

3. FRANCE, ANNÉES 1750 – ANNÉES 1780 : LE PREMIER ASSAUT FRONTAL CONTRE L'ÉCOLE CONFSSIONNELLE D'ANCIEN RÉGIME

3.1. Anticléricalisme et réforme éducative : le courant philosophique

S'agissant du domaine proprement scolaire, la filiation apparaît assurément bien plus directe entre la philosophie du XVIII^e siècle et les conceptions laïques telles qu'elles se développeront en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Gabriel Compayré, abordant le XVIII^e siècle au second tome de son étude des *Doctrines d'éducation en France depuis le XVI^e siècle* (1879), ne craint pas d'écrire que « *l'esprit laïque est le premier caractère de l'époque où nous entrons* »³⁰. Il est aisé de constater en effet que le mouvement de réforme pédagogique qui s'amorce alors, se dirige de plus en plus directement vers une critique radicale des conceptions éducatives et des structures d'enseignement existantes, c'est-à-dire vers une attaque résolue contre ce qu'on a appelé plus haut l'école confessionnelle. Ce qu'il vise à lui substituer (du moins dans l'enseignement secondaire, celui qui constitue alors l'objet principal du débat) n'est rien de moins qu'une école organisée sur des bases à la fois profanes (quant au contenu de l'enseignement) et civiles (quant à son organisation) – deux éléments qu'on peut considérer comme les deux aspects nécessairement liés de « *l'esprit laïque* » en matière scolaire. Mais si on s'intéresse, comme on doit le faire ici, non seulement à ce qui rapproche ces conceptions scolaires des dernières décennies de l'Ancien Régime de celles qui apparaîtront ultérieurement, mais aussi à ce qui les en distingue, il devient nécessaire de nuancer l'équivalence posée de façon sans doute un peu rapide par Gabriel Compayré.

Des trois traits fondamentaux de l'école confessionnelle d'Ancien Régime qu'on a cru pouvoir repérer plus haut, il est incontestable que celui qui fait l'objet des plus vives et des plus constantes critiques est son obstination à ne pas vouloir, ou à ne vouloir que de mauvais gré, élever les enfants « pour ce monde ». Les écrivains anticléricaux sentent qu'ils sont ici en position de force pour se faire entendre d'un public (et notamment de parents) désireux de voir les études s'ouvrir à des matières modernes et d'utilité sociale incontestable (langue maternelle, histoire moderne, ou sciences). L'attaque contre l'hégémonie du latin dans le curriculum des collèges, comme l'a bien montré Georges Snyders³¹, contient une dimension sécularisatrice forte : il devient incompréhensible de vouloir élever les adolescents dans « l'autre monde » pédagogique de l'antiquité romaine et de leur inculquer ainsi, de façon détournée, une -forme de désintérêt ou de mépris pour le monde dans lequel ils vivent. Ce discours sécularisateur se combine souvent avec la dénonciation d'un enseignement contraire à l'intérêt bien compris de l'Etat, puisqu'il vise au fond à développer chez l'élève l'attachement à une douteuse « *patrie céleste* » en se désintéressant des enseignements qui le mettraient le plus en état de servir sa véritable patrie terrestre.

Les autorités ecclésiastiques elles-mêmes se montrent capables de faire certaines concessions à l'esprit nouveau (la scolastique perd du terrain dans les classes terminales des collèges, où quelques cours de physique scientifique sont introduits) ; on constate parallèlement une atténuation des

³⁰ Gabriel COMPAYRÉ, *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le XVI^e siècle*, Hachette, 1879, tome 2, p. 5.

³¹ Sous le sous-titre « *Collège ou couvent* », Georges SNYDERS (*La pédagogie en France aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1965) cite notamment (p. 349) ce mot de Turgot « *Notre éducation, bornée à l'étude des langues, est jusqu'à présent monastique* » (lettre à Mme de Graffigny, *Œuvres*, t. 1, p. 245) et commente : « *C'est maintenant une révolution pédagogique qui s'amorce : ne voyant plus dans l'enfant l'imminence des vices à déraciner, ne voyant plus dans le monde un risque constant de perte, on pense pouvoir former l'enfant à l'actuel directement à partir de l'actuel... Les railleries et les indignations reprennent mille fois ces questions : si l'enfant ne peut être formé que par coupure avec le monde, comment pourrait-il ensuite rejoindre ce monde ?* » (*ibid.*, p. 350)

rigueurs les plus choquantes de la discipline scolaire³². Mais les plus déterminés de leurs adversaires ouvrent une perspective autrement radicale, en proposant que soit retirée à l'Église la direction même de l'enseignement. Il s'agit de remettre l'« instruction publique » (un néologisme significatif) non pas exactement entre les mains de l'État au sens moderne du mot, mais « à la nation », de la traiter, en somme, comme tout autre bien d'Église passant dans le domaine public, c'est-à-dire de la *séculariser*. La fermeture des collèges tenus par les Jésuites (environ un cinquième des établissements secondaires du royaume) est l'occasion de formuler explicitement ce programme, exprimé dès 1763 par le parlementaire gallican La Chalotais : « *Le bien de la société exige manifestement une éducation civile. Si on ne sécularise pas la nôtre, nous vivrons éternellement sous l'esclavage du pédantisme.* »³³ Mais ici l'unanimité des partisans d'une modernisation pédagogique est déjà moins nette. La question des congrégations se pose en effet dès ce moment dans toute sa complexité. Faut-il ôter au clergé dans son ensemble, séculier comme régulier, la direction de tous les établissements secondaires, et envisager une sécularisation générale ? La tâche apparaît en général irréaliste. Diderot l'envisage, mais pour la Russie de Catherine II³⁴. Faut-il se limiter aux seuls établissements tenus par des religieux³⁵, dont la vie en rupture avec « *le siècle* » apparaît comme en relation directe avec la sclérose pédagogique qu'on dénonce ? Mais, même dans ce cas, n'est-on pas tenu de distinguer les ordres à l'esprit décidément trop « *monacal* » de ceux qui composent avec « *l'esprit du siècle* », tels les Oratoriens, que La Chalotais lui-même exclut de son plan de sécularisation ? Ce débat n'est pas clos en 1789, quand les conditions politiques nouvelles le projettent au premier plan de l'actualité scolaire.

Mais, à cette date, depuis plusieurs décennies déjà est débattue une question qui montre qu'on en est désormais venu, dans les milieux les plus critiques vis-à-vis du mode d'éducation en place, à l'idée que c'est bien avec un système pluriséculaire qu'il faut rompre : pour la première fois sans doute dans l'histoire de l'Europe moderne on ose envisager, discuter publiquement même (bien qu'avec d'indispensables précautions) la question de savoir si l'état de prêtre est compatible avec l'exercice de la profession d'enseignant. Le clerc, qui fut pendant plus d'un millénaire la figure la plus incontestée de l'homme de savoir dans l'aire culturelle de l'Europe chrétienne, apparaît désormais comme l'instrument d'une institution à laquelle il a abandonné, de par ses vœux, ce qu'un « *instituteur de la jeunesse* »³⁶ possède de plus précieux, son indépendance de pensée. Les plus radicaux voient en lui le

³² Dans son étude classique sur *Les Origines intellectuelles de la Révolution française* (Paris, La Manufacture, 1989, 1re édition : 1933), Daniel Mornet avait attiré l'attention sur la pénétration des idées et des pratiques nouvelles dans l'enseignement secondaire avant 1789 : ainsi la carrière de l'abbé Nollet, physicien réputé et grand partisan des méthodes modernes d'expérimentation, se déroule-t-elle sans encombre dans différents collèges réputés à partir des années 1750. Le formalisme scolastique, ajoutait-il, est en recul dans les deux dernières décennies du siècle, et une vision moins rude de l'enfance remet en cause l'ancienne pratique du châtiment corporel (p. 215 et suiv.). La même appréciation est portée par Jean Delumeau, qui repère les étapes d'une réhabilitation et d'une déculpabilisation de l'enfance dans le discours de l'Église catholique (*Le Péché et la peur* ; p. 301-303). Marcel Grandière a récemment proposé un tableau moins optimiste, à partir de l'étude, jusque-là trop négligée, des textes pédagogiques des adversaires des Lumières, en insistant en conclusion de son étude sur *L'idéal pédagogique en France au XVIIIe siècle* (Oxford, Voltaire Foundation, 1998) sur la puissance des courants religieux de résistance aux innovations des « *prétendus philosophes* » (p. 372-399 et p. 405).

³³ Louis-René de Caradeuc de LA CHALOTAIS, *Essai d'éducation nationale*, Paris, 1989 (fac-similé de l'édition originale, 1763), p. 15. La phrase suivante indique sans ambiguïté ce qu'il faut comprendre par « *pédantisme* » : « *Pourquoi faut-il en effet que les collèges soient administrés par des moines ou par des prêtres ?* »

³⁴ Denis DIDEROT, *Plan d'une Université ou d'une éducation publique dans toutes les sciences*. Œuvres Complètes, Club Français du Livre, 1971, t. IX, p. 754-868. Rappelons que ce texte, resté inédit jusqu'au début du XIXe siècle, ne joua aucun rôle dans le débat pédagogique avant comme pendant la Révolution ; il est cité ici en tant qu'il est illustratif de la position de Diderot lors de sa rédaction pour Catherine II, à son retour de Russie (1774) (texte commenté par G. COMPAYRÉ, *op. cit.*, p. 204 et suiv.).

³⁵ Le terme désigne en général au XVIIIe siècle le clergé régulier, c'est-à-dire celui qui appartient à un ordre religieux dont il suit les règles. Le substantif *congrégation* et l'adjectif *congréganiste* n'entreront dans l'usage français qu'au siècle suivant.

³⁶ Le terme ne se spécialisera dans son sens actuel que sous la Révolution.

complice, au mieux la victime plus ou moins consentante, d'un antique mensonge. L'auteur anonyme de *l'Essai sur les préjugés* (attribué à Du Marsais) s'écrie dès 1753 : « *Que le souverain ôte l'éducation à ces mercenaires qui vivent de l'imposture, qu'il confie l'enseignement de ses sujets à des hommes éclairés et honnêtes.* »³⁷ Helvétius est plus implacable encore³⁸. Diderot exclut tout prêtre de l'éducation qu'il projette en Russie (sauf les professeurs de théologie dans les facultés du même nom) et Rousseau recommande dans ses *Considérations sur le gouvernement de Pologne* de n'employer que des maîtres mariés « *s'il est possible* »³⁹. C'est là cependant une position extrême, qui est loin de faire consensus parmi les adversaires du système en vigueur. L'idée dominante est plutôt, là encore, de reconnaître aux prêtres séculiers des compétences, ou une bienveillance envers l'enfance, qu'on refuse énergiquement à ces « *moines* » aussi redoutés que méprisés.

L'accord paraît aussi peu réalisable sur le sens précis de cette remise de l'éducation entre les mains de la société civile. Quelles autorités auraient à la prendre concrètement en charge ? Les parlements ont assurément leur réponse. Mais l'hostilité au « *jansénisme* » parlementaire, à son intolérance religieuse avérée envers les non-catholiques, et à sa défense de ses propres privilèges présentés comme des libertés, est vive chez certains philosophes. Faut-il en appeler pour le financement de l'« *éducation nationale* » envisagée, et pour sa direction effective, au gouvernement royal ? Aux municipalités ? A l'initiative privée ? L'âpreté et la complexité des débats scolaires de la Convention, qu'on évoquera plus loin, s'expliquent en partie par la nécessité de trancher dans l'urgence des questions encore presque neuves au moment où éclate la Révolution, et surgissant en quelque sorte toutes ensemble, dans une manière de chaos originel. Il est toutefois remarquable que personne n'ait alors envisagé en France de faire coexister parallèlement une éducation relevant de la nation et une éducation relevant de l'Eglise. L'impossibilité philosophique et politique de concevoir alors une séparation de l'Eglise et de l'Etat se double de l'impossibilité d'envisager un régime de liberté d'enseignement faisant cohabiter deux réseaux scolaires institutionnellement distincts.

L'instruction religieuse confessionnelle, second aspect du dispositif scolaire d'Ancien Régime et « *noyau dur* » de la présence catholique dans l'enseignement français, est également l'objet de vives attaques. On doute désormais ouvertement à la fois de son sens théologique (est-il besoin de croire pour être sauvé, si tant est que la question du salut éternel ait encore à se poser ?) et de son efficacité pratique, en relation avec l'idée neuve d'une dissociation de la morale « naturelle » et de la religion. Mais là encore (si l'on réserve provisoirement la position très particulière de Rousseau, sur laquelle on reviendra) l'idée d'exclure totalement l'instruction religieuse de l'enseignement est absente du discours réformateur des Lumières. Le procureur La Chalotais, catholique convaincu, résume une idée très générale en proposant une division des tâches au sein des nouveaux collèges qu'il envisage : aux professeurs de statut laïque (de préférence, mais sans obligation absolue), l'enseignement des matières profanes à l'importance fortement revalorisée ; au chapelain, l'enseignement religieux, car « *il y tout à perdre pour les Etats et les particuliers chez qui se détruit la religion* »⁴⁰. Quant aux philosophes sceptiques ou athées, quand bien même ils rejettent la religion pour eux-mêmes, et pour une élite intellectuelle et morale, ils estiment en règle générale que le peuple ne peut tout simplement pas se passer de croyance religieuse, et qu'il appartient à l'éducation publique de la lui transmettre de la façon la plus « *épurée* » possible, c'est-à-dire la plus indépendante des dogmes spécifiques de chaque confession chrétienne (c'est la position d'Helvétius et du Diderot du *Plan d'une université*

³⁷ *Essai sur les préjugés*, cité par G. COMPAYRÉ, *op. cit.*, p. 168.

³⁸ « *Malheur aux nations qui confient [au prêtre] l'éducation de leurs citoyens* » (HELVETIUS, *De L'homme*, chap. 8, *op. cit.*, p. 913).

³⁹ Jean-Jacques ROUSSEAU, in *Œuvres complètes*, III, Paris, Gallimard (coll. La Pléiade), 1964, p. 967.

⁴⁰ LA CHALOTAIS, *op. cit.*, p. 135.

russe⁴¹). On a vu là souvent (notamment dans le cas de Voltaire) l'expression d'un cynisme de propriétaire conscient de l'utilité sociale de la croyance. Mais il est permis aussi de comprendre cette position comme l'indice d'une approche du problème de la moralité du peuple sensiblement différente de celle qui prévaudra ultérieurement. Une sorte d'aristocratie d'intellectuel est sans doute ici à l'œuvre, comme chez les « *libertins* » du siècle précédent, pour persuader ces « *gens de lettres* » et ces « *savants* » – il n'existe pas encore de terme générique – que si eux-mêmes sont capables d'agir de façon moralement juste en se passant du secours de la foi (c'est-à-dire de la perspective de la récompense ou de la sanction d'outre-tombe), il n'en serait pas de même pour des gens incultes dont la moralité ressemblerait à celle des enfants, si bien qu'ils auraient besoin comme eux, pour ne pas commettre d'acte répréhensible, de se savoir sous le regard d'un Père. Diderot – pour s'en tenir à ce seul exemple – est bien persuadé (ne serait-ce que par son expérience intime) qu'un athée est tout autant qu'un croyant capable de moralité dans sa conduite. Mais il pense vraisemblablement qu'il est illusoire que la masse des hommes n'y parvienne jamais – du moins à échéance humainement prévisible ; et il n'est pas loin de partager lui aussi l'idée, si fortement transmise par la tradition chrétienne, et peut-être confortée par la distance sociale qui sépare alors l'intellectuel du peuple, que ce dernier ne pourrait dans sa masse accéder à la morale si celle-ci était entièrement disjointe de la religion. De là sans doute son idée d'associer le prêtre (non le moine), en tant qu'« *officier de morale* », à l'œuvre pédagogique d'instruction populaire, et de l'inviter à ne présenter des Évangiles que ce qui unit les hommes, et non ce qui les divise.

Quoi qu'il en soit, cette prise de position significative permet d'apporter à la formule de Gabriel Compayré citée plus haut une précision essentielle dans l'optique de ce travail : si l'on prend comme critère de laïcité la présence ou l'absence d'instruction religieuse dans un cadre scolaire public, la pensée éducative des Lumières apparaît avant 1789 comme une pensée qu'on peut légitimement qualifier de *pré-laïque*. Loin de se contenter de « *mettre en application* » des théories préalablement élaborées, la Révolution fera ici œuvre réellement créatrice, dans des conditions qu'on aura à expliciter au chapitre suivant.

3.2. L'originalité de la position de Rousseau en matière d'éducation religieuse

Dans cette vaste offensive contre l'éducation d'Ancien Régime, Rousseau occupe une place à part. L'ampleur de son influence sur les mouvements de réforme pédagogique ultérieurs justifie qu'on tente ici de définir celle-ci plus précisément.

Assurément l'*Emile* – le seul de ses écrits qu'on analysera ici – participe de l'assaut général contre l'enseignement d'Église (Rousseau stigmatise ce dernier d'une formule assassine dès les premières pages de l'ouvrage : « *ces risibles établissements qu'on appelle collèges* »⁴²). Dans ce combat-là, il se trouve même aux avant-postes. Sa thèse fondamentale de la bonté native de l'homme a en effet l'ambition de ruiner de fond et comble le dogme déjà passablement ébranlé du péché originel, ce qui fait peut-être de cet ouvrage le plus redoutable instrument de combat contre l'augustinisme qui soit apparu en Europe depuis Bayle⁴³. Sa proposition de reculer jusqu'à quinze, voire dix-huit ans,

⁴¹ La religion a pour Helvétius un « *but politique* » qu'on pourrait qualifier d'humaniste, que le christianisme a occulté, et qu'il faut travailler à retrouver (*op. cit.*, p. 108). Diderot accorde à la religion une place importante dans son projet russe, allant jusqu'à prévoir de maintenir la pratique de la prière au début de la journée scolaire.

⁴² J.-J. ROUSSEAU, *Emile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion, 1966, p. 40.

⁴³ L'archevêque de Paris Christophe de Beaumont ne s'est pas trompé sur ce point, en retenant, comme l'un des principaux chefs d'accusation contre la « *doctrine abominable* » de l'ouvrage, le fait que ce dernier ait osé nier le dogme fondateur de « *la chute déplorable de notre premier père* » (*Mandement* de Mgr l'Archevêque de Paris, in J.-J. Rousseau, *Œuvres complètes*, Seuil, coll. L'Intégrale, 1971, t. IV, p. 336 et 331).

l'instruction religieuse de son élève⁴⁴ est un défi lancé aux autorités ecclésiastiques, tant catholiques que protestantes, qui n'a pas d'équivalent dans la production pédagogique ou de politique scolaire de son temps : il suscitera d'ailleurs surtout en France, jusqu'à la Révolution du moins, face à l'indignation des discours inspirés par les Eglises, le silence gêné ou même le désaveu de ses plus fervents partisans⁴⁵. L'audace tient ici autant à la matérialité même de la proposition qu'aux justifications que Rousseau en donne, puisque son argumentation, développée dans les pages du livre IV de *l'Emile*, qui précèdent le *Discours du Vicaire savoyard*, revient à assimiler le catéchisme enseigné à un enfant à un abus de confiance moralement répréhensible⁴⁶. Pendant plus d'un siècle l'auteur de *l'Emile* passera d'ailleurs auprès des autorités religieuses de toute l'Europe, selon le mot de Mgr Dupanloup (*De l'Education*, 1850), pour un auteur *infâme*. Rousseau peut donc être considéré non seulement comme un vigoureux adversaire de l'interdit de pensée en matière religieuse (« *Qu'aucune autorité ne le gouverne, hors celle de sa propre raison* »⁴⁷) mais aussi, rapporté au critère de laïcité proposé plus haut, comme celui des écrivains pédagogiques du XVIIIe siècle prérévolutionnaire qui s'approche le plus d'une conception *laïque* au sens ici entendu du mot.

Mais, il importe une fois encore de le remarquer, s'il s'en approche, en une sorte de cas limite, il n'y atteint pas réellement. L'instruction religieuse est retardée à l'extrême fin de l'apprentissage de *l'Emile*, elle n'est pas abolie : le Vicaire savoyard intervient précisément pour l'accomplir, non certes pour -faire de son élève l'adepte d'une confession particulière (« *A quelle secte agrégerons-nous l'homme de la nature ?* »), mais néanmoins pour « *en faire un croyant* »⁴⁸. Il n'est pas indifférent, peut-être pour le salut d'Emile dans l'autre monde (cette question continue en effet à faire sens pour Rousseau), à tout le moins pour la moralité de sa conduite, qu'il ne soit pas athée⁴⁹. Par là Rousseau se rattache encore à cette conception qu'on a appelée « pré-laïque » dans laquelle s'inscrit d'une façon générale l'élan anticlérical de la pensée pédagogique et scolaire des Lumières.

Toutefois, à la différence des écrivains analysés précédemment, Rousseau ne fait pas de l'Eglise enseignante sa cible unique, ni même principale. L'éducation critique proposée par les philosophes lui paraît en définitive se tenir sur le même terrain que celle de ses adversaires cléricaux, parce qu'au-delà des apparences les uns et les autres sont à ses yeux d'accord sur l'essentiel : l'éducation doit apprendre à l'enfant le respect des valeurs socialement dominantes. « *L'homme civil naît, vit et meurt dans l'esclavage : à sa naissance on le coud dans un maillot ; à sa mort on le cloue dans une bière ; tant qu'il garde figure humaine il est enchaîné par nos institutions.* »⁵⁰ Ce dont Rousseau entend préserver son élève, tout autant et même plus que de l'endoctrinement religieux précoce, qui imprime chez l'enfant à son insu le sentiment d'appartenance à une « secte » (une confession), c'est d'une vision du monde et de soi-même qui détruit l'indépendance native de l'individu et l'« enchaîne » à la société

⁴⁴ « *Je prévois combien mes lecteurs seront surpris de me voir suivre tout le premier âge de mon élève sans lui parler de religion. A quinze ans, il ne savait pas s'il avait une âme, et peut-être à dix-huit ans n'est-il pas encore temps qu'il l'apprenne ; car, s'il l'apprend plus tôt qu'il ne faut, il court le risque de ne le savoir jamais.* » (*Emile*, op. cit., p. 335)

⁴⁵ Gilbert Py (op. cit.) montre la réticence de bien des « enthousiastes » de *l'Emile* sur ce point délicat. Bernardin de Saint-Pierre lui-même prendra parti en faveur de l'instruction religieuse des enfants.

⁴⁶ Présenter à un enfant un dogme (un « mystère de la foi ») comme une vérité qu'il est nécessaire de croire, sans pouvoir la démontrer, c'est « *apprendre [aux enfants] à mentir de bonne heure* » (*ibid.*, p. 336). L'enfant qui dit croire ne peut se faire une idée rationnelle de ce qu'il dit. Rousseau ne veut pas en conclure que toute foi soit irrationnelle ; mais la croyance raisonnée qu'expose le Vicaire savoyard n'est accessible qu'à une raison adulte. Dans sa *Lettre à Monseigneur de Beaumont* (1763), sa plume se fera plus incisive encore contre le principe même de l'instruction religieuse précoce : « *Vous vous pressez d'instruire l'enfant avant qu'il puisse discerner le vrai du faux* » (p. 345).

⁴⁷ *Ibid.*, p. 332.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 338, p. 339.

⁴⁹ *Ibid.*, p. 336-337.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 43.

telle qu'elle est : inculcation d'autant plus redoutable et puissante qu'elle ne se laisse pas percevoir comme telle, rendant ainsi le jeune homme incapable de percevoir la part de violence et d'injustice que le monde social recèle, et de porter sur lui (comme sur lui-même) un nécessaire et salubre regard critique. A contre-pied du discours dominant des Lumières françaises, qui voulait une éducation qui formât à la fois l'homme et le citoyen, Rousseau affirme en conséquence l'incompatibilité radicale entre les deux termes : « *Il faut opter entre faire un homme ou faire un citoyen ; car on ne peut faire à la fois l'un et l'autre.* »⁵¹ La perspective qui s'ouvre ici est, plus encore qu'une éducation à l'esprit critique, celle d'une critique de toute éducation qui se donne pour but de former l'individu pour une autre fin que de développer son humanité, c'est-à-dire son sentiment d'appartenance au genre humain dans sa plus -grande universalité. Tout autre objectif mutile à ses yeux l'individu et menace son indépendance morale en faisant de lui un être parcellaire, attaché à une classe sociale (et cela, qu'il ait à occuper dans sa vie adulte une place de dominant ou une place de dominé, de *puissant* ou de *faible* dans sa terminologie), limité à l'horizon d'une douteuse *patrie* (*Emile*, Livre V), ou encore – menace suprême pour la moralité et le bonheur de l'individu – soumis à l'*opinion* d'autrui, ce qui constitue pour Rousseau la forme majeure de l'aliénation.

Le problème de la « *bonne politique scolaire* » tel qu'on l'a vu posé par Helvétius apparaît ainsi à la lecture de Rousseau sous un jour singulièrement plus complexe. Les politiques du « *bonheur du genre humain* », avertit-il, sont peut-être moins innocentes qu'elles ne le paraissent (ou qu'elles ne se pensent elles-mêmes). On verra que les révolutionnaires n'entendront pas toujours cet avertissement, et que les plus enthousiastes lecteurs de *l'Emile*, croyant voir revenu le temps heureux des cités antiques où l'homme ne faisait qu'un avec le citoyen, feront servir son œuvre à des fins politiques d'inculcation d'une idéologie de la fusion de l'individu dans la communauté révolutionnaire, n'entretenant que de lointains rapports avec la démarche originelle du *citoyen de Genève*.

4. LES ORIENTATIONS SÉCULARISATRICES DU MOUVEMENT DE RÉFORME PÉDAGOGIQUE EN GRANDE-BRETAGNE (années 1760 – années 1780)

4.1. Minorités religieuses dissidentes et sécularisation de l'éducation : Joseph Priestley

Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle britannique, la réflexion critique sur l'éducation, assoupie après Locke, reprend de la vigueur. Des voix s'élèvent ici aussi pour remettre en cause le curriculum classique fondé sur les langues anciennes. Une formation centrée sur les mathématiques, les sciences de la nature, les techniques modernes, paraît plus adaptée aux besoins de secteurs commerciaux et industriels en expansion rapide. Joseph Priestley (1733-1804), la figure sans doute la plus remarquable de ce mouvement de pensée, chimiste de premier plan, mais aussi philosophe et ministre unitarien, se fait le défenseur de cette réorientation éducative dans son *Essay on a course of liberal education for civil and active life* (1768). Dans cet ouvrage qui fait date dans l'histoire éducative britannique⁵²,

⁵¹ *Ibid.*, p. 38.

⁵² Voir Brian SIMON, *Studies in the history of education 1780-1870*, Londres, Lawrence & Wishart, 1960 p. 18. B. Simon souligne que Priestley était membre de la *Lunar Society* de Birmingham, qui réunissait (les soirs de pleine lune, d'où son nom) des hommes intéressés à explorer les liens entre science et production, tel l'ingénieur James Watt, l'inventeur de la machine à vapeur (Birmingham était en effet avec Manchester un centre industriel en pleine expansion, et l'un des lieux d'émergence de la révolution industrielle britannique). Mais l'implication de Priestley dans l'Eglise unitarienne (fondée, on l'a vu, sur la négation du dogme de La Trinité au nom de son irrationalité) n'est pas non plus étrangère à sa démarche critique et moderniste en matière éducative : « *Les unitariens, la plus radicale et la plus progressiste des sectes dissidentes, comptaient parmi leurs adeptes des membres de familles prépondérantes de la classe moyenne ; leurs ministres jouaient un rôle de*