

*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.* »<sup>51</sup> 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<sup>e</sup> 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 britannique<sup>52</sup>,

---

<sup>51</sup> *Ibid.*, p. 38.

<sup>52</sup> 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*

Priestley déplore que l'enseignement de son pays reflète encore l'état ancien où « *on pensait que seul le clergé méritait qu'on s'occupât de son éducation. Il était naturel, de ce fait, que le plan entier de l'éducation, depuis l'école secondaire [grammar school] jusqu'à la fin des études universitaires soit calculé à son usage.* »<sup>53</sup> Mais maintenant le progrès des sciences a amené « *une révolution dans l'état des savoirs* ». De plus, « *les principaux emplois de la vie active* »<sup>54</sup> exigent une formation spécifique bien plus poussée que jadis. Les vieilles institutions scolaires et leur curriculum suranné, tourné avant tout vers la formation de *divines* (théologiens), doivent faire -place à une éducation adaptée à la modernité – ce que Priestley appelle *l'éducation libérale* : les sciences de la nature, l'histoire moderne, la science politique (*policy*), les *arts* (c'est-à-dire les techniques), le commerce, la langue anglaise, doivent être à la base de cette réorientation éducative fondamentale.

Ce plan d'étude explicitement sécularisateur est fort proche, on le voit, de ce que réclament au même moment les partisans français d'un enseignement modernisé. La différence essentielle tient cependant en ce que Priestley pour sa part ne revendique pas à proprement parler la mise en place d'un tel curriculum : il le met lui-même en pratique au moment où il écrit son ouvrage, dans l'établissement « *vitrine* » du mouvement *dissent* où il enseigne alors, l'académie Warrington (fondée en 1757, elle visait à permettre à des jeunes gens interdits d'accès à Oxford ou Cambridge pour des raisons religieuses d'acquérir une éducation de qualité). Ici se vérifie une nouvelle fois la pertinence de l'appréciation d'E. P. Thompson mentionnée plus haut. Si Priestley est assurément moins porté que Diderot ou Helvétius à la lutte contre l'Eglise établie de son pays, c'est qu'il a en quelque sorte mieux à faire : le relatif pluralisme religieux anglais, fruit des batailles du passé, lui permet d'éprouver dans la pratique la valeur de conceptions pédagogiques qui ne peuvent, en France, que demeurer dans le domaine de la théorie.

#### **4.2. La réception de l'« *Emile* » et de la critique rousseauiste de l'éducation religieuse en Grande-Bretagne**

Dans ce contexte, les conceptions de Rousseau en matière d'éducation religieuse suscitent à partir de 1762 un intense débat. Dès sa traduction (septembre 1762, quatre mois après sa publication à Amsterdam), « *l'Emile souleva un intérêt et un enthousiasme extraordinaire* » (*tremendous*), selon l'historien britannique de l'éducation Brian Simon. L'impact de l'ouvrage fut durable : en 1769, Thomas Day, alors membre de la *Lunar Society*, pouvait encore écrire à Richard Edgeworth : « *Si tous les livres de la Terre devaient être détruits, le second livre que je voudrais sauver, après la Bible, serait l'Emile de Rousseau. C'est vraiment un ouvrage très exceptionnel. Plus je le lis, plus je l'admire.* »<sup>55</sup>

Mais tout comme en France, cette ferveur n'allait pas jusqu'à approuver le traitement réservé par Rousseau à l'instruction religieuse de son élève. Ainsi, l'auteur (anonyme) de *Lettres concernant l'état de la nation française* (1769), protestant contre l'ostracisme qui frappait alors Rousseau en France même, croyait bon de préciser : « *Sauf en ce qui touche à la religion, l'Emile est l'un des ouvrages les*

---

*premier plan dans la vie intellectuelle et sociale, et leurs chapelles devinrent des centres de discussion et de recherche philosophique, scientifique et littéraire* » (B. Simon, *op. cit.*, p. 18).

<sup>53</sup> Joseph PRIESTLEY, *An Essay on a course of liberal education for civil and active life*, Londres 1765 (Routledge / Thomas Press reprints, 1992), p. 2.

<sup>54</sup> L'énumération qu'en donne Priestley (hommes de lois, spécialistes du gouvernement civil et des questions militaires, hommes d'affaires [*profession of merchandise*]...) indique assez le nouveau public qu'il a en vue, ces classes montantes distinctes de l'ancienne aristocratie foncière et qui poussent de leur côté à la sécularisation des contenus de l'enseignement.

<sup>55</sup> B. SIMON, *Studies...*, p. 39. Thomas Day est le futur auteur d'un roman pour enfants qui devait devenir un classique de sa génération, *L'Histoire de Sandford et Martin* (1783-1789 ; plusieurs traductions françaises parues entre 1787 et 1880). R. Edgeworth était si influencé par Rousseau qu'il voulut élever son fils aîné comme Emile, et qu'à l'occasion d'un voyage à Paris en 1774 il devait présenter le jeune homme à Rousseau lui-même pour avoir son avis sur la réussite de cette éducation. Il publia en 1797 avec sa fille Maria une *Practical education* sur laquelle on reviendra (chapitre 4).

plus utiles à l'humanité. »<sup>56</sup> Les défenseurs de la foi traditionnelle étaient quant à eux indignés par l'âge tardif fixé pour l'initiation religieuse d'Emile. Le Dr Vicesimus Knox, théologien anglican et professeur à Oxford, l'un des grands noms du débat éducatif anglais du dernier tiers du XVIIIe siècle, mettait fermement en garde contre « *cette trompeuse doctrine* » de l'éducation religieuse retardée. « *Si l'esprit n'est pas de bonne heure structuré par les idées religieuses [structured in the religious ideas] il ne les admettra ensuite qu'avec beaucoup de difficultés.* »<sup>57</sup> Priestley lui-même tint à s'en démarquer avec la plus grande netteté dans ses *Miscellaneous observations relating to education* (1768)<sup>58</sup>.

La mise en cause de la tradition en matière d'instruction religieuse, que le livre de Rousseau ne put à lui seul opérer, devient cependant perceptible outre-Manche dans les années 1780. Mrs Macaulay – une des premières écrivaines de langue anglaise – préconise dans ses *Lettres sur l'éducation* (1790) de ne pas parler de religion aux enfants en raison de leur faible capacité d'abstraction<sup>59</sup>. Plus remarquable encore est la figure du pasteur non-conformiste David Williams<sup>60</sup>, dont les *Conférences sur l'éducation* (*Lectures on education*, 1789) contiennent la belle formule d'inspiration rousseauiste « *l'éducation est l'art de former des enfants pour en faire des hommes heureux* ». Il s'affirme partisan d'une moralité rationnelle, « *séparée de la religion* », et s'élève contre « *ce façonnement de l'esprit, de la conscience et des sentiments de l'enfant en vue du rôle de ce dernier parmi les hommes* ». Homme de pratique pédagogique autant que théoricien, il renonce en ce qui le concerne à la pratique usuelle de l'apprentissage de la lecture à partir de la Bible, comme à la récitation des prières scolaires, et affirme :

*Je n'ai jamais prononcé une phrase, ni adopté quelque mesure éducative que ce soit, pour amener mes élèves à adopter mes opinions religieuses. Ils sont en général parfaitement ignorants à leur égard*<sup>61</sup>.

---

<sup>56</sup> Jacques PONS, *L'éducation en Angleterre entre 1750 et 1800, aperçu sur l'influence de Jean-Jacques Rousseau en Angleterre*, Paris, Leroux, 1919, p. 28.

<sup>57</sup> V. KNOX, *Liberal education*, London, Dilly, 1785, tome 2 p. 96 (l'ouvrage connut un certain succès : l'exemplaire conservé à Paris par la Bibliothèque Nationale est en effet celui de la 7e édition). La traduction française (*De l'Éducation*, Paris, Garney, 1791) consultée a été ici modernisée.

On peut remarquer que cette argumentation, lue dans un environnement idéologique modernisé, peut servir à prouver la thèse inverse de celle que veut établir Knox : si, sans incitation extérieure, l'homme ne développe de lui-même aucune incitation à croire, c'est donc que la croyance, loin d'être un invariant anthropologique, est un fait social construit. Mais le théologien anglican donne naturellement à son raisonnement un autre sens : pénétré de la gravité du risque que court une âme ignorant Dieu, il en conclut à l'importance cruciale de l'instruction religieuse précoce, tout retard en ce domaine s'avérant au sens propre criminel.

<sup>58</sup> Sans nommer Rousseau, Priestley s'attache longuement dans cet ouvrage à réfuter l'idée que l'enseignement religieux est au-dessus de la compréhension d'un enfant (section 11, p. 86 et suiv.) et consacre sa section 12 à « *l'importance de l'instruction religieuse précoce* » (*early religious instruction*). Il n'est pas interdit de penser que la récente rupture de Rousseau avec Hume, qui l'avait invité en Angleterre, a contribué à pousser Priestley à prendre publiquement ses distances avec le Genevois. Le malaise ressenti outre-Manche par le refus rousseauiste de l'instruction religieuse est encore perceptible dans ces lignes écrites en 1930 par le grand historien de l'éducation britannique J. W. Adamson : « *Le naturalisme de Rousseau est si littéral qu'il explique, sans l'excuser, la faiblesse évidente (patent defect) de ses suggestions en matière d'éducation morale* » (John William ADAMSON, *English education, 1789-1902*, Cambridge, 1930, p. 6).

<sup>59</sup> « *les tendres cerveaux enfantins... sont peu propres à recevoir les idées abstraites et par conséquent peu adaptés à la contemplation de sujets religieux* » (in J. PONS, *op. cit.*, p. 116).

<sup>60</sup> Sa *Liturgie or the general principle of religious reason and morality* (1776) lui avait valu des compliments en anglais de Voltaire et de Frédéric II (David WILLIAMS, *Lectures on education*, J. Ball, Londres, 1789, vol. III, p. 303).

<sup>61</sup> D. WILLIAMS, *op. cit.*, vol. III, p. 326. Mais il ne va pas jusqu'à l'indifférence envers la foi religieuse comme telle, puisqu'il proclame son « *mépris pour l'impertinence de l'athéisme vulgaire* » Citations précédentes dans le corps du texte : J. PONS, *op. cit.*, p. 85 et 88.

Ces quelques indications rapides tendent du moins à indiquer que la « *timidité* » qu'on prête à l'Angleterre avant 1789 dans la critique de l'éducation cléricale mériterait d'être relativisée. Elles laissent aussi entrevoir que la -grande flambée du mouvement *infidel* des années 1790, qu'on aura à examiner plus loin, se déroulera sur un terrain culturellement davantage préparé qu'on ne le pense à une rupture radicale avec le christianisme traditionnel.

#### 4.3. L'hostilité du radicalisme religieux et politique britannique envers l'éducation d'Etat

Mais la différence la plus manifeste, et dont les conséquences seront les plus durables, entre les réformateurs scolaires de France et d'Angleterre avant 1789 est celle qui porte sur la question de savoir s'il est à souhaiter, ou à redouter, que l'éducation devienne d'une façon ou d'une autre une affaire de l'Etat.

Le débat, qui se noue dès les années 1760, n'est pas sans rapport avec l'émergence en France du débat sur l'« *éducation nationale* » né de l'expulsion des Jésuites. L'*Essai* de La Chalotais est traduit en anglais dès 1763. Mais il s'agit ici d'une situation à fronts renversés par rapport à celle qui prévaut en France. Ce sont en effet des membres de l'Eglise officielle qui poussent à une intervention plus directe de l'Etat, comptant bien que cet enseignement public donnerait à l'anglicanisme une position privilégiée dans l'espace scolaire ainsi constitué. Et ce sont les adversaires de la mainmise de l'Eglise anglicane sur l'éducation, y compris les plus « sécularisateurs » d'entre eux, il importe de le souligner, qui repoussent le plus catégoriquement toute intervention de l'Etat dans le domaine éducatif. Ainsi Joseph Priestley consacre-t-il près d'une centaine de pages de son *Essai sur un cours d'éducation libérale* (voir plus haut) à mettre en pièces le projet d'une éducation assurée par l'Etat qui avait été avancé un peu plus tôt par un ecclésiastique anglican, le Dr Brown.<sup>62</sup> Cette « *éducation établie* » (l'expression est évidemment copiée sur celle d'Eglise -établie) serait un « *système d'uniformité* » qui tuerait l'esprit de libre examen, notamment en matière religieuse, contraindrait les enfants à adopter « *des sentiments religieux contraires au jugement et au choix de leurs parents* » et introduirait une nouvelle forme de despotisme de la pensée. Nous préférons, conclut fièrement Priestley, « *les convulsions d'Athènes à la sauvage uniformité de Sparte* »<sup>63</sup>. On verra que ce point de vue sera repris dans les décennies suivantes par à peu près tous les théoriciens pédagogiques non anglicans, comme par les principaux représentants du radicalisme laïque et du mouvement ouvrier en formation.

A l'origine de ce rejet sans nuance de toute intervention de l'Etat en matière scolaire se trouve bien évidemment la crainte qu'en Angleterre, pays où l'Eglise établie n'a pas encore renoncé à reconquérir le monopole religieux, toute éducation nationale ne soit en réalité qu'une éducation *anglicane*. Toute la tradition dissidente de lutte pour la liberté de pensée – qui était aussi, indissolublement, une lutte pour conserver le droit d'inculquer à ses enfants sa foi particulière et non une autre – poussait à se récrier contre la perspective d'un enseignement d'Etat, perçu comme une menace pour cette liberté de conscience si chèrement conquise. Le fond lockien de cette position conduisait, au nom de la nécessaire séparation des Eglises et de l'Etat, à envisager que chaque Eglise ou groupement religieux puisse disposer de son propre réseau d'enseignement, ou tout au moins qu'en face du réseau scolaire contrôlé par l'anglicanisme un réseau dissident unifié ait droit à l'existence, sans qu'aucun d'eux puisse se prévaloir du privilège de la reconnaissance officielle de l'Etat. Les dispositions spécifiques de la situation religieuse, comme de l'histoire politique de l'Angleterre, engageaient ainsi le mouvement de résistance à l'uniformisation cléricale de la pensée dans une voie opposée à celle où s'engageait au même moment la philosophie française. Cette divergence entre une « *voie française* » et une « *voie*

---

<sup>62</sup> Le Dr Brown avait plaidé dans ses *Pensées sur la liberté civile (Thoughts on civil liberty)* (1765) pour un plan d'éducation (*code of education*) unique pour toute l'Angleterre sous l'impulsion des autorités civiles. L'idée avait déjà été publiquement exprimée un peu plus tôt : Thomas Sheridan avait défendu dès 1756 l'idée d'une éducation publique dans son ouvrage *British education*.

<sup>63</sup> J. PRIESTLEY, *op. cit.*, p. 168, 156 et 163.

*anglaise* » dans la solution du problème de la construction d'un système éducatif indépendant de l'Église dominante se prolongera, comme on le verra, jusqu'à une date tardive du XIXe siècle ; ses effets sont peut-être encore perceptibles de nos jours.

En particulier, elle induira durablement une méfiance envers l'éducation par l'État qui n'a pas son équivalent dans l'histoire éducative française. Bien entendu, les valeurs au nom desquelles cette menace est dénoncée par les réformateurs scolaires anglais de cette époque, les unitariens en particulier, sont encore davantage religieuses que politiques. Néanmoins, on doit remarquer que la tradition dissidente de résistance à l'« *uniformité* » anglicane se colore parfois d'accents politiques nouveaux, chez Priestley lui-même, et plus encore chez ces jeunes pasteurs dissidents des années 1770 et 1780, fortement engagés dans le soutien aux révoltés américains, puis dans la lutte pour une réforme parlementaire dirigée contre l'autoritarisme de Georges III et contre l'aristocratie dominante : c'est dans ces années, et dans ce milieu politico--religieux contestataire, que s'élabore la pensée politique de William Godwin ou de Mary Wollstonecraft, qui, dans l'ambiance révolutionnaire des années 1790, penseront explicitement, comme on le verra, la lutte contre « *l'État éducateur* » comme résistance de l'individu à un endoctrinement politique d'État. La « *voie anglaise* » qu'on a sommairement esquissée se révèle ainsi riche de potentialités radicales différentes, mais pas nécessairement moindres, que celle de la critique française de l'école d'Église. L'unité foncière du processus de remise en cause des anciennes structures éducatives à l'époque des Lumières se laisse ici percevoir à travers l'opposition, sans doute plus apparente que réelle, des situations nationales anglaise et française et des programmes scolaires qui s'y élaborent <sup>64</sup>.

## **5. LES « LUMIÈRES ALLEMANDES » ET L'ÉDUCATION ANTI-DOGMATIQUE (J.-B. Basedow, E. Kant ; années 1760 – années 1780)**

Le débat français sur l'éducation exerce en Allemagne une influence forte à partir des années 1760 : *l'Emile* y est traduit dès 1762, *l'Essai d'éducation nationale* en 1770. Mais la question de la sécularisation de l'enseignement se pose là aussi d'une façon spécifique. L'Allemagne de cette seconde moitié du XVIIIe siècle ne connaît ni une religion unique imposant au pays entier son hégémonie, ni, comme en Angleterre, une religion largement majoritaire contrainte de tolérer un pluralisme mal accepté, mais une multiplicité d'États faisant les uns du catholicisme, et les autres du protestantisme, leur seule religion officielle. L'antagonisme des deux orthodoxies rivales, chacune luttant pour la préservation de ses petits et grands monopoles d'influence territoriaux sous le régime du *cujus regio ejus religio*, représente ici le principal problème que *l'Aufklärung* entend résoudre. La lutte pour libérer la société de l'influence cléricale passe ainsi d'abord par la lutte pour ruiner les prétentions de chacun des deux clergés à être le seul dépositaire authentique de la vraie foi. De ce combat pour la tolérance réciproque témoigne notamment l'œuvre de Lessing (1729-1781). La leçon du sage juif Nathan de Jérusalem, enseignant au sultan Saladin qu'aucune des trois religions juive,

---

<sup>64</sup> Le phénomène remarquable des *Lumières écossaises* (*scottish Enlightenment*), qui voit l'Église presbytérienne, tout au moins au niveau des trois universités de Glasgow, Edinburgh et Aberdeen, s'engager dans la seconde moitié du siècle dans un dialogue avec les courants sécularisateurs sans équivalent semble-t-il dans l'Europe de ce temps, constitue un cas de figure encore différent, qui mériterait à lui seul un examen particulier. On se limitera ici à ces quelques lignes d'Anand CHITNIS (*The scottish Enlightenment, a social history*, Londres, Croom Helm, 1976) : « *Dans les universités la sécularisation se manifesta par la part moindre accordée à la théologie par rapport aux autres disciplines... Les universités se consacraient de façon croissante aux matières profanes [mundane matters] telles que la médecine ou... l'économie politique. L'enseignement médical devint plus important que celui des pasteurs. Les malheurs du monde devaient être résolus pendant cette vie plutôt que de recevoir une consolation dans la suivante.* » Caractéristique est ce discours inaugural du Principal de l'université d'Édimbourg (de 1762 à 1793), William Robertson, intitulé « *Les avantages qu'on peut attendre de l'étude de la philosophie stoïcienne* », qui réhabilitait une morale basée sur des valeurs non chrétiennes et même non-religieuses. La compénétration de l'élite sociale et de la hiérarchie religieuse dans l'Église presbytérienne (où les *elders*, les notables laïcs, jouent un rôle important) explique peut-être cette réceptivité particulière de l'Église d'Écosse à l'« esprit nouveau ».