientifique et technique pur et dur, cela conduit à l'alliance de l'ordinateur et du tchador, c'est-à-dire que pour tout le reste, tout ce qui est de l'ordre du problématique, on n'utilise pas sa raison, on se jette dans les bras d'une révélation, de gourous, de choses comme cela. Non, ce n'est pas du tout cela l'enseignement Condorcet ; l'enseignement Condorcet c'est la formation du principe d'autorité en chacun, et donc il est question de l'appliquer à tout pas seulement de se borner à pianoter sur une calculette, ce n'est pas du tout cela. Bien sûr, l'enseignement des humanités est un petit peu sacrifié ; je crois qu'il n'avait pas pris la mesure de ce que donnerait un enseignement qui négligerait les humanités, l'ordre de la littérature. Je crois que cela vient d'abord de l'article « Collège » de d'Alembert et, deuxièmement, je ferai appel pour une fois à la biographie : je crois que l'enseignement que ces gens là ont subi, l'enseignement des langues anciennes, était un enseignement exclusif, on ne faisait que cela et c'était pour eux le modèle de l'enseignement clérical. Je crois donc que là, il a quand même des excuses. Si Mme De Romilly était là, je plaiderais non coupable en me faisant l'avocat de Condorcet.

### **Jean EHRARD**

Si l'on insiste un peu sur les deux dérives que vous venez d'analyser, on peut dire d'une façon grossière que l'une est une dérive gauchiste et l'autre une dérive technocratique : dans les deux cas on finit par tuer la raison, la raison libre, le principe de liberté, la recherche de liberté de l'esprit. Tout à fait d'accord. Il n'empêche que le public scolaire virtuel auquel pensait Condorcet n'est pas celui d'aujourd'hui. Nous ne vivons pas dans la même société. J'en ai mémoire (je vais être agressif) un texte que vous avez co-signé il y a deux ou trois ans dans Le Nouvel Observateur - octobre 1989 -. C'était à propos du tchador, l'affaire du foulard : vous déclariez qu'en aucun cas, l'école ne devait être un lieu de vie, seulement un lieu de savoir, et vous opposiez fortement le lieu de savoir et le lieu de vie. Alors, en intention, je suis tout à fait d'accord : on va à l'école pour apprendre, et personne, je

pense, ne vous contestera ici ce point. Mais dans certaines conditions sociales, n'est-il pas nécessaire, sans que cela retombe dans tous les dangers que vous avez énumérés et analysés, de tenir compte de la vie telle qu'elle est ? Et alors, où est le point d'équilibre ? Vous avez dit, je le reconnais, que le professeur, l'enseignant ne devait pas ignorer les problèmes sociaux des élèves, mais que la connaissance de ces problèmes ne devait pas l'amener à oublier d'enseigner. Mais le point d'équilibre n'est pas facile à trouver.

### **Catherine KINTZLER**

Ce que j'ai voulu dire, c'est que bien souvent, hélas, ces problèmes sont mis en avant et introduits même dans les textes officiels pour qu'on oublie d'enseigner, c'est leur effet principal, ce dont je les accuse. Alors pour la question que vous abordez, je ne vais pas me lancer dans une théorie de la laïcité ; j'ai essayé d'écrire le texte théorique qui correspond à cette déclaration, je l'ai publié dans Les Temps Modernes en juin 1990, mais là, cela demanderait autant de temps que la conférence. Je ne peux pas me lancer là-dedans, ce n'est pas que je le refuse, au contraire c'est une discussion qui me tient à cœur ; j'ai quand même engagé une partie de mon temps, de l'énergie, et j'ai recueilli pas mal d'insultes à cause de cela d'ailleurs. En gros, si vous voulez, je vous dirai que dans une République, où chacun est libre de se conduire comme il veut, pourvu qu'il respecte les droits communs, de se vêtir comme il veut l'école est un moment séparé, que j'ai plaidé pour une école qui soit un lieu non pas de vie, mais de retraite. Et qu'à ce moment là, ce qu'il est question de former à l'école, c'est le libre examen raisonné, et que celui ou celle qui arrive à l'école en déclarant ouvertement qu'il n'y a pour lui qu'une parole, qu'un livre, qu'une pensée, il faut déjà commencer par lui faire faire ce détour. On me dira, je sais, (en général, il s'agit des filles, pour les garçons on fait moins d'histoires) qu'elles y parviendront avec le temps. Non, il y a des moments où cela passe par des signes matériels, il y a des moments où il faut d'abord imposer les choses parce qu'on sait très bien qu'il y a un nouage entre la demande et le désir : ce que demande quelqu'un, ce n'est pas forcément ce qu'il désire, et pour lui révéler ce qu'il désire, et bien il faut quelquefois de la contrainte ; l'école ici en est le véhicule et l'on a renoncé à ce rôle de l'école, alors que l'école est un moment de dénouage de la demande et du désir. Il y a donc une théorie derrière mon propos sur le tchador. Je n'ai pas répondu à votre question : je pense qu'en réalité le problème est de savoir articuler ce qu'on appelle la tolérance civile et la laïcité scolaire. Ce n'est pas le même concept, et il n'y a que les Français qui l'ont pensé, non pas en disjonction mais en articulation. Pour répondre à

cette question, il faudrait engager toute cette théorie de la différence entre tolérance civile et laïcité scolaire. En gros ma thèse est que la laïcité scolaire, en France en tout cas, est à la question du droit ce que le vide est à la chute des corps. C'est un point ultime et révélateur. Je m'en tiendrai là parce que le problème est extrêmement vaste. Il y a un autre argument évidemment : nous avons eu des centaines de femmes musulmanes qui nous ont écrit à l'époque, de l'autre côté de la Méditerranée, pour nous dire, « si la France ne tient pas bon, c'est terminé pour nous, on se fait vitrioler ». Elles ne se font pas vitrioler, elles se font tuer. La suite des événements, hélas, a montré ce qu'il en est : je ne suis pas loin de penser à présent que, en France, le port du voile islamique est une forme de soutien et d'encouragement à l'assassinat politique (note ajoutée en septembre 1994).

### **Jean EHRARD**

Nous avons eu cette réflexion, nous avons discuté assez passionnément entre nous sur le moment pour aboutir à un texte très modeste, qui essayait de définir les points de rencontre entre nous. Ce que nous disions, je vais le dire d'une autre manière pour vous répondre il me semble que votre position, très dure sur ce point revient peut-être à faire de la formation négative, parce que vous ne faites pas suffisamment confiance à l'instruction. Nous, nous pensions qu'il y a peut-être une petite tolérance, un peu de souplesse à mettre dans le jeu, permettant à ceux qui se mettent ainsi en marge de ce que nous appelons la laïcité, de dépasser cette situation (qui tient à l'âge et à la dépendance) par l'instruction libératrice ; va-t-on les en priver ?

### **Catherine KINTZLER**

Mais je vous l'accorde entièrement, n'ai jamais dit que je souscrivais à toute la puissance que Condorcet met dans la force des idées. J'ai fait appel, là, à une autre théorie tout à fait différente, pour dire qu'il y a quelque chose d'autre qui structure les êtres humains et l'accès à la liberté ; la désaliénation suppose effectivement qu'on tranche entre la demande et le désir, et je pense que le corps y a son rôle. C'est une question tout à fait centrale. Je pense que vous avez raison de m'en faire la remarque, mais, cela dit, il me semble, en ce qui concerne l'instruction, qu'il y a tout de même un minimum de dispositions du corps pour pouvoir s'apprêter à écouter la raison. Je vous répondrai en tout dernier lieu par un autre argument Lorsqu'un enfant agité arrive à l'école, il faut lui apprendre à se tenir tranquille déjà pendant un

quart d'heure, parce que le sérieux spéculatif est commun à l'enfant et à l'adulte : cela ne lui fait pas de mal. Donc, c'est de cet ordre aussi.

### **Jean EHRARD**

L'enfant agité, vous ne le mettez pas à la porte ?

### **Catherine KINTZLER**

S'il continue à être agité, on ne peut rien faire avec lui. Je vous signale qu'elles n'étaient pas à la porte. Il y a un très bon système d'enseignement privé en France, je suis favorable à l'enseignement privé, c'est-à-dire à la distinction de deux réseaux ; et d'autre part, il y a un très bon système d'enseignement par correspondance ; et enfin, s'agissant de l'affaire de Creil, elles n'étaient même pas exclues de l'établissement puisqu'elles étaient en bibliothèque. Les mêmes professeurs qui les refusaient dans leurs classes venaient leur enseigner à temps perdu. Cela dit, Jean Ehrard, il y a une chose que j'accorderai à tous ceux qui me feront objection : un signe n'est jamais qu'un signe. Il faut donc avoir un principe, et je pense que le principe doit être clair et distinct. Alors qu'à dit M. Jospin à l'époque ? Il a dit : « il n'y a pas de principe, vous vous débrouillez ». Il faut un principe. Lorsque je brûle un feu rouge, le principe est que je dois m'arrêter ; le policier qui est au coin de la rue, car je souhaite qu'il y en ait un de temps en temps, doit apprécier si j'ai brûlé ce feu parce que j'ai délibérément enfreint la loi, ou bien parce que je suis talonnée par une voiture qui allait trop vite, et que finalement, je l'ai fait pour des raisons de sécurité. Lorsqu'un élève hausse les épaules en classe, s'agit-il d'un signe d'insolence ? Il faut apprécier, mais l'insolence n'est pas admissible en principe. Alors, moi, je ne vous dis pas qu'il faut mettre à la porte toutes les filles qui portent le voile islamique sans instruire de procès et sans se demander si on a affaire à une provocation. Nous avons affaire à une provocation délibérée. Encore faut-il que la règle permette d'apprécier la situation, permette de dire si le tchador est un uniforme politique, mais lorsqu'il s'agit d'un uniforme politique, il faut le rejeter comme tel parce qu'on ne discute pas avec les fascistes, parce que les croix gammées sont interdites à l'école aussi. Mais quand vous avez un skinhead qui arrive, vous ne le mettez pas à la porte tout de suite, vous commencez d'abord par voir s'il va vous provoquer. Je crois que la question est affaire de jugement, mais encore faut-il des principes clairs pour juger. A Creil il s'agissait d'une provocation délibérée, je ne vais pas me coucher devant une provocation.

## **Jean EHRARD**

Et nous, nous avons aussi des principes. Donc on peut effectivement se retrouver. Mais à partir de là, (le tchador est un cas limite), il y a le problème plus général de la part faite et à faire par le maître aux conditions sociales dans lesquelles vivent ses élèves. Vous avez évoqué la question. Ne peut-on dire que d'une certaine façon nous sommes à la recherche d'un équilibre, d'un dosage difficile entre les deux écoles de pensée, les deux modèles que vous avez définis au départ ? Evidemment, si le modèle anti-Condorcet, c'est le modèle de l'oppression, du conditionnement alors on le refuse absolument. Mais au point de départ, il y a de ce côté là un besoin d'égalité. N'y a-t-il donc pas matière à recherche - recherche difficile qui ne se définit pas de façon abstraite, qui se fait sur place - d'une ligne médiane entre l'objectif de liberté intellectuelle, de développement de l'esprit critique des élèves, et un certain besoin d'égalité ? Car sans égalité minimale l'accès à la liberté de l'esprit est impossible. Nous sommes d'accord ?

## **Catherine KINTZLER**

Bien sûr. L'important à mon avis est d'abord de considérer, et c'est la grandeur de cette école qui prend ses racines dans la pensée Condorcet, tous les élèves comme aliénés. Seulement, il y en a qui le sont plus que les autres, c'est ce que vous me dites. Or, il est important que les uns et les autres y soient mélangés (bien sûr, on ne peut pas toujours le faire, mais c'est quand même important) c'est cela aussi la grandeur de l'école publique ; l'école privée, elle, elle sélectionne. Alors je crois que c'est une question de moyens ; vous savez, si l'on rétablissait les études surveillées, c'est-à-dire si l'on soustrayait un peu les jeunes enfants et les jeunes adolescents à cette pression du ghetto urbain, je crois quand même que cela ne ferait pas de mal. J'ai eu moi-même des élèves de toutes origines, j'ai eu en particulier dans les terminales techniques beaucoup d'élèves immigrés qui m'ont dit à la fin de l'année : « ce qui est bien, c'est que justement on n'a jamais senti qu'il y avait une distinction ». Si vous voulez, la dérive c'est de dire que l'on va traiter des élèves différemment parce qu'ils ont une origine différente. Ça c'est très grave à mon avis, mais cela veut dire inversement qu'il faut mettre le paquet là où il y en a besoin, donc il faut qu'il y ait moins d'élèves par classe, de bons moyens. Je crois les choses beaucoup plus simples qu'on ne le dit. Ma mère a enseigné en banlieue dans les années 30 ; elle avait des enfants de chiffonniers dont les parents étaient illettrés, qui se battaient. Qu'est-ce que c'était qu'un enfant de la zone urbaine parisienne dans les années 30 ? C'était quelqu'un qui vivait avec l'alcoolisme, tous les jours, complètement abruti de

coups lorsqu'il rentrait, parce qu'il se faisait battre. N'est-ce pas une aliénation comparable (ou pire même) à celle dont nous parlons ? Je crois que les instituteurs des années 30 n'ont pas eu tellement d'états d'âme ; on ne leur a pas dit d'avoir des états d'âme, on leur a dit : « vous les prenez, vous leur apprenez à lire, et puis finalement l'école va devenir le seul endroit où ils ont une vraie vie, une vie de la pensée, une vie de l'esprit. Et offrez-leur cela au moins une fois dans leur vie, parce que si vous, vous ne le faites pas, personne ne le fera ». Je crois que l'école, si vous appelez cela un lieu de vie, est le lieu de la vraie vie de l'esprit et de la pensée, la vie de l'autonomie. Et je crois que c'est pour cela que l'école doit rester un lieu protégé, un lieu protégé des parents, des forces sociales, des banquiers. De ceux-là aussi. La Laïcité scolaire ce ne sont pas seulement les curés à la porte, mais aussi les banquiers ; et ce que l'on appelle faussement le marché du travail. Faussement, puisqu'il commande et que lorsque l'on se soumet à ses impératifs, on fabrique un million de chômeurs de plus du fait que les impératifs ont changé entre le moment où on les a énoncés et celui où les élèves sortent de l'école. Alors voilà, si on appelle cela un lieu de vie, bien entendu c'est comme quand moi je dis « divin ». Le professeur Alain Touraine m'avait fait cette remarque dans un débat où nous étions opposés ; il l'avait dit en s'adressant à une salle convoquée par SOS Racisme où j'étais offerte en cible, mais cela s'est très bien passé, parce que j'ai tenu des propos comme ceux-là. Qu'est ce que vous voulez ? Les jeunes gens qui étaient là sont des êtres rationnels avec des désirs de liberté, et ils ont envie de lire Victor Hugo, Spinoza, et leur propre culture aussi. C'est précisément pour cela qu'il faut d'abord simplifier les choses, les clarifier, qu'il faut que l'école soit rendue à sa simplicité et à son sérieux spéculatif.

## **Jean EHRARD**

Y-a-t-il des questions encore sur ce point essentiel, ou bien sûr sur d'autres aspects de la pensée de Condorcet qui peuvent nous intéresser encore aujourd'hui ?

Je voudrais pour ma part vous rappeler un passage sur l'éducation des femmes. J'aimerais le lire tout simplement pour signaler que si nous célébrons légitimement Condorcet il faut nous garder malgré tout de le canoniser, d'avoir un catéchisme Condorcet comme celui qui était refusé tout à l'heure.

Vous allez donc voir que le féminisme de Condorcet a quand même quelques limites. Il avait beaucoup de considération, de tendre considération pour sa Sophie, et pour d'autres femmes de son temps, mais il ne faut trop lui

demander : « *Quant aux sciences, pourquoi leur seraient-elles interdites ? Quand bien même elles ne pourraient contribuer à leurs progrès par des découvertes, (ce qui d'ailleurs ne peut être vrai que de ces découvertes du premier ordre, qui exigent une longue méditation et une force de tête extraordinaire), pourquoi celles des femmes dont la vie ne doit pas être remplie par l'exercice d'une profession lucrative, et ne peut l'être en entier par des occupations domestiques, ne travailleraient-elles pas utilement pour l'accroissement des lumières, en s'occupant de ces observations, qui demandent une exactitude presque minutieuse, une grande patience, une vie sédentaire et réglée ? ( ne pas venir trop souvent de Lille à Clermont-Ferrand !). Peut-être même seraient-elles plus propres que les hommes à donner aux livres élémentaires de la méthode et de la clarté, plus disposées par leur aimable flexibilité à se proportionner à l'esprit des enfants qu'elles ont observé dans un âge moins avancé et dont elles ont suivi le développement avec un intérêt plus tendre. Or, un livre élémentaire ne peut être bien fait que par ceux qui ont appris beaucoup au delà de ce qu'il renferme ; on expose mal ce que l'on sait lorsque l'on est arrêté à chaque fois par les bornes de ses connaissances ».*

Donc il faut que les bornes des connaissances des femmes ne soient pas trop resserrées pour qu'elles puissent écrire des livres élémentaires.

### **Catherine KINTZLER**

C'est une très bonne idée ! La fin est quand même rattrapable !

### **Jean EHRARD**

La fin rattrape un peu le début Enfin, j'espère tout de même, chère Catherine Kintzler, citoyenne, que l'exposé remarquable que vous avez présenté n'a pas été pour vous l'occasion d'une trop longue méditation ni demandé « une force de tête » si « extraordinaire » qu'elles auraient été fatigantes.

### **Catherine KINTZLER**

Non, je dois dire que cela fait partie des talents que Condorcet décrivait comme ordinaires chez les personnes qui travaillent dans le domaine intellectuel. Je crois d'ailleurs qu'il ne se comprend pas lui-même parmi les auteurs des « découvertes du premier ordre ! »

**Jean EHRARD**

Je remercie toutes les personnes qui ont participé à cette rencontre, celles qui sont intervenues, et je remercie surtout, bien sûr, la citoyenne Catherine Kintzler de tout ce qu'elle nous a apporté.

**Catherine KINTZLER**

Je vous remercie. Je dois dire que je redoutais beaucoup les questions de Jean Ehrard, parce que j'ai retrouvé le Jean Ehrard de ma soutenance de thèse. J'étais alors de l'autre côté, et il voit toujours le point qui fait défaut ; je crois qu'il est pour cela, pas seulement pour cela mais aussi pour cela, un très bon instituteur.

# **ANNEXES**

**Nous reproduisons ci-après deux textes du Cercle Condorcet de Clermont-Ferrand qui portent sur un sujet sensible évoqué dans les débats qui précèdent.**

## ANNEXE 1

### A PROPOS DU « FOULARD »

Réuni le 11 décembre 1989, le Cercle Condorcet de Clermont-Ferrand a discuté de l'affaire dite du « Foulard » : discussion sereine, exempte de mots excessifs et de phrases définitives, et où s'est d'autant mieux manifestée une assez claire conscience des enjeux.

D'un tour de table qui a permis à chacun de résumer son sentiment sont ressorties à la fois des nuances de pensées et de fortes convergences. Les uns ont mis l'accent sur le danger que représentent, pour la France aussi bien que pour les pays musulmans comme la Tunisie, intégrisme et fanatisme, sur le dévoiement qu'ils ont fait subir cet automne aux valeurs démocratiques dont ils ont osé se réclamer, et plus encore sur le risque que l'affirmation unilatérale du « droit à la différence » fasse oublier les valeurs universelles.

D'autres ont souligné le contexte de xénophobie dans lequel l'affaire s'est développée et ont refusé l'idée d'une laïcité intolérante, de même que toute discrimination au détriment de la seule communauté musulmane. On a regretté que des incidents localisés n'aient pas pu être réglés dans le cadre des établissements, et déploré une médiatisation outrancière, d'autant plus choquante qu'elle prenait pour objet de jeunes et fragiles sensibilités. On a aussi relevé le trouble de l'opinion publique, y compris dans les rangs des grandes organisations laïques et de défense des Droits de l'Homme, ainsi que la lenteur des responsables politiques à définir une position ferme.

Dans un refus commun aussi bien d'une attitude systématiquement répressive à l'égard des élèves que d'un laxisme autorisant de leur part des libertés avec les programmes scolaires l'accord s'est fait sur la nécessité :

- d'un vigoureux rappel de leurs obligations de neutralité religieuse et idéologique aux enseignants qui se laisseraient aller à les violer par leur propos, leur comportement et leur vêtement ;
- d'une attitude de dialogue, accueillante et humaine, envers les adolescents, de façon à leur faire comprendre, à eux et à leur famille, le sens de la laïcité, à discuter pour mieux intégrer.

On a ainsi rappelé que la psychologie d'un adolescent, ou d'une toute jeune fille, n'est pas celle d'un adulte, souligné qu'enfants et adolescents évoluent et que pour beaucoup d'entre eux « l'école libératrice » est la seule chance d'échapper à l'oppression sexiste ou à l'exclusion sociale. On est enfin convenu que si l'affaire du « foulard » démesurément grossie, avait donné lieu à un débat souvent aussi confus que passionné, elle avait aussi été un appel à la réflexion collective : une réflexion à poursuivre sur ce que sont et doivent être, dans la société française d'aujourd'hui la laïcité, l'école de la République, et la République elle-même.

## **ANNEXE 2**

### **ETATS GENERAUX DES CERCLES CONDORCET : CONTRIBUTION A L'ATELIER DE TOULOUSE (Thème n° 2)**

*S'interrogeant sur la situation faite en France, et plus particulièrement dans le Puy-de-Dôme, aux immigrés d'origine maghrébine et considérant que la seule politique sociale respectueuse à la fois de leur personnalité et des valeurs républicaines devait viser à leur intégration dans la société française, le Cercle Condorcet de Clermont-Ferrand a repris, sur un plan général, la question surgie à Aix : faut-il institutionnaliser les « communautés » ? A cette question, il donne une réponse fermement négative.*

### **Individus et « communautés » dans la République**

#### **Préambule : le fait et le droit**

L'individu isolé est une abstraction : dans la réalité sociale chaque individu est pris dans un réseau de multi-appartenances. Mais les « droits de l'Homme et du citoyen » sont des droits individuels et c'est le plein exercice de ces derniers qui fonde la notion de « droits collectifs ».

Il y a donc tension entre le fait et le droit. La meilleure organisation sociale est celle qui tente de la réduire en substituant à la multi-appartenance subie et chaotique une multi-appartenance consciente, réfléchie, hiérarchisée, volontaire.

Dans cette voie, il convient de subordonner la politique au droit : sans méconnaître ni la norme, dictée par le droit, ni la réalité qu'affronte la politique ; sans confondre le but et les moyens.

#### **I-PRINCIPES DE DROIT**

1 - La République est composée d'individus citoyens dont elle garantit les droits fondamentaux.

2 - L'un des droits fondamentaux est la liberté de s'associer par affinités de sentiments, d'intérêts, d'opinions et de croyances.

3 - Aucune association constituée dans les formes légales, aucun groupement de fait ne peut prétendre sur un individu citoyen à aucun droit que celui-ci n'ait librement reconnu.

4 - Ce que l'on appelle le « droit à la différence » est une notion historiquement et pratiquement ambiguë. Elle peut en effet servir d'alibi à l'exclusion, dans une société de ghettos et d'apartheid. A l'opposé, son bon usage - respectueux des valeurs et des lois républicaines - consiste à garantir les libertés individuelles, dans une société à la fois solidaire et ouverte au mélange des cultures.

5 - La liberté et l'égalité étant inaliénables en droit, l'individu citoyen ne peut ni légitimement souscrire, ni être légitimement sensé avoir souscrit à aucun engagement qui leur soit contraire. En conséquence, nul engagement volontaire ne peut justifier aucune atteinte à l'intégrité physique, mentale ou morale de la personne, et la République ne reconnaît pas d'engagement irréversible.

6 - Seules les associations constituées dans les formes légales sont juridiquement reconnues et peuvent être éventuellement aidées par les pouvoirs publics, dans les limites fixées par la loi.

7 - Les groupements ou « communautés » de fait se forment et fonctionnent librement dans la République dans la mesure où leur fonctionnement respecte les principes posés aux alinéas 1,3, 4 et 8 du présent texte.

8 - La République protège le droit fondamental des individus mineurs, quel que soit leur milieu de vie, à un libre épanouissement physique, mental et moral.

## **II - CADRE D'ACTION : LES LOIS DE 1901 ET 1905**

La forme républicaine juridiquement élaborée de la « communauté » est l'association (contrat social). L'examen des lois de 1901, sur les associations en général, et de 1905, sur les cultes, montre qu'elles offrent un cadre juridique adéquat aux objectifs d'une politique d'intégration.

Le législateur du début du XX<sup>ème</sup>\* ne pouvait, certes, prévoir l'apparition massive en France d'une quatrième grande religion, numériquement la seconde, sans traditions dans notre pays. C'est pourquoi l'article 2 de la loi de 1905 - « La République ne reconnaît ne salarie, ni ne subventionne aucun culte » - peut sembler faire problème dans le cas des musulmans. Car l'Islam ne dispose en France qu'en nombre insuffisant des lieux et moyens d'exercice du culte, et la situation économique d'immigrés récents, généralement de

condition modeste et particulièrement touchés par le chômage, est très différente de ce qu'était en 1905 celle des ressortissants des trois autres grandes religions.

A ne pas prendre pratiquement en compte cette différence on risquerait :

- d'entretenir une inégalité de fait dans « le libre exercice des cultes » (loi de 1905 - article 1) ;
- de perpétuer des liens de dépendance entre les intéressés et des Etats étrangers, en particulier des Etats obscurantistes et peu respectueux des droits de l'homme ;
- et par conséquent de favoriser sentiment de rejet et réaction d'intégrisme au détriment de l'objectif d'intégration.

Modifier la loi serait cependant dangereux : porte ouverte à toutes dérives et régressions. Mais si la loi sur les cultes interdit de salarier et de subventionner, sa jurisprudence est assez souple pour ne pas empêcher toute forme d'aide (mise à disposition de locaux, par exemple). Finalement, la solution relève moins du Droit et de la loi -interprète des principes du Droit - que de la volonté politique, gardienne et instrument de l'intérêt général.

Clermont-Ferrand, le 2 décembre 1991.