CONDORCET

Le fondateur des systèmes scolaires modernes

Alain Massot

Les Classiques des sciences sociales

Page couverture
Gravure de Condorcet par Levacher

À mes anciens étudiants et étudiantes

Du même auteur

Une justification du revenu de citoyenneté inconditionnel et universel au-dessus du seuil de pauvreté, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval ; Chicoutimi, Les classiques des sciences sociales.

L'axiomatique de l'inégalité des chances, avec Raymond BOUDON et Charles-Henri CUIN, Québec, PUL ; Paris, L'Harmattan.

L'école à temps partagé et le partage du travail, (en coll.), Québec, PUL.

Discours des Cris et des Inuits dans la presse écrite à travers les actions judiciaires contre le projet d'aménagement hydro-électrique de la Grande rivière de la Baleine, Montréal, Hydro-Québec.

La presse éditoriale sur le complexe Hydro-Québec Grande-Baleine au Québec et au Canada : 26 mars 1990—23 avril 1992, Montréal, Hydro-Québec.

Les cheminements scolaires des francophones, des anglophones et des allophones du Québec au cours des années soixante-dix. (En coll.), Québec, Éditeur officiel du Québec.

Pluralisme paradigmatique en sociologie de l'éducation, La sociologie et l'anthropologie au Québec. *Les Cahiers scientifiques*, no 33, ACFAS, Montréal ; Chicoutimi, [Les Classiques des sciences sociales](#).

Les inégalités scolaires dans l'école québécoise des années soixante-dix, (En coll.), *Analyse sociale de l'éducation*, Montréal, Boréal-Express.

Cheminements scolaires dans l'école québécoise, après la réforme, Les cahiers d'ASOPE, Montréal, Université de Montréal ; Québec, Université Laval.

Dimensions de l'assimilation des étudiants franco-ontariens et des étudiants québécois à l'Université d'Ottawa, Ottawa, Université d'Ottawa.

Alain MASSOT
sociologue et professeur agrégé,
retraité du Département des fondements et pratiques en éducation,
Université Laval

(2012)

CONDORCET

Le fondateur des systèmes scolaires modernes

Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, bénévole,
professeur de sociologie retraité du Cégep de Chicoutimi
Courriel: jean-marie_tremblay@uqac.ca
Site web pédagogique : <http://www.uqac.ca/jmt-sociologue/>

Dans le cadre de: "Les classiques des sciences sociales"
Une bibliothèque numérique fondée et dirigée par Jean-Marie Tremblay,
professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi
Site web: <http://classiques.uqac.ca/>

Une collection développée en collaboration avec la Bibliothèque
Paul-Émile-Boulet de l'Université du Québec à Chicoutimi
Site web: <http://bibliotheque.uqac.ca/>

Politique d'utilisation de la bibliothèque des Classiques

Toute reproduction et rediffusion de nos fichiers est interdite, même avec la mention de leur provenance, sans l'autorisation formelle, écrite, du fondateur des Classiques des sciences sociales, Jean-Marie Tremblay, sociologue.

Les fichiers des Classiques des sciences sociales ne peuvent sans autorisation formelle:

- être hébergés (en fichier ou page web, en totalité ou en partie) sur un serveur autre que celui des Classiques.
- servir de base de travail à un autre fichier modifié ensuite par tout autre moyen (couleur, police, mise en page, extraits, support, etc...),

Les fichiers (.html, .doc, .pdf, .rtf, .jpg, .gif) disponibles sur le site Les Classiques des sciences sociales sont la propriété des **Classiques des sciences sociales**, un organisme à but non lucratif composé exclusivement de bénévoles.

Ils sont disponibles pour une utilisation intellectuelle et personnelle et, en aucun cas, commerciale. Toute utilisation à des fins commerciales des fichiers sur ce site est strictement interdite et toute rediffusion est également strictement interdite.

L'accès à notre travail est libre et gratuit à tous les utilisateurs. C'est notre mission.

Jean-Marie Tremblay, sociologue
Fondateur et Président-directeur général,
[LES CLASSIQUES DES SCIENCES SOCIALES.](#)

Cette édition électronique a été réalisée par Jean-Marie Tremblay, bénévole, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi à partir du texte de :

Alain Massot

Condorcet. Le fondateur des systèmes scolaires modernes.

Québec, Alain Massot, décembre 2012, 106 pp. Chicoutimi : Les Classiques des sciences sociales, 2013, 106 pp. Texte inédit.

[Autorisation formelle accordée par l'auteur de diffuser ce livre le 2 décembre 2012 dans Les Classiques des sciences sociales.]

Courriel : Alain.Massot@fse.ulaval.ca

Polices de caractères utilisée : Times New Roman, 10 points.

Édition électronique réalisée avec le traitement de textes Microsoft Word 2008 pour Macintosh.

Mise en page sur papier format : LETTRE US, 8.5'' x 11''.
Mise en page préparée pour une impression sur format 4.5" (largeur) x 7" (hauteur)

Édition numérique réalisée le 14 janvier 2013 à Chicoutimi, Ville de Saguenay, Québec. Édition revue et corrigée par l'auteur le 14 janvier 2013.

Remerciements

[tdm](#)

Des collègues ont lu en tout ou en partie des éléments de ce travail.

Josianne Boulad-Ayoub, Serge Courville (président et fondateur du Centre interdisciplinaire des études québécoises), Louis-Edmond Hamelin, Roberto Miguelez, Guy Rocher, professeurs émérites et membres de la Société royale du Canada ainsi que Raymond Boudon, membre de l'Académie des Sciences morales et politiques de l'Institut de France.

Henri Brun, Gaston Marcotte (président fondateur du mouvement *Humanisation*), Lucien Morin, professeurs émérites et Suzanne G. Chartrand, professeur titulaire à l'Université Laval.

Nathalie Bulle, directrice de recherche au CNRS.

Mes anciens assistants et assistantes, Chantal Bouchard, Mélanie Bédard, Édith Boutin, Danielle Morneau, Denis Perron, Denis Simard.

Nando Michaud, écrivain.

Ma reconnaissance toute particulière s'adresse au professeur Jean-Marie Tremblay, fondateur et directeur *des Classiques des sciences sociales* et qui assume depuis vingt ans une fonction d'éditeur bénévole pour rendre accessibles les chemins de la connaissance des sciences sociales dans le monde.

Table des matières

Remerciements	[9]
Avant-propos	[13]
Chapitre 1	
Une notoriété historique erratique	[15]
1.1. Le « grand silence » de l'histoire de la sociologie	[16]
1.1.1. Dans trois ouvrages de référence	[16]
1.1.2. Dans quelques ouvrages majeurs de l'histoire de la sociologie	[18]
1.1.3. Dans les dictionnaires de la sociologie	[22]
1.2. Première réhabilitation (1841-1849)	[23]
1.3. Deuxième réhabilitation de James Guillaume (1880-1889)	[24]
1.4. Troisième réhabilitation (1975-)	[27]
1.5. Le fondateur de la science sociale mathématique	[29]
1.6. Les principes constitutifs des systèmes scolaires modernes	[34]
Chapitre 2	
Les principes de «bronze » de l’instruction publique	[35]
2.1. Instruction et éducation	[36]
2.2. Égalité de droit	[37]
2.3. Égalité de sexe	[39]
2.4. L'école gratuite et accessible	[40]
2.5. Le curriculum	[41]
2.6. Pour une école laïque autonome	[43]
2.7. Une relation pédagogique raisonnée	[45]
2.8. Condorcet, premier didacticien	[46]
2.9. Pour une science morale laïque	[47]
2.10. Condorcet, précurseur de l'éducation permanente	[49]
Tableau synoptique	[53]

<u>Chapitre 3</u>	
Espaces civique, privé, public et l'instruction publique	[55]
3.1. <u>Espace privé</u>	[56]
3.2. <u>Espace public</u>	[56]
3.3. <u>Espace civique</u>	[57]
3.4. <u>Instruction et éducation</u>	[58]
3.5. <u>Science morale</u>	[60]
3.6. <u>École privée ; école publique</u>	[62]
3.7. <u>Le droit d'entrer en religion et d'en sortir</u>	[63]
<u>Schéma 1 : Espace civique, public et privé.</u>	[66]
<u>Chapitre 4</u>	
Propositions pour l'avenir	[67]
4.1. <u>Que penserait Condorcet des accommodements ?</u>	[67]
4.1.1. <u>Égalité de droit</u>	[67]
4.1.2. <u>Foi et raison</u>	[68]
4.1.3. <u>Langue maternelle et langues «secondes»</u>	[69]
4.1.4. <u>Instruction et éducation</u>	[69]
4.2. <u>Le cheval se meurt...</u>	[70]
4.3. <u>Gel des frais de scolarité ou revenu citoyen-étudiant ?</u>	[73]
<u>Statue du Marquis Caritat de Condorcet</u>	[75]
<u>Conclusion</u>	[77]
<u>Ouvrages cités</u>	[79]
<u>Autres références</u>	[87]
<u>Annexes</u>	[91]
I.— <u>Note biographique.</u> Qui était Condorcet ? Michel Éliard	[91]
II.— <u>Extraits de Condorcet</u>	[93]
<u>Pour l'instruction publique</u>	[93]
<u>L'instruction des femmes</u>	[95]
<u>La femme-esprit-fort</u>	[99]
<u>Décret de la Convention nationale</u>	[101]
<u>Je périrai comme Socrate</u>	[102]
<u>Caritat de Condorcet, mort le 28 mars 1794</u>	[103]

Avant-propos

[tdm](#)

La notoriété de l'œuvre de Condorcet a beaucoup fluctué depuis son suicide « préventif » dans la geôle de Bourg-Égalité la nuit du 27 mars 1794 (7 germinal de l'an II). Ignorée pendant presque un siècle, l'œuvre a connu une nouvelle vogue à l'occasion de la législation sur l'instruction publique, laïque, mixte et obligatoire en France en 1881-1882.

Autre rebond à la fin du XX^e siècle avec les rééditions de ses écrits lors du bicentenaire de la Révolution. Entre ces deux temps forts, l'éclipse est presque totale. L'anecdote concernant le lycée de la rue du Havre à Paris illustre bien cette mouvance : son nom fut gravé, radié, puis réinscrit sur le frontispice de l'institution.

Nous avons essayé de trouver une explication à ce destin erratique (chapitre I). Si nous retenons l'hypothèse de son suicide afin d'éviter la guillotine (conjecture controversée), il se pourrait bien que sa mémoire fût enfouie sous l'opprobre collective suscité par les exactions de la Terreur.

Mais, après sa brève réhabilitation en 1848, il disparaît de nouveau de l'horizon jusqu'aux années 1880. S'il inspire alors les lois sur l'Instruction publique de Jules Ferry, il est oublié une seconde fois, sauf dans les cercles érudits, jusqu'aux années 1980.

Cette absence est encore plus surprenante dans le monde de l'éducation, puisque ce mathématicien-philosophe qui a posé les fondements de la *mathématique de la Science sociale* conçoit également les principes des systèmes d'enseignement modernes. Durkheim, considéré comme un des pères de la sociologie, en serait largement responsable, bien qu'il eût une connaissance

précise de l'œuvre de Condorcet. Pourtant, l'auteur de *Sociologie et éducation* passe outre tout simplement.

Au chapitre II, nous avons fait une synthèse des principes de Condorcet relatifs à l'instruction publique, concept crucial qu'il préférerait à celui d'éducation.

Un retour aux thèses de Condorcet semble aujourd'hui incontournable alors que cette institution qu'il considérerait comme nécessaire à l'affranchissement des liens de dépendance implose sous une crise de la raison. Nous pensons que de nombreuses controverses actuelles trouvent des solutions éclairées dans l'esprit condorcétien : de la langue maternelle aux accommodements raisonnables, du statut de l'école privée à la mixité dans les écoles, de la séparation de l'État et des églises à la perspective d'une charte de la citoyenneté. Comment introduire une science de la citoyenneté qui fonderait un espace civique commun? Ces questions génèrent de profondes divisions dans l'opinion publique, mais reçoivent des réponses d'une grande clarté et cohérence avec Condorcet.

Nous avons abordé certains de ces enjeux dans le cadre d'un mémoire relatif au projet de Loi 94 du gouvernement du Québec sur les accommodements suite aux travaux de la Commission Bouchard-Taylor; ils sont présentés au chapitre III.

Au chapitre IV, nous proposons des éléments de solution pour contrer le phénomène du décrochage scolaire, une calamité sur le plan individuel et collectif qu'il est préférable d'analyser à partir des « bonnes raisons » que les acteurs sociaux se donnent dans la conduite de leurs affaires.

Enfin, nous soulevons l'hypothèse d'un revenu citoyen-étudiant comme une alternative à la revendication du gel des frais de scolarité universitaire qui a fait tant de bruit au cours du « printemps-érable » au Québec en 2012.

Chapitre 1

Une notoriété historique erratique ¹

[tdm](#)

La sociologie et plus particulièrement l'histoire de la sociologie instituée seraient responsables de l'oubli des écrits sur l'instruction publique de Condorcet. Ce penseur qui est aux fondements mêmes des systèmes scolaires modernes demeure inconnu dans le milieu scolaire et plus étonnamment encore, parmi les spécialistes des sciences de l'éducation.

Condorcet le dernier des encyclopédistes, « un volcan couvert de neige », « un mouton enragé », embrasse à bras-le-corps la Révolution mais il n'est pas révolutionnaire. C'est un rationaliste engagé dans la théorie et l'action et, plus précisément dans la recherche des règles de l'art social par la science sociale. S'il n'a pas inventé le concept de « science sociale », Condorcet a contribué à la généralisation de sa diffusion en Europe et aux États-Unis. Mais, surtout, il a recherché et développé les conditions de constitution d'une « Science systématique de la société », selon l'analyse approfondie de son œuvre par l'historien américain Keith Michael Baker. Il ne serait certainement pas déplacé de le considérer comme fondateur de la science sociale au même titre

¹ Communication présentée au XVI^e Congrès de l'association des sociologues de langue française (l'AISFL), Université Laval, Québec 7 Juillet 2000.

que Comte l'est pour la sociologie et Quételet pour la physique sociale. De même, et d'une façon encore moins discutable, on peut le considérer comme ayant posé les bases des systèmes scolaires modernes; il en est à vrai dire, le véritable fondateur.

Pourtant, Condorcet tombe dans l'oubli et y reste pendant tout le XIX^e siècle. Il sortira du purgatoire dans le contexte des lois de 1880 sur l'école publique de Jules Ferry. Puis, de nouveau, c'est l'éclipse totale pendant tout le XX^e siècle pour réapparaître comme figure emblématique autour du bicentenaire de la Révolution. Ses cendres sont transférées au Panthéon en 1989. Faut-il parler de disgrâce, de réhabilitation, ou tout simplement d'habilitation ? Et quelles en sont les raisons ? Deux interrogations qui dépassent la simple recherche hagiographique. Mais, tout d'abord, examinons sa place dans l'histoire de la sociologie.

1.1 — Le « grand silence » de l'histoire de la sociologie

1.1.1 — Dans trois ouvrages de référence

[tdm](#)

Parmi les publications traitant de l'histoire de la sociologie, il y a celle en deux volumes de Charles-Henri Guin et de François Gresle : *Avant 1918; Après 1918*, (1992). Dans la table, on y lit la rubrique suivante : *De la physique sociale à la « sociologie » : la découverte d'un nouvel objet de connaissance (1790-1860) :*

« D'un point de vue historique, la discipline, en tant que discipline et en tant que pratique, n'a émergé que lentement et de manière dispersée, tout au long du XIX^e siècle. Mais l'impulsion initiale est bien venue de la double révolution, industrielle et politique, que l'Occident a connue, entre 1780 et 1860 approximativement. » (p. 5).

On y fait référence à Maltus, à Necker, à Burke; et une seule allusion à Condorcet que je cite : « Mais l'ambition des idéologues à l'instar de Condorcet dont ils s'inspirent est de savoir pour agir, de repenser la politique à partir de la connaissance. » (p. 9). Si l'impulsion initiale de la discipline est bien venue de la double révolution scientifique et politique, Condorcet en est assurément la figure prééminente.

Un autre livre de la collection Que-sais-je ? : *La construction de la sociologie*, de Jean-Michel Berthelot passe tout droit sur Condorcet de la manière suivante :

« Certes, les grands penseurs de la philosophie des lumières, Hobbes, Locke, Montesquieu, Rousseau, vont nourrir la réflexion sociologique naissante. Mais plus encore peut-être est-ce dans les traits nouveaux de la civilisation qui s'ébauche au sortir du XVIII^e siècle que s'enracine la sociologie moderne. » (1991, p. 7).

Condorcet pour Berthelot, ne fait tout simplement pas partie des grands penseurs de la philosophie des Lumières. Il poursuit :

« Les débuts du XIX^e siècle sont marqués par le poids des deux révolutions sur lesquelles s'est achevé le siècle précédent : la révolution industrielle et la Révolution française. Événements de nature et de niveau différents dont le point commun est peut-être le sentiment de *rupture* qu'ils engendrent. » (p. 7).

Silence sur Condorcet qui est encore une fois absent de ce sentiment de rupture alors qu'il l'incarne, peut-on dire, corps et âme.

La section : *Genèse et précurseurs*, du Que-sais-je ? de Gaston Bouthoul *Histoire de la sociologie*, (1979) contient une rubrique d'une demi-page sur Condorcet au même titre que Machiavel, Hobbes, Descartes, Spinoza, Locke. Bouthoul note :

« Par une anticipation géniale, il [Condorcet] montre que, grâce à l'assurance contre les calamités et aux applications dans ce domaine de la « théorie des chances », les hommes pourraient réduire à l'extrême les effets de la mauvaise fortune. » On y fait référence au Tableau qui inspira « par le canal de Malthus les théories de Darwin » (p. 33-34).

C'est tout, c'est peu !

1.1.2 — Dans quelques ouvrages majeurs de l'histoire de la sociologie

[tdm](#)

Prenons un classique de l'histoire de la pédagogie, celui de Durkheim, *L'évolution de la pédagogie en France, des origines au début du XXe siècle*, on y trouve une référence à Condorcet : « L'instruction publique est un devoir de la société. » (Premier mémoire sur l'instruction publique, Oeuvres VII, p. 169). Et Durkheim fait cet ajout surprenant en l'attribuant à l'esprit condorcétien : « car c'est le seul moyen de mettre chacun à sa place. » (Durkheim, E., 1990, p. 332; première édition 1938). Durkheim de renchérir immédiatement sur cette idée en appelant Talleyrand à la rescousse :

« Dans un très beau passage de son rapport à l'Assemblée nationale il [Talleyrand] développe cette idée : "On doit considérer la société comme un vaste atelier. Il ne suffit pas que tous y travaillent il faut que tous y soient à leur place, sans quoi il y a opposition de forces, au lieu du concours qui les multiplie. La plus grande de toutes les économies, puisque c'est l'économie des hommes, consiste donc à les mettre dans leur véritable position; or, c'est incontestable qu'un bon système d'instruction est le premier moyen d'y parvenir (Hippeau, p. 41)". » (Durkheim, E., 1990, p. 332).

Un de ses livres devenu classique : *Éducation et sociologie*, introduit par Paul Fauconnet (1922), ne fait aucune référence à Condorcet. Cela est d'autant plus surprenant que Durkheim prend la succession de Ferdinand Buisson à la chaire de *Science de l'éducation* à la Sorbonne, avec lequel il collabora à la rédaction du *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911). D'ailleurs, Durkheim ne mentionne pas le nom de Condorcet dans son long article « Éducation » du même dictionnaire bien qu'il reprenne plusieurs thèmes condorcétiens telles les

idées de perfectibilité, de science morale laïque ou encore l'analyse du rôle de l'État en matière d'éducation, etc. Parmi les références à Rabelais, Montaigne, S. Mill, Kant, Rousseau, Fontenelle, Helvétius, Spencer et quelques autres, le « père » de la sociologie de l'éducation fait silence sur Condorcet voilà qui étonne ! Serait-il abusif d'affirmer que l'amnésie de la sociologie de l'éducation envers Condorcet est la faute à Durkheim ! Celle-ci durera jusqu'au bicentenaire de la Révolution.

Investiguons plus avant l'histoire de la sociologie. On sait avec quelle précaution Raymond Aron s'explique sur le choix des « ancêtres ou des fondateurs de la sociologie » dans *Les étapes de la pensée sociologique* (1967, 659 pages). Il n'est pas inutile de rappeler la définition qui détermine sa sévère sélection :

« La sociologie est l'étude qui se veut *scientifique du social en tant que tel*, soit au niveau élémentaire des relations interpersonnelles soit au niveau macroscopique des vastes ensembles, classes, nations, civilisations ou, pour reprendre l'expression courante, sociétés globales. » (p. 16).

Du côté des doctrines historico-sociales et de la sociologie politique plus spécifiquement, Aron préfère Montesquieu à Aristote dans la mesure où *l'intention de saisir le social* chez Montesquieu prédomine *l'intention scientifique* d'Aristote. (cf. p. 16). Du côté des fondements *positifs* de la discipline, Aron préfère Comte à Le Play ou à Quételet. Il ne fait pas mention de Condorcet même lorsqu'il s'interroge sur la légitimité d'un Saint-Simon, d'un Proudhon, d'un Spencer dans « sa » galerie de la pensée sociologique. Son analyse de l'œuvre de Comte fait une seule référence à Condorcet concernant l'idée de progrès de l'esprit humain que Comte a fait sienne en la déformant pour asseoir sa propre théorie du devenir historique. Avec la même intention de Raymond Aron, serait-il déraisonnable de plaider pour la reconnaissance de Condorcet comme fondateur de la sociologie, au même titre que Tocqueville, Comte et Montesquieu ?

Dans un livre plus récent de Dominique Schapper intitulé : *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique* (1998, 562

pages), le grand silence persiste; silence d'autant plus pesant que cet ouvrage volumineux est « dédié aux jeunes sociologues qui, en prolongeant l'inspiration de certains des fondateurs de la discipline, sauront ne céder ni à la dénonciation ni à la complaisance, ni au scientisme ni à l'essayisme ». On peut relever une seule note en référence à Condorcet au sujet de l'admission des femmes au droit de cité proposée par Condorcet dès 1790. Pour un livre qui fait du lien social son objet central sous les concepts de citoyenneté, de relation interethnique, de racisme, d'esclavage, le silence apparaît délibéré au milieu des Montesquieu, Weber, Durkheim...

L'ouvrage substantiel *Histoire de la sociologie* (1991, 676 pages) de Pierre-Jean Simon reconnaît la marque de Condorcet dans les origines de la sociologie en trois pages et une note. « Presque oublié dans sa gloire posthume, il y a encore très peu de temps, ses ouvrages (même l'*Esquisse*) peu ou pas disponibles, Condorcet vient brusquement de devenir une grande vedette de la scène intellectuelle française... » (p. 166). Amende honorable de l'auteur, il souligne l'intention réelle de Condorcet de fonder une science sociale positive :

« Ce qu'il cherche à constituer c'est, précisément, *une science rigoureuse de l'homme en société* fondée sur la statistique et le calcul des probabilités, ce qu'il appelle une "mathématique sociale". Grâce à quoi *l'art politique*, doté de connaissances présentant un suffisant degré de certitude et de vraisemblance, pourra devenir véritablement rationnel, être guidé, non par les intérêts et les passions, mais par la seule raison. » (p. 167).

Suit une description sommaire de *l'Esquisse*. Si l'intention de Condorcet est reconnue, elle n'y est ni exposée, ni explorée.

Dans ces ouvrages contemporains majeurs, Condorcet brille par son absence en tant que fondateur de la science sociale et à tout le moins, en tant qu'ancêtre de la discipline telle que définie dans les termes mêmes de Raymond Aron.²

² Il ne s'agit pas d'un examen systématique de la place de Condorcet dans l'histoire de la sociologie. J'ai cependant consulté d'autres

Une exception semble confirmer la règle du silence : Le livre d'*Introduction aux sciences sociales* de Bernard Valade publié en 1996. S'il n'est pas dans la tradition de la pensée sociologique de considérer Condorcet parmi les « précurseurs de la sociologie » ou encore comme l'un des « pères » de la science sociale, s'interroge-t-il, son œuvre le place pourtant bien comme « l'un des fondateurs des sciences de l'homme ». (Valade, B. 1996, p. 31).

L'auteur s'interroge de la même façon sur l'absence de toute référence significative à Condorcet par le titulaire de la chaire de *Science de l'éducation* :

« Durkheim laisse dans les limbes toute une série de penseurs qui ont médité sur la société... Cette élimination a été précédée de l'élection de Montesquieu et de Rousseau comme « précurseurs de la sociologie ... Mais la réduction des contributions de Platon et d'Aristote à un point de vue idéaliste et normatif est aussi contestable que le choix de ces deux pères fondateurs. Pourquoi ne pas également placer à ce rang le marquis Caritat de Condorcet simplement salué dans l'article de 1910 pour avoir entrepris, avec *l'Esquisse d'un tableau des progrès de l'esprit humain* (incorrectement cité), de retrouver l'ordre suivant lequel s'étaient fait les progrès de l'humanité ? C'est que l'optique adoptée par Durkheim... lui permettait d'intégrer les œuvres de Saint-Simon, Comte, Spencer, et non celles de Quételet, de Le Play qui ne sont pas davantage mentionnées que les tra-

« classiques » de l'histoire de la sociologie, pour arriver au même bilan :

- Nisbet, R.A., *La tradition sociologique*, Paris, P.U.F., 1984, 409 pages. On trouve quatre références mineures qui n'occupent pas une page. Les grands noms sont : Comte, Le Play, Tönnies, Weber, Durkheim, Marx, Tocqueville, Simmel.

- Jonas, F., *Histoire de la sociologie, Des Lumières à la théorie du social*. On y trouve un paragraphe et trois références dont celle-ci : « En un sens, Comte dit à propos de Condorcet que son *Esquisse* n'a pas laissé grand-chose à désirer concernant l'ensemble de l'interprétation sociologique. » (p. 186).

- Busino, G., *La permanence du passé. Questions d'histoire de la sociologie et d'épistémologie*, Genève, Droz, 348 pages. Il y a une référence à Condorcet à propos de l'étude de l'opinion publique en rappelant l'effet Condorcet (p. 110).

vaux de Condorcet sur la mathématique sociale. » (Valade, B., 1996, p. 31).

L'auteur consacre une quinzaine de pages bien senties à Condorcet tout en restreignant l'apport essentiel de son œuvre à sa méthodologie. (Valade, B. 1996, p. 183-196).

1.1.3 — Condorcet dans les dictionnaires de sociologie

[tdm](#)

Le *Dictionnaire critique de la sociologie* (Raymond Boudon et François Bourricaud, P.U.F., 2e édition, 1986, 714 pages) contient cinq références à Condorcet sous les rubriques suivantes :

Agrégation (p. 16-23) : « Comme on le sait depuis Condorcet, en agrégeant des préférences transitives, on peut obtenir une préférence collective intransitive. » (p. 22).

Comte (p. 86-90) : « Contre Condorcet et les philosophes des Lumières, Comte tient pour l'existence d'un « terme défini » dans la marche de l'humanité. » (p. 87).

Élections (p. 218-225). Cet article aborde le problème logique de l'agrégation des volontés individuelles, connu sous le nom du paradoxe de Condorcet (p. 222).

Modèles (p. 388-396) : On fait encore référence au paradoxe de Condorcet comme modèle qui fut repris et systématisé dans le théorème d'Arrow (p. 392).

Pouvoir (p. 459-466). Une seule référence à Condorcet : « Par exemple le règne de la majorité (*Majority Rule*) n'est pas une règle dont la cohérence logique est bien assurée. Les paradoxes de la décision de majorité, sur lesquels de Condorcet à Guilbaud et Arrow ont insisté tant d'auteurs, l'attestent clairement. » (p. 463).

Autrement dit, le dictionnaire se limite à la présentation du paradoxe de Condorcet qui tient en une page.

On trouve deux références à Condorcet dans le *Dictionnaire de sociologie* (Gilles Ferréol et Als, Armand Colin, 1991, 300 pages) sous les rubriques « *Historicisme* » et « *Modèles* ». La première mentionne la variante évolutive de l'historicisme (Mill, Condorcet). La deuxième mentionne le modèle de *l'homo suffragants* (Borda/ Condorcet/ Arrow) en opposition au modèle de *l'homo œconomicus*.

Troisième dictionnaire : La *sociologie. Encyclopédie*, 544 pages. Dans les 500 termes et biographies classés, on constate l'absence de toute référence à Condorcet.

On trouve deux références à Condorcet dans le *Dictionnaire de sociologie* (Gilles Ferréol et Als, Armand Colin, 1991, 300 pages) sous les rubriques « *Historicisme* » et « *Modèles* ». La première mentionne la variante évolutive de l'historicisme (Mill, Condorcet). La deuxième mentionne le modèle de *l'homo suffragant* (Bordas/ Condorcet/ Arrow) en opposition au modèle de *l'homo œconomicus*.

Troisième dictionnaire : La *sociologie. Encyclopédie*, 544 pages. Dans les 500 termes et biographies classés, on constate l'absence de toute référence à Condorcet.

1.2 — Première réhabilitation (1841-1849)

[tdm](#)

La première réhabilitation de Condorcet est due à François Arago lors d'une lecture solennelle de sa biographie à l'Académie des sciences le 28 décembre 1841.

« À vrai dire, je vais procéder à la réhabilitation d'un confrère, sous le rapport scientifique, littéraire, philosophique et politique », dira Arago, Le secrétaire perpétuel de l'Académie des Sciences

(Arago, F., 1847-1849, *Biographie*, p. vj). « ...Il fallait donc combattre, visière levée, les vues fausses, mensongères, passionnées de ceux qui, d'après ma conviction intime, n'ont rien saisi de vrai et d'exact dans la majestueuse figure de Condorcet. » (Arago, F., 1847-1849, *Biographie*, p. iij).

Bien des motifs raisonnables pourraient être invoqués pour expliquer ce qui ressemble à une disgrâce. Pourtant aucun ne semble justifié. L'histoire n'a que faire des censures, radiations, proscriptions... Il faut donc chercher les « bonnes raisons » de cette amnésie. Sur l'homme, Arago dira : « Sa vie a été un long combat [...] il n'a jamais eu recours à des armes déloyales. » (Arago, F., 1847-1849, *Biographie*). Et de conclure sa biographie dans une envolée habilitatrice :

« Je serai heureux, si le portrait que j'ai tracé de l'illustre Secrétaire perpétuel de l'ancienne Académie des sciences a dissipé de bien cruelles préventions, neutralisé l'effet des plus hideuses calomnies; si, d'accord avec tous ceux qui jouirent de l'intimité de Condorcet vous voyez désormais en lui un homme qui honorera les sciences par ses travaux, la France par ses hautes qualités, l'humanité par ses vertus. » (Arago, F., 1847-1849, *Biographie*, p. clxxj).

Il y manque encore le devoir de réhabilitation comme fondateur de la science sociale. L'œuvre de Condorcet réapparaît vraiment sur le plan de l'historiographie avec James Guillaume.

1.3 Deuxième réhabilitation de James Guillaume (1881-1889)

[tdm](#)

Les conditions de la gratuité de l'instruction publique au niveau primaire sont en place dans les années 1880. Jules Ferry est ministre de l'Instruction publique de 1879 à 1881. La loi sur l'obligation d'instruire les enfants est votée en mars 1882 et l'enseignement est proclamé laïque. Ferdinand Buisson tient alors la direction de l'enseignement primaire. En cette fin du XIX^e siècle,

l'histoire de l'éducation devient même une discipline privilégiée avec Compayré qui fait lire à tous les collaborateurs de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson les grands classiques de l'éducation au moment où l'on édifie l'École de Jules Ferry. (Réf, Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 14).

James Guillaume ³ fut chargé par Ferdinand Buisson et Jules Ferry de rassembler les *Procès verbaux du Comité d'instruction publique* sous la Législative et sous la Convention. Il en assumait la « monumentale » et « inestimable » publication derrière laquelle « se dévoile la présence écrasante » de Condorcet (les mots sont de Michel Vovelle, de Boulad-Ayoub, J. et de C. Coutel, 1996). Voyons dans quels termes Charles Coutel évalue ce travail de commémoration et de reconstruction :

« Tout se passe comme si J. Guillaume par son travail inlassable venait de frayer une nouvelle route vers l'esprit de la révolution : contre la *réduction* monographique qui ne lisait que partiellement les textes et contre la réduction hagiographique qui organisait une *amnésie* textuelle... Contre toutes les *manipulations idéologiques* et les *citations tronquées*, J. Guillaume resituait les énoncés dans leur contexte initial, là où les acteurs historiques s'étaient plu à entretenir les *confusions* et les *jugements précipités* » (souligné par nous). (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 14-15). « J. Guillaume en donnant à lire les textes de Condorcet et de ses successeurs invite à réconcilier la commémoration et l'esprit critique. »

Ce travail de reconstitution de Guillaume se fonde sur « une démarche méthodologique globale très proche de celle de Condorcet et des Encyclopédistes », en ce que les grandes étapes de l'instauration de l'instruction publique sont présentées à partir d'un présupposé philosophique central : « il faut mettre en regard

³ « Dirigeant anarchiste qui devient en 1880 un ardent républicain et un éditeur scrupuleux des textes de la Révolution sur l'instruction publique » (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 13). À cette époque, Guillaume ne s'intéresse guère plus aux expériences éducatives libertaires qu'il avait explorées auparavant avec Bakounine et Robin. Ces expériences disparaissent de la carte avec la Première Guerre mondiale.

les conceptions pédagogiques avec les régimes politiques qui les rendent pensables et possibles. » (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 15-16). Dans *l'Introduction* du premier volume des *Procès-verbaux*, J. Guillaume affirme :

« On peut dire que nulle part l'esprit de la Révolution, en matière d'instruction publique, ne s'est manifesté d'une manière plus *complète* et plus *systématique* que dans le plan auquel le nom de Condorcet est resté attaché... Tout se passe comme si Condorcet, dernier Encyclopédiste et premier philosophe révolutionnaire, devenait la référence historique et philosophique obligée. » (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 16).

Ce qui amène Coutel à qualifier la théorie condorcétienne de l'instruction publique de « complète », de « systématique » et ajoute-t-il, d'« historique ». ⁴

Résumons l'importance des travaux de Guillaume dans les termes mêmes de Coutel :

« 1) Il est au plus prêt des textes du Comité d'instruction publique et entend suivre la genèse et le devenir du Rapport de Condorcet puis des autres textes révolutionnaires.

2) Il serait au plus près de la méthode générale d'un des principaux protagonistes de la période révolutionnaire. » (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 16). La lecture de Condorcet par J. Guillaume est elle-même historique. James Guillaume montre comment Condorcet a élaboré une théorie cohérente, complète, systématique et historique de l'Instruction publique qui nous aiderait encore « à conjurer toute crise de l'instruction publique... et nous indiquerait aussi les dangers et les illusions dont elle nous prémunit sans cesse. » (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 18).

Ce qui précède devrait suffire à justifier cette « deuxième » réhabilitation.

⁴ Historique au sens kantien, c'est-à-dire, ce qui relève de la remémoration, de la démonstration et du pronostique. (Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 17).

1.4 — Troisième réhabilitation (1975-)

[tdm](#)

La troisième réhabilitation pourrait commencer avec la thèse de Gilles Gaston-Granger, la *mathématique sociale du marquis de Condorcet* publiée en 1956. Dès 1948, Alexandre Koyré avait rappelé l'importante symbiose que constituaient l'œuvre et la vie de Condorcet : « ... Il résume dans sa propre vie presque tous les aspects de l'évolution de la vie intellectuelle du XVIII^e siècle et son passage de la théorie à l'action. » (Cité par Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 17).

Mais la grande synthèse de son œuvre revient à Keith Michael Baker, *Condorcet, raison et politique*, publiée en 1975 et traduite en français en 1988. Dans cette étude inégalée, Condorcet prend figure de fondateur de la science sociale, une science positive dont Comte reprendra les fondements sous le terme de sociologie. À la lecture de l'ouvrage magistral de Baker, une question se pose : qui de Comte ou de Condorcet a établi les fondements positifs de la sociologie ?

Au chapitre de cette troisième réhabilitation, il faut mentionner également le grand colloque international sur *Condorcet, mathématicien, économiste, philosophe, homme politique*, sous la direction de Pierre Crépel et Christian Gilain, (1989). La revue de philosophie *Lekton* publie un numéro spécial et exceptionnel intitulé *Condorcet, (1743-1794), Le Condor des Lumières*, sous la direction de Jean-Paul de Lagrave en 1993. Dans ce numéro se trouve la bibliographie la plus complète publiée à ce jour sur Condorcet, dont une section spécifique *Condorcet et l'éducation*. À ce sujet, force est de constater que l'étude des écrits de Condorcet sur l'éducation a mobilisé davantage les philosophes et les historiens que les sociologues.

Sur le plan de l'éducation, soulignons l'incontournable étude de Catherine Kintzler : *Condorcet et l'instruction publique* (1984); les rééditions des *Écrits de Condorcet sur l'instruction publique*, par Charles Coutel (2 volumes, 1989); *Les cinq mémoires sur l'instruction publique* publiés par Charles et Catherine Kintzler (1994) ; l'étude de Charles Coutel, *À l'école de Condorcet, Contre l'orléanisme des esprits*, (1996).

Un autre colloque international tenu à Montréal en avril 1993 sous l'égide de la Société de philosophie du Québec a donné lieu à des travaux importants publiés sous le titre *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, éducation, révolution* à l'initiative de Josiane Boulad-Ayoub. Ce colloque avait pour objectif d'interroger

« Les aspects historiques et politiques, d'une part, les aspects idéologiques et symboliques, de l'autre, du discours sur l'éducation des Lumières à la Révolution française, et même au-delà, jusqu'à sa réactivation pendant l'offensive radicale du premier centenaire, tels que les Procès verbaux des comités de l'instruction publique, dans leur compilation par l'historien James Guillaume sous la III^e République, le représente assez bien. » (Boulad-Ayoub, 1996, p. 7).

Le bicentenaire complètera le devoir d'habilitation. Mentionnons la grande biographie des Badinter en 1988. Les Cercles Condorcet, fondés notamment par Claude Julien, poursuivent une réflexion sur l'esprit de Condorcet dont Yves Gauthier publie une synthèse des travaux en 1994, *Citoyens ! citoyennes ! Sept ans de réflexions des Cercles Condorcet (1987-1994)*. La troisième réhabilitation s'en trouve parachevée et irréversible pour le XXI^e siècle.

1.5 — Le « fondateur » de la science sociale

[tdm](#)

Si on trouve pour la première fois le concept de « science sociale » dans *Qu'est-ce que le Tiers-États* de Sieyès, « c'est lui [Condorcet], affirme Baker, qui donna à ce terme son usage courant », particulièrement dans sa théorie de l'instruction publique opérationnalisée dans le Projet de décret sur l'organisation de l'instruction publique de 1792. Condorcet, le premier, réclama l'institution d'une *chaire de la science sociale*. Le troisième alinéa de l'article I de ce projet concernant les écoles secondaires se lit comme suit : « On y donnera des développements sur les points les plus importants de la morale et de la science sociale... » Concernant les lycées, ce même projet prévoit un professeur désigné à l'enseignement de la science sociale, l'économie politique, les finances et le commerce. Au chapitre de la Société nationale des sciences et arts, le projet prévoit une section « Droit naturel, droit des gens et science sociale ».

« C'est donc bien à grâce Condorcet conclut Baker, que ce terme de "science sociale" fut transmis, par l'intermédiaire des Idéologues, non seulement à Fourier, Saint-Simon et d'autres qui en vulgarisèrent l'utilisation en France, mais aux autres pays qui souhaitaient la création d'une *science systématique de la société*. » (Baker, K. M., 1988, p. 5).

Mais plus fondamentalement, c'est par l'ambition même de Condorcet d'élaborer « une science systématique de la société », et encore davantage par les principes épistémologiques sur lesquels il construit celle-ci, que Condorcet peut être considéré comme fondateur de la sociologie. Prophète de la mathématique sociale, unique par son engagement scientifique et politique, à l'avant-garde de la pensée scientifique de son époque, Condorcet apparaît comme « le premier » qui fonde une « science sociale

systematique ... sur le postulat rationaliste de l'ordre et de la régulation de l'univers ». (Condorcet colloque international, 1989, p. 527 et p. 518). Dans son *Tableau général de la science*, Condorcet explique le sens de « mathématique » et de « social » :

« Je préfère le mot mathématique, quoiqu'actuellement hors d'usage au singulier, à ceux d'arithmétique, de géométrie, d'analyse, parce que ceux-ci indiquent une partie des mathématiques, ou une des méthodes qu'elles emploient et qu'il s'agit ici de l'application de l'algèbre ou de la géométrie, comme celle de l'arithmétique; qu'il s'agit d'applications dans lesquelles toutes les méthodes peuvent être employées. [...] Je préfère le mot *sociale* aux mots *morale ou politique*, parce que le sens de ces derniers mots est moins étendu et moins précis. Cette exposition montrera toute l'utilité de cette science; ou on verra qu'aucun de nos intérêts individuels ou publics ne lui est étranger, qu'il n'en est aucun sur lesquels elle ne nous donne des idées plus précises, des connaissances plus certaines; on verra combien, si cette science était plus répandue, plus cultivée, elle contribuerait et au bonheur et au perfectionnement de l'espèce humaine. » (Condorcet, Oeuvres de, Tome 1, 1847-1849, p. 540-541).

Baker analyse le développement chez Condorcet de « l'idée d'une science sociale systématique et intégrale conçue comme une science générale de l'action et de l'organisation sociales relevant des méthodes et des démarches des sciences de la nature. » (Baker, K.M., 1988, p. 260).

« Ce sont en réalité trois conceptions distinctes qui se superposent chez Condorcet pour concevoir une telle idée de la science sociale. Il pensait d'abord à une étude empirique des facteurs qui affectent l'existence sociale, dans un sens large, ensuite à une science abstraite embrassant les principes premiers de l'organisation sociale et de la conduite morale, et, enfin, à une science pratique (un art) qui mettrait en œuvre ces principes à la lumière des conditions réelles de l'existence. » (Baker, K.M., 1988, p. 260-261).

« La première conception établissait les principes rationnels de l'organisation sociale déduits de la nature humaine par la méthode d'analyse des sensations et des idées... La seconde conception de la science sociale consistait en une science statistique totale de l'homme en société qui soumettait les faits de l'existence humaine à une analyse empirique effectuée par le calcul... La troisième conception

de la science sociale consistait en art social rationnel qui révolutionnerait en permanence les conditions de vie de l'homme. » (Baker, K.M., 1988, p. 484-485).

Condorcet fondateur de la science systématique de la société, Robert Fossært reprend ce jugement :

« Condorcet est plongé dans le mouvement des idées, dans l'élan encyclopédiste, dans l'empoignade révolutionnaire. Il s'y forge une « science nouvelle » d'autant plus différente de celle de Vico qu'il l'enrichit également d'une réelle expérience politique et administrative, acquise dans l'ombre de Turgot bien avant que la Législative et la Convention fassent de lui un législateur. Philosophie, sciences, action politique : ces rubriques s'unifient dans la vie de Condorcet de par le mouvement social qui l'emporte, si bien que son arithmétique sociale, sa démographie raisonnée, son économie politique et ses réflexions sur la décision politique, sur l'instruction publique ou sur les progrès de l'esprit humain procèdent d'une seule et même démarche, celle qu'il aurait aimé synthétiser en tableaux d'ensemble, si ce n'est en un tableau unique. » (Fossært, R., 1996, p. 574). « Condorcet est un fondateur, car il a compris le sens général des transformations à l'œuvre dans le monde où il vit. Le moment Condorcet, c'est cela : l'intelligence *théorique et pratique du devenir social en cours...* » (Fossært, R., 1996, p. 574).

Ajoutons encore quelques remarques sur la conception condorcétienne de la science systématique de la société :

1. — Son modèle théorique de la science sociale ne verse ni dans le déterminisme historique ni dans le volontarisme spartakiste, si bien qu'il est résolument moderne. (cf. Baker, K.M., 1988, p. 459 et ss.).

2. — Par ailleurs, « La mathématique sociale n'était pas destinée à remplacer le gouvernement parlementaire (à la manière d'une science sociale technocratique telle qu'envisagée plus tard par Saint-Simon et Comte), mais à créer les conditions nécessaires à sa préservation et à son bon fonctionnement » (Baker, K., M., 1988, p. 442) au sens où la découverte des lois scientifiques confère à l'homme un pouvoir accru : « Bien que l'homme soit soumis aux lois générales de la nature, déclarait-il dans le frag-

ment d'introduction à *l'Esquisse*, il a le pouvoir de les modifier et de s'en servir pour son bien-être. » (Baker, K.M., 1988, p. 461).

3. — Enfin, on peut dire avec Baker que Condorcet est fondateur d'une conception de la science sociale, libérale certes, mais nullement étrangère à nos préoccupations modernes. (cf. Baker, K.M., 1988, p. 445). Condorcet est fondateur, moderne et prospectif de la science sociale.

Dans une étude plus récente, Jean-Louis Morgenthaller précise que :

1. — le terme de « sociologie » est de la plume de l'abbé Seiyès et non pas de Comte selon l'historien Jacques Guilhaumou.

Comte fait une lecture déformante, historiciste, de l'œuvre de Condorcet, notamment de « *l'Esquisse pour un tableau des progrès de l'esprit humain* ». Ce faisant, Comte transforme une œuvre « révolutionnaire » en un texte conservateur (Morgenthaller, J.L., 2007, p. 1). Paradoxe étonnant venant de Comte puisque lui-même verse carrément dans un déterminisme historique de par sa loi des trois états (théologique, métaphysique et positif).

Baker rappelle que « Condorcet voyait le progrès historique comme un processus d'incrémation, dépendant de l'accumulation constante et de l'agencement des connaissances. » (p.26). Toujours selon Baker « la conception de la science sociale chez Condorcet n'était pas historique. Elle était même fondamentalement antihistorique. L'objectif principal de Condorcet n'était pas de présenter les lois d'une sociologie historique qui risquerait d'étouffer l'action, mais de démontrer la liberté de l'homme à promouvoir son progrès au moyen de l'art social rationnel. » (p.12). Ce que Condorcet appelle « la perfectibilité de la raison » est un processus qui dépend de l'instruction et de la lutte à la pauvreté et non pas d'un élan historiciste en soi.

2. — L'épistémologie et la méthodologie de Condorcet sont très proches de ce qu'on appelle aujourd'hui l'individualisme méthodologie, car il lie les processus de décision aux structures sociales tout en tenant compte des effets sociétaux globaux sans verser dans une analyse des déterminations comportementales.

C'est « cette conception de l'individu qui a rendu nécessaire la sociologie précise Morgenthau : Il n'est pas besoin de sociologie dans une société totalitaire ni dans une société théocratique. » (p. 20). Et Morgenthau poursuit :

« L'originalité de cette idée consiste à ne pas créer une morale nouvelle, mais à développer une science des mœurs de façon à résoudre de façon pragmatique et concrète tous les problèmes hier résolus par des prescriptions morales... par une bonne instruction publique, puis par des systèmes d'assurance publics pour la retraite et la maladie, des outils de démocratisation du crédit, des systèmes de lutte contre la pauvreté... et tout ce que cette science appliquée pourra permettre de développer avec le temps. C'est-à-dire, toutes les institutions publiques et privées susceptibles de maintenir et de développer les moyens individuels et collectifs d'assurer un progrès continu de la liberté et de l'égalité. L'objectif est clairement d'assurer le développement et la maintenance d'un ordre démocratique. » (p. 20).

Tout un programme politique qu'un parti progressiste moderne pourrait faire sien.

3. — La mathématique sociale de Condorcet s'inscrit dans le « socle sociologique » des Lumières selon l'expression de J. Guilhaumou. Or pour Durkheim, la vraie sociologie ne commence pas avant 1800 ! Il refuse donc à Condorcet le mérite d'avoir fondé « la mathématique des sciences sociales » dont les principes mêmes correspondent étonnamment aux règles du *singularisme méthodologique*. (cf., BOUDON, Raymond, 2010).

1.6 — *Les principes des systèmes scolaires modernes*

[tdm](#)

Dans la turbulence extrême de la Révolution française, au cours de l'année 1791, Condorcet participe au Comité d'instruction publique qui publie les cinq *Mémoires sur l'Instruction publique* dans lesquels sont assemblés ses principes constitutifs. À ce sujet, voici ce qu'en dit Arago en 1841 :

« Condorcet s'est écarté entièrement des routes battues; il a soumis à un examen approfondi ces institutions, ces méthodes qui par l'universalité de leur adoption semblaient en dehors de tout débat; il en a fait jaillir des lumières nouvelles, des points de vue séduisants, inattendus, dignes de l'attention du législateur ami éclairé de son pays. Quelle que soit l'opinion qu'on adopte sur le fond des choses, tout lecteur impartial sera forcé de rendre hommage à la sûreté de vues et à la largeur de conception dont Condorcet a fait preuve dans diverses parties de son travail. » (Arago, F., 1847-1849, *Biographie*, p. cx).

« L'œuvre capitale du Comité d'Instruction publique de l'Assemblée législative est la préparation du célèbre plan général d'organisation de l'instruction publique, qui fut lu par Condorcet les 20 et 21 avril 1792. Ce plan est de beaucoup le plus important parmi ceux que nous ont légués les Assemblées révolutionnaires. » (Guillaume, J., cité par Coutel, C., *E.I.P.*, vol. 2, 1989, p. 41). « Cet effort de Condorcet et du Comité d'Instruction publique pour penser l'école sur le plan juridique, philosophique et didactique ne se retrouvera guère après; il faudra attendre un siècle... » (Coutel, C., *E.I.P.*, vol. 2, 1989, p. 41). « En fait, seul Condorcet fonde l'idée d'École républicaine et laïque. » (Coutel, C., *E.I.P.*, vol. 2, 1989, p. 42). Sur ce plan également force est d'admettre que Condorcet prend figure de fondateur des systèmes scolaires modernes. Quels en sont les « principes de bronze » ?

Chapitre 2

Les principes de “bronze” de l’instruction publique ⁵

[tdm](#)

Au cours de l'année 1791, le comité de l’instruction publique rédige les cinq *Mémoires sur l'Instruction publique* et Condorcet expose son *Rapport sur l'Instruction publique* à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792. Après la fuite du roi, il devient républicain. L'Ancien Régime est à toutes fins pratiques sous le couperet et Condorcet y voit une chance unique et inespérée pour asseoir les fondements d'un régime démocratique moderne. Ses écrits sur l'instruction publique s'inscrivent dans cette ambition puisque l'instruction est une condition *sine qua non* de la liberté, de l'égalité et de la démocratie. « Durant les siècles d'obscurantisme... la minorité de ceux qui possèdent le monopole de la connaissance avait exercé une tyrannie tout aussi forte que ceux qui possèdent le monopole de la force. » (Baker, K.M., 1988, p. 385).

⁵ Communication présentée au 70^e Congrès de l'ACFAS, Histoire, Université Laval, Québec, 18 mai 2002.

2.1 — *Instruction et éducation*

[tdm](#)

En premier lieu, Condorcet établit une distinction très claire entre instruction et éducation.

« Le premier but de l'instruction publique, le plus fondamental aussi, est donc de rendre les individus véritablement égaux en droit et réellement libres de choisir et d'agir par eux-mêmes, en préparant chaque citoyen à accomplir les fonctions communes de la vie quotidienne. » (Baker, K., M., 1988, p. 386).

L'instruction publique est une condition de la liberté. Voilà un principe acquis, mais combien mis en péril aujourd'hui par ce sentiment de perte de sens, ce « refus de jouer » des élèves comme l'exprime si bien François Dubet.

« Un peuple éclairé confie ses intérêts à des hommes instruits, mais un peuple ignorant devient nécessairement la dupe des fourbes qui, soit qu'ils le flattent, soit qu'ils l'oppriment, le rendent l'instrument de leurs projets, et la victime de leurs intérêts personnels » (Condorcet, Coutel, C., 1989, p. 237).

Deuxièmement, l'instruction repose sur la raison, tandis que l'éducation relève du domaine des valeurs morales, politiques et religieuses. Les deux domaines ne se développent pas dans des sphères entièrement autonomes, mais il y a une forme de relation asymétrique entre les deux dans l'esprit de Condorcet : l'instruction sans éducation est dangereuse pour la vie de l'homme en société, mais l'éducation sans instruction est encore plus dangereuse, car elle laisse les êtres humains dans une relation de dépendance; si bien que l'instruction domine l'éducation dans la mission éducative de l'État

Il faut encore préciser que l'instruction tend vers l'universel, tandis que l'éducation est particulariste :

« Seule l'instruction respecte l'égalité des esprits en neutralisant les opinions et en sollicitant la rationalité présente en tout enfant. » (Coutel, C., 1996, p. 47). « L'instruction, précise Coutel, ne doit enseigner que des vérités révisables, mais démontrées. » (Coutel, C., 1996, p. 51).

C'est donc à l'école qu'échoit la mission de l'instruction ; l'éducation relève davantage de la sphère privée des familles, des communautés, des églises. Lorsque la prétention à éduquer prend le dessus sur le devoir d'instruire, l'école tend à se substituer à la famille, aux communautés et aux institutions privées. Ce rapport asymétrique des sphères de compétence entre l'école publique et l'espace privé présuppose une autonomie relative de l'une par rapport à l'autre et constitue, par le fait même, une entrave à l'hégémonie de l'une sur l'autre, ou encore à la domination du politique ou du religieux sur l'ensemble de la société civile.

2.2 — Égalité de droit

[tdm](#)

L'affirmation du droit à l'instruction pour tous est proprement révolutionnaire dans la mesure où l'instruction demeurerait privée, soit sous la forme du préceptorat soit dans le cadre des institutions religieuses. Ce principe juridique d'accessibilité universelle à l'instruction fait en sorte que toute personne, tout citoyen, puisse recevoir une instruction « aussi complète que les circonstances le permettent sans refuser à quiconque l'instruction la plus élevée » ou selon la formule de Gilbert Romme (Montagnard) que ne renierait pas Condorcet :

« 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'acquiescer toutes les perfections dont il est susceptible ». (Condorcet E.I.P., vol. 2, 1989, p. 17).

L'égalité de droit à l'instruction cause logiquement des inégalités, ou plus précisément des différences dans la mesure où la suppression de la diversité des projets de l'action humaine est illusoire. Comment concilier égalité et différence ? Comment concilier le triomphe du principe d'égalité et les inégalités fonctionnelles, rappelait très justement François Dubet ? Charles Coutel formule ainsi le dilemme central : « Comment réduire l'écart entre l'égalité politique proclamée par la déclaration de 1789 et l'inégalité des conditions sociales et économiques ? Comment promouvoir l'égalité sans nuire à la diversité des esprits et des talents ? » (Coutel, C., 1996, p. 46).

Une voie possible mène droit à la culture de la médiocrité. L'issue n'est pas nouvelle. On la trouvait exprimée par les contemporains de Condorcet :

« L'égalité sociale prônée par les Rabaut (Girondin) et les Bouquier (Montagnard) : elle n'est que le nom de la haine vouée à l'excellence. » Aujourd'hui, Catherine Kintzler pose le même problème : « C'est bien au nom de l'égalité que l'on prétend réduire le niveau des études et orienter l'école vers des fins spécifiquement éducatives et concrètes. » (Kintzler, C. Préface, Condorcet, E.I.P., vol. 2, 1989, p. 20).

Condorcet résolvait le paradoxe de la façon suivante :

1. Les connaissances à enseigner sont celles qui soustraient la personne d'une relation de dépendance (lire, compter, écrire...).
2. L'école doit enseigner ce qu'aucune autre institution ne peut enseigner plus adéquatement.
3. Les connaissances produites dans les institutions savantes doivent retomber pour le bénéfice direct de l'ensemble de la société.

« En tant qu'académicien, il [Condorcet] rejetait le despotisme de l'ignorance, en tant que libéral, il rejetait également l'aristocratie de la compétence. Le but principal de l'instruction publique, c'était d'empêcher l'apparition de l'un comme de l'autre, en créant une so-

ciété qui concilierait (...) la responsabilité politique de l'élite des talents et des lumières avec les droits démocratiques de la masse moins éclairée et moins talentueuse. » (Baker, K.M., 1988, p. 384).

2.3 — Égalité de sexe

[tdm](#)

Le principe de l'égalité de droit inclut l'incontournable question de l'égalité de sexe, question à la fois simple et complexe chez Condorcet. Toute instruction se bornant à enseigner des vérités, comment la différence des sexes justifierait-elle une différenciation dans le choix de ces vérités ? :

« C'est parce qu'ils sont des êtres à la fois raisonnables et sensibles que les hommes peuvent transcender leur condition naturelle. Une telle perfectibilité reposant sur des facultés communes aux deux sexes, il n'y a donc aucune *raison* pour distinguer les femmes... » (Kintzler, C. Préface, Condorcet, R.I.P., 1989, p. 22).

Dans le *Premier Mémoire*, Condorcet affirme que l'instruction doit être la même pour les femmes et pour les hommes parce qu'il y a égalité de droit à l'instruction publique ; il serait donc dangereux de conserver l'esprit d'inégalité chez les femmes, ce qui empêcherait de le détruire dans la tête des hommes. Les femmes doivent donc avoir un accès égal à l'instruction : pour elles-mêmes ; parce que plusieurs, en devenant veuves, assument la responsabilité de la famille ; parce que la première éducation des enfants leur est confiée, ne serait-ce que pour surveiller leur instruction et voir à l'aide aux devoirs à la maison et parce que leur formation est nécessaire à celle des hommes. Ne pas donner accès aux femmes à un enseignement semblable à celui des hommes, ce serait aussi créer des inégalités entre les frères et les sœurs, entre les fils et les mères et entre les filles et les pères.

De plus, l'instruction universelle suscite une saine émulation au sein de la famille et entre les générations. Il ne vient pas à l'esprit de Condorcet que cet enseignement commun puisse constituer un danger pour les mœurs ; il est tout au contraire, avantageux que garçons et filles grandissent et apprennent ensemble.

Il note enfin que la mixité engendre des économies. Pourtant Condorcet n'est pas « féministe » au sens actuel du terme (pas plus qu'il n'est « marxiste », d'ailleurs - et pour la même raison puisque Marx n'existait pas). C'est donc par un plaidoyer pour les droits universels de l'homme qu'il revendique l'égalité des sexes dans l'instruction, plutôt que par une volonté de supprimer les différences de genres.

Soulignons encore que Condorcet est également très avant-gardiste en ce qui concerne l'accès des femmes aux métiers non traditionnels, y compris pour les carrières scientifiques puisque, dans l'esprit du temps, celles-ci étaient complètement dévalorisées, et même pour les hommes. (Voir : *L'instruction des femmes*, de Condorcet, pp. 95-98. Cf. aussi un texte anonyme de 1793, *la femme-esprit-fort*, pp. 99-100. Une illustration encore d'actualité qui divise les esprits.)

2.4 — L'école doit être accessible et gratuite

[tdm](#)

Curieusement, l'obligation scolaire n'apparaît pas dans le projet de Condorcet. En tant que démographe et statisticien, il croyait que l'accessibilité devait suffire à satisfaire au principe du droit à l'instruction dans la mesure où il y aurait accès à une école publique dans chaque village d'au moins 400 habitants. L'obligation n'apparaîtra qu'avec la loi de 1882, du moins, en ce qui concerne la France.

Mais ce principe d'accessibilité engendre une difficulté sur la base d'une autre affirmation parfaitement fondée : « Que les indi-

vidus ont par nature des talents et des aptitudes inégaux » (Baker, K., M., 1988, p. 383). Alors, accessibilité jusqu'où, ou pour le dire à la manière de Kintzler : comment faire l'omelette sans casser les œufs ? Accessibilité ne signifie pas équivalence ou "traficotage" représenté par les trois caricatures statistiques de la myopie idéologique égalitaire que sont la balance du "cinquante - cinquante"; le "cent pour cent" (tous à l'université ou bien tous aux travaux manuels) et les "deux pour un" de la discrimination positive. Le principe d'accessibilité à l'éducation n'implique pas la diplomation d'office ou de droit. Plusieurs s'amuse à penser qu'il est « rentable » de supprimer les examens ou, sous une forme amoindrie, de niveler par le bas : il n'y aurait alors plus d'échecs ni d'abandons ou, à tout le moins, peu d'échec et peu d'abandons. Or, une telle vision des choses conduirait à liquider les compétences certifiées à la manière d'une célèbre révolution culturelle. « L'égalité de la stupidité n'en est pas une, parce qu'il n'en existe point entre les fourbes et leurs dupes, pensait Condorcet; et d'ajouter que, toute société qui n'est pas éclairée par des philosophes est trompée par des charlatans. » (Baker, K. M., 1988, p. 430).

Il est stupéfiant de penser qu'une telle utopie, l'utopie de la médiocrité ou de l'ignorance, ait pu fasciner certains esprits modernes éclairés. Cette bévue ressemble sur le plan pédagogique au degré zéro du beau sur le plan de l'esthétique. Au terme de son œuvre dans le *Fragment d'histoire de la Xe époque*, Condorcet voulut que « l'instruction générale soit poussée assez loin afin que chaque individu puisse mesurer les conséquences de ses actions "et même juger la probabilité de ces conséquences". » (Baker, K., M., 1988, p. 441).

2.5 — *Le curriculum*

[tdm](#)

Les connaissances à enseigner sont celles qui soustraient la personne d'une relation de dépendance. Qu'est-ce à dire ? Il faut

développer la raison en chacun : « On enseigne, dans les écoles primaires ce qui est nécessaire à chaque individu pour se conduire lui-même et jouir de la plénitude de ses droits ». (cf. Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 246). Quelle est la nature de ces connaissances et comment y parvenir concrètement ?

En premier lieu, il s'agit d'un savoir savant traduit en savoir élémentaire : « Le savoir scolaire élémentaire vise à transposer les savoirs des savants en savoirs accessibles à tous. » (Coutel, C., 1996, p. 46).

Deuxièmement, il s'agit d'un savoir savant, mais révisable : « L'instruction publique enseignera des certitudes élémentaires dont la combinaison soit acceptable par tous, mais aussi révisable. » Ce savoir partagé a pour conséquence de créer un espace public commun :

« À partir d'un savoir élémentaire appris en commun et compris par chacun, un espace *argumentatif commun* se constitue et donne son sens intellectuel à *l'espace public* requis par le régime républicain et valorisé par l'essor de l'imprimerie. » (Coutel, C., 1996, p. 49).

Troisièmement, ce savoir n'implique pas l'adhésion à des croyances univoques et dogmatiques :

« L'accord des esprits devant les savoirs élémentaires ne signifie aucunement l'identité des analyses et des conclusions; chaque esprit à son rythme prolonge sa réflexion à partir des éléments compris par tous. » (Coutel, C., 1996, p. 50).

Tout cela est parfaitement clair et pourtant que de confusions lorsqu'il s'agit de définir le curriculum scolaire. L'instruction publique a pour mission de définir et de transmettre ce savoir élémentaire.

Un autre volet de l'instruction vise la lutte aux charlatans. Les notions de physique sont nécessaires pour contrer les superstitions et les conteurs de miracles. Aussi, Condorcet oppose la raison et l'opinion. Émettre une opinion, c'est dire n'importe quoi. Reasonner, c'est prendre le temps et la distance nécessaires à un libre

examen. Il y a deux classes de personnes : celles qui croient et celles qui raisonnent; celle des esclaves et celle des maîtres. L'école doit enseigner les connaissances rationnelles (système raisonné des connaissances) dans la plus complète indépendance possible du pouvoir politique et des idéologies. Le pouvoir ne saurait imposer de vérité.

2.6 — Pour une école laïque autonome

[tdm](#)

La séparation de l'Église et de l'État en matière d'instruction publique frappe par sa cohérence : Comment peut-on vouloir instruire et convertir à la fois ? Comment peut-on enseigner toutes les religions à la fois ? Quelle autorité peut imposer une religion à l'école ? L'école peut-elle ordonner de croire ? La religion n'est-elle pas affaire de conscience et affaire d'Église ? Il ne s'agit même pas de sortir la religion de l'école, mais tout simplement d'exclure l'exercice de la foi du curriculum obligatoire. Peut-on, doit-on évaluer l'adhésion à une croyance ? De plus, la position condorcétienne est empreinte d'un esprit de tolérance qui représente aujourd'hui un défi toujours aussi immense : libre à chacun, s'il y croit, de gagner le ciel à sa manière. « L'État n'a pas à éduquer, il se doit d'instruire ». (Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 35).

Le deuxième aspect de la laïcité chez Condorcet vise à nous prémunir de toute dérive « cléricale », quelle soit religieuse ou politique, ce qui équivaldrait à un retour de l'obscurantisme. (cf. Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 35).

Qu'est-ce que l'obscurantisme au temps de Condorcet ?

- Une vision de l'humanité comme victime d'un destin,
- l'appréciation des lois comme non révisables,
- l'ignorance comme bénéfique,

— la raison comme vaine et inutile. (cf. Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 35).

Condorcet, en fondant l'idée d'école nous prémunit par avance contre toute dérive cléricale de l'institution scolaire elle-même. (cf. Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 51).

Le troisième aspect de la laïcité concerne l'autonomie du corps enseignant. Un réseau d'écoles laïques présuppose un corps enseignant. Quel sera son degré d'autonomie par rapport aux différents pouvoirs ? Tous les cas de figure sont envisageables : d'une société sans école à la constitution d'un corps enseignant « recruté scientifiquement et titularisé dans des « fonctions permanentes » à abri des pressions civiles et politiques (Condorcet) en passant par une « pédagogie sociale » où les établissements sont placés sous la surveillance des pères de famille » - faudrait-il dire aujourd'hui du "parent" ? (cf. Kintzler, C. Préface, Condorcet, R.I.P., 1989, note 2, p. 12-13). Condorcet avait une peur bleue d'un monopole quelconque sur les enseignants, soit de l'État, d'un parti, s'un parti politique. Les enseignants doivent être autonomes. Ni monopole de l'État ni monopole syndical :

« Mais quant aux institutions d'instruction publique, et aux encouragements qu'il serait de leur devoir de donner à ceux qui cultivent les sciences, ils ne peuvent avoir qu'un seul guide, l'opinion des hommes éclairés sur ces objets, nécessairement étrangers au plus grand nombre. » *Fragments sur l'Atlantide* (1794) (cité par Kintzler, C. Préface, Condorcet, R.I.P., 1989, p. 19).

« L'école doit être un service public protégé par la loi de toute intrusion politique, économique ou parentale. » (Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 34). En tant qu'enseignant « je suis lié à la puissance publique et non au gouvernement qui l'incarne provisoirement. » (Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 34). (cf. Note sur la laïcité, p. 243-259). « ... Que le gouvernement n'ait jamais aucune influence sur les choses qui sont enseignées, et qu'une société savante ne soit distraite que le moins possible de son véritable objet, la propagation, le perfectionnement, les progrès des connaissances utiles aux hommes. » (Condorcet Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 239).

La seule chose qu'il n'ait pas pensé des systèmes scolaires modernes concerne les écoles normales ou les facultés des Sciences de l'éducation. D'aucuns aujourd'hui s'en réjouiraient ! Dans sa vision du système, les enseignants seraient recrutés par un réseau de sociétés savantes. Il faut mentionner également que Condorcet ne s'opposait pas à l'existence d'écoles privées. La coexistence des réseaux scolaires publics/privés ne contrevient pas au principe d'accessibilité. L'existence d'écoles privées n'enfreint en rien l'universalité de l'accessibilité.

2.7 — Pour une science morale laïque

[tdm](#)

Si Condorcet distingue instruction et éducation, l'ordre de la raison et l'ordre des valeurs, il conçoit la morale comme une science. C'est même cette science qui domine l'édifice entier des connaissances raisonnées. « Condorcet demeure constamment fidèle au vieil idéal cartésien d'une morale, "la plus haute et la plus parfaite" qui "présupposant une entière connaissance des autres sciences", serait le dernier degré de la sagesse" (cité par Granger, 1989, p. 137). « Les vérités des sciences morales et politiques sont susceptibles de la même certitude que celles qui forment le système des sciences physiques. » (Granger, G., 1989, p. 138). Mais contrairement au particularisme religieux qui fonde une morale d'essence transcendantale, une science morale laïque se veut universelle et fondée sur la raison. La Déclaration universelle des droits de l'Homme ou les Chartes représentent des réalisations concrètes, bien qu'imparfaites de cette idée de sciences morales indépendance du politique et du religieux.

2.8 — Une relation pédagogique raisonnée

[tdm](#)

Condorcet s'oppose vigoureusement aux penseurs de « seconde zone » (selon le mot de Kintzler) ; aux « délires lacédémoniens d'un Le Pelletier » ou aux visions bucoliques d'un Rabaut Saint-Étienne. À cet égard, Condorcet affronte « le Rousseau de la *Lettre à D'Alembert* et le Montesquieu du livre V de *L'Esprit des lois*. » (Kintzler, C. Préface, Condorcet R.I.P., 1989, p. 25). Pour Condorcet la relation pédagogique se situe au point médian entre ce que Jolibert appelle le pédocentrisme et le dressage (spartakisme). Le spartakisme fait abstraction de l'enfant. Le pédocentrisme place l'enfant au centre de la relation pédagogique :

« Une réflexion qui prend l'enfant pour centre, fondement et fin de son action n'a rien à voir avec l'éducation » [...] car le problème central de la mission éducative n'est pas de « connaître l'enfant, mais de le conduire hors de l'enfance. » (Jolibert, B., 1987, p. 120).

Il ne sert à rien de connaître l'enfant pour l'instruire, c'est en l'instruisant qu'il révèle sa nature, disait Alain. « L'homme se fait par son éducation. Sa nature développée est au bout de son histoire individuelle, non inscrite d'avance dans un destin naturel. » (Jolibert, B., 1987, p. 121). Le pédagogisme et le spartakisme colonisent l'école par des voies opposées. Tant le pédagogisme que le spartakisme « s'évertue à ne pas instruire les enfants pour qu'ils ne puissent un jour exercer leur esprit critique; on va donc flatter « les jeunes » au lieu de les instruire... » (Coutel, C., 1996, p. 13).

Ce détournement de la mission éducative traverse l'histoire de l'éducation. Ainsi, « K. Jaspers en octobre 1931 et Alain en mars-avril 1947 ont justement dénoncé ce nouveau danger : reprenant l'avertissement de Tocqueville, ils signalent que l'école elle-même peut perdre sa fonction critique. Pour Alain, la convergence entre l'égalitarisme, le conformisme apolitique, le jeunisme et le péda-

gogisme fait en sorte que le peuple ne soit pas instruit (cité par Coutel, C., 1996, p. 14).

Résumons. Les dangers encourus par l'école sont nombreux : le refus d'instruire (Alain), l'égalitarisme, le conformisme, le despotisme éclairé ou le pouvoir tutélaire (Tocqueville), la décadence comme premier stade de la barbarie (Péguy), le jeunisme et le pédagogisme (Jaspers), l'humanisme clérical (Barthes); « tous ces dangers inhérents à la démocratie, et dénoncés par ces auteurs, font système et imposent « un air du temps » qui devient proprement irrespirable et poussent les esprits libres à l'insurrection. » (Coutel, C., 1996, p. 15). C'est le même danger qu'ont voulu signaler de nouveau les auteurs de l'ouvrage récent *Main basse sur l'éducation*, sous la direction de Gilles Gagné (1999). Le technocratie qui envahit l'école se présente dans les faits, comme le nouvel « isme » détournant la mission éducative quoi qu'en pensent les thuriféraires du tableau numérique et du Ipad.

Si bien que le conflit n'est plus aujourd'hui entre l'école confessionnelle et l'école publique, mais à l'intérieur de l'école publique, entre ceux qui veulent instruire et ceux qui veulent éduquer :

« La fureur formatrice met en péril la laïcité au sein de l'école publique elle-même quand les animateurs remplacent les instituteurs, quand les manières d'être sont substituées au savoir et à la culture, quand le patronage, quelque nom qu'on lui donne, remplace la classe. » (Muglioni, J., cité par Coutel, C., R.I.P., 1989, p. 246).

2.9 — Condorcet, premier didacticien

[tdm](#)

Grâce à l'imprimerie, « véritable matrice de l'école publique », selon le mot de Coutel, Condorcet devient le premier didacticien au sens moderne :

« L'imprimerie multiplie indéfiniment, et à peu de frais, les exemplaires d'un même ouvrage. Dès lors, la faculté d'avoir des livres, d'en acquérir suivant son gout et ses besoins, a existé pour tous ceux qui savent lire; et cette facilité de la lecture a augmenté et propagé le désir et les moyens de s'instruire. » (cf. Condorcet *Écrits sur l'instruction*, vol. 1, 1898, note sur l'imprimerie).

Il n'y a pas d'instruction publique possible sans manuels scolaires. D'ailleurs, son dernier écrit est un manuel d'arithmétique écrit pour sa fille dans le cadre d'un concours pour les livres élémentaires de la première éducation. Ce concours fut la première mesure concrète du nouveau régime afin de mettre sur pied un système d'instruction publique. Objet d'une réédition critique récente par Coutel et Schrubbing, ce dernier note qu'il s'agit là d'une « contribution exceptionnelle à la réalisation d'un point essentiel de son plan général de 1792 : doter l'instruction publique des meilleurs manuels et former les instituteurs. » (Schrubbing, G. 1989, p. 44). Bien qu'inachevé, ce manuel « constitue une contribution importante au projet d'élémentariser le savoir pour le répandre de la façon la plus large par l'instruction publique. » (Schrubbing, G. 1989, p. 47).

Par « élémentarisation » du savoir, il s'agissait de rendre universellement familières toutes les vérités par une organisation méthodique des savoirs élaborés par les meilleurs savants. En ce sens, Condorcet distingue la démarche scientifique et la démarche didactique.

C'est dans la restructuration logique du savoir que réside le mérite principal de son manuel intitulé : *Moyens d'apprendre à compter sûrement et avec facilité*. Ainsi, Condorcet

« se révèle à ses contemporains comme un innovateur très avancé, utilisant les nouveaux besoins d'une instruction publique pour un très grand nombre d'élèves comme bases pour développer les méthodes d'enseignement. On peut donc voir l'ouvrage de Condorcet comme le début d'une véritable didactique des mathématiques. » (Schrubbing, G., 1989, p. 51).

Les domaines de la didactique et de l'instruction sont clairement fixés dans le temps et dans l'espace : ils sont objectivables;

en revanche, les domaines du pédagogique et de l'éducatif ont leur centre partout et leur circonférence nulle part, ils n'autorisent les petites intrusions et les grandes manipulations. » (Coutel, C., 1996, p. 268-269). Pour Condorcet, la parole était synonyme de passion et de préjugé; l'écrit, de science et de raison. L'imprimerie ayant été inventée, la politique de la rhétorique devait faire place à une politique scientifique de l'écrit, véritable rhétorique des modernes.

De plus, Condorcet imagina pour la première fois des manuels d'accompagnement pour les enseignants.

Par ailleurs, Condorcet prévoit des conférences publiques le dimanche, la création de petites bibliothèques dans chaque école, de musées d'Arts et métiers, d'histoire naturelle afin de développer le goût de l'observation et de l'analyse en lieu et place d'un enseignement d'autorité délivrer par des prédicateurs. La création du Conservatoire national des Arts et Métiers par la Convention sera la seule réalisation du rapport Condorcet. Il faudra deux cents ans pour mesurer toute la modernité de ce fondateur.

2.10 — Condorcet, précurseur de l'éducation permanente

[tdm](#)

Pour Noël Terrot qui est l'auteur d'une histoire de l'éducation des adultes en France de 1789 à 1971, le rapport Condorcet est encore une fois d'une « modernité étonnante » : « Jusqu'à l'apparition du concept d'éducation permanente (dans la loi de 1971), l'essentiel est dit en matière d'éducation des adultes » (1997, p. 29). Son projet d'instruction permanente repose sur le principe de perfectibilité et il l'énonce comme suit :

« L'instruction ne devrait pas abandonner les individus au moment où ils sortent des écoles; elle devait embrasser tous les âges, il n'y en avait aucun où il ne fut utile d'apprendre... l'instruction doit

assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances ou d'en acquérir de nouvelles. » (Terrot, Noël, 1997, p. 29).

Condorcet voit quatre finalités spécifiques à l'éducation permanente : la justice sociale, l'évolution des connaissances, l'apparition du travail parcellaire et la formation des citoyens :

1 — « La seconde instruction est d'autant plus nécessaire que celle de l'enfance a été resserrée dans les bornes plus étroites. » Ainsi raisonne Condorcet :

« Nous n'avons pas voulu qu'un seul homme dans l'Empire pût dire désormais : la loi m'assurait une entière égalité de droits, mais on me refuse les moyens de la connaître. Je ne dois dépendre que de la loi, mais mon ignorance me rend dépendant de tout ce qui m'entoure. On m'a bien appris dans mon enfance que j'avais besoin de savoir, mais forcé de travailler pour vivre, ces premières notions se sont bientôt effacées et il ne m'en reste que la douleur de sentir, dans mon ignorance, non la volonté de la nature, mais l'injustice de la Société. » (Cité par Terrot, N., 1997, p. 29-30).

2 — D'autre part, l'évolution des connaissances rend nécessaire l'instruction permanente : « Cette instruction... doit assurer aux hommes, dans tous les âges de la vie, la facilité de conserver leurs connaissances, ou d'en acquérir de nouvelles. »

3 — Résolument visionnaire et moderne, Condorcet voit dans l'instruction permanente un moyen de combattre la monotonie du travail occasionnée par la parcellarisation des tâches résultant d'une nouvelle organisation du travail :

« ...à mesure que se divisent de plus en plus ou tendent sans cesse à ne charger chaque individu que d'un travail purement mécanique et réduit à un petit nombre de mouvements simples : travail qu'il exécute mieux et plus promptement; mais par l'effet de la seule habitude et dans lequel son esprit cesse entièrement d'agir. Ainsi le perfectionnement des arts deviendrait, pour une partie de l'espèce humaine une cause de stupidité; ferait naître, dans chaque nation, une classe d'hommes incapables de s'élever au-dessus des plus grossiers intérêts, y introduirait et une inégalité humiliante, et une semence de troubles dangereux, si une instruction plus étendue n'of-

frait aux individus de cette même classe une ressource contre l'effet infailible de la monotonie de leurs occupations journalières ... » (cité par Terrot N., 1997, p. 31).

Ainsi Condorcet anticipe la théorie de l'aliénation du travail qui deviendra centrale dans l'œuvre de Marx et incontournable dans l'analyse de la modernité.

4 — Enfin, l'instruction permanente selon Condorcet doit viser la formation civique des citoyens incluant la connaissance de lois permettant la défense de leurs droits et l'exercice de leurs devoirs; cela étant nécessaire à la formation d'une identité nationale. (cf. Terrot Noël, 1997, p. 32).

*
* *

À juste titre, Condorcet peut être considéré comme le véritable penseur des systèmes scolaires modernes. Il a fondé une théorie de l'école moderne dans le prolongement de la philosophie des Lumières. Non seulement, Condorcet, d'après J. Guillaume, aurait légué la théorie de l'école « la plus systématique et la plus complète » de la période révolutionnaire (Coutel, C., Condorcet R.I.P., 1989, p. 253), mais cette théorie révèle encore son efficacité de nos jours « car tous les débats contemporains au sujet de l'école peuvent lui être soumis. » (Kintzler, C., Préface, *Condorcet*, R.I.P., 1989, note 2, p. 12-13). Ainsi que j'ai essayé de le démontrer, à la suite de ses lecteurs contemporains :

« Condorcet s'adresse à tous les interlocuteurs de l'école. Condorcet, par les *Cinq Mémoires*, s'adresse à l'élite cultivée, mais non spécialiste; dans les *Éloges*, il s'adresse à l'élite scientifique; dans les *discours de 1786-1787*, il s'adresse aux étudiants et par le *Manuel d'Arithmétique élémentaire*, il vise directement les instituteurs et les élèves » (Coutel, C., Boulad-Ayoub, J., 1996, p. 19) [Conférer *Tableau synoptique*, page 53.]

La modernité des principes qu'il a forgés surprend encore tant l'école demeure l'objet d'une appropriation sélective et singulariste alors que le système scolaire, tel qu'il le concevait devait jouir de la plus grande autonomie :

« Condorcet représente un recours pour les époques en crise; il peut aider à réinstaurer des institutions en doute par rapport à elles-mêmes.... il explique précisément pourquoi - fulgurante anticipation — certains régimes peuvent être amenés, par une étrange dérive, à ne plus vouloir instruire la jeunesse... » (Coutel, C., Introduction générale, *Condorcet, E.I.P.*, vol. 2, 1989, p. 29).

D'une manière plus générale, Condorcet peut être considéré comme le fondateur d'une science systématique de la société avant Comte et Quételet ce qu'il nommait aussi : La *mathématique sociale*. Non seulement est-il un des fondateurs de la sociologie, mais il considère que l'école doit donner des éléments de sociologie.

Parti d'une interrogation sur la fin de l'école, cette lecture des écrits de Condorcet sur l'instruction publique conduit à un deuxième questionnement qui s'inscrit dans une plus longue durée. L'histoire montre en effet que les différents modes de production se fondent sur un monopole propre à chacun.⁶ Disons très schématiquement, après que le mode de production esclavagiste et féodal eût monopolisé la terre, après que le mode de production industriel eût monopolisé les moyens de production, le mode de production de l'économie du savoir ne serait-il pas en train de monopoliser la connaissance en déplaçant à la périphérie l'instruction publique pourtant conçue par Condorcet comme une condition de l'affranchissement, de l'égalité et de la liberté des citoyens ? Cette interrogation générale suppose une analyse approfondie de ce que l'on entend par le nouveau savoir et ses configurations inédites de ce que Manuel Castells appelle la *société informationnelle*.

⁶ Sur cette interrogation et ses implications théoriques, cf. Roberto Miguelez, *L'analyse des formations sociales*, Ottawa, New York, Toronto, Legas, 1992. [Livre disponible dans Les Classiques des sciences sociales.]

Tableau synoptique élaboré par Coutel
(cf. Coutel, C., dir. Boulad-Ayoub, 1996, p. 19).

Chapitre 3

Espaces civique, privé, public et l’instruction publique ⁷

[tdm](#)

La laïcité qui se définit négativement (ni ecclésiastique, ni religieux) est exclusive alors que la citoyenneté qui établit les relations du citoyen avec l’État et ses institutions est inclusive. La notion d’espace civique est le lieu de l’affirmation de l’identité naturelle des citoyens. De ce raisonnement découle la notion d’espace civique commun, ce qui est partagé. Dans une démocratie moderne, les espaces civique, privé et public se chevauchent à des degrés divers et une régulation sociale peut être envisagée sur la base de ces définitions.

Ce n’est pas tant la polysémie des concepts en titre que leur interpénétration qui rend impossible d’éviter toute ambivalence dans leur régulation sociale. Il faut concevoir espaces civique, privé ou public comme des ensembles qui se recoupent à des degrés divers, rarement sont-ils indépendants (cf. schéma, p.). Et qu’en est-il de la coexistence de ces espaces en milieu scolaire ?

⁷ Mémoire présenté à la Commission parlementaire relative au projet de loi 94 sur les accommodements, Gouvernement du Québec, 18 mai 2010.

3.1 — *L'espace privé*

[tdm](#)

L'espace privé concerne les individus et des institutions. Il est muré. L'État ne se mêle pas « de ce qui se passe dans les chambres à coucher », soit, mais l'espace privé est rarement clos : ce n'est pas parce que vous êtes dans votre demeure que vous pouvez harceler votre conjoint!

Ainsi en est-il des internautes sur la Toile qui peuvent pénétrer illégalement des espaces stratégiques et réciproquement.

On a pu entendre récemment : « La bulle de vie privée au travail, c'est majeur ! » Les sphères privées restent en partie régies par le droit public.

Bien que l'éducation puisse être privée, on doit faire usage de la ou des langues officielles et se conformer au curriculum scolaire de l'État. Si l'enseignement privé est règlementé par l'État; les familles, d'autre part, peuvent utiliser le créole ou un dialecte vernaculaire.

3.2 — *L'espace public*

L'espace public concerne un groupe, une collectivité, une nation. Il ne peut pas être homogène. Il est occupé par les corps — quoi de plus privé — pourtant, les accoutrements sont régulés socialement : la nudité par exemple.

Chez les Touaregs, le port du voile masculin cachant le front et la bouche est impératif alors que les femmes peuvent circuler à visage découvert. Le Touareg ne dormira même pas sans son

turban, ce qui serait considéré comme un déshonneur et une humiliation s'il se faisait surprendre aussi dénudé!

Dans un pays comme le Sénégal à plus de 90% d'obédience musulmane, moins de 1% de femmes porte le voile. La tenue générale est le boubou et le port du turban aux couleurs flamboyantes. Rappelons que la burka, le niqab, la kippa sont interdits au pèlerinage de La Mecque.

Les tableaux de grands maîtres anciens illustrent également que les femmes musulmanes n'ont pas toujours porté le voile. Ces exemples illustrent le fait que voile n'est pas un impératif universel dans le monde musulman.

L'espace public est marqué également par la liberté de conscience - sphère privée – dont les cathédrales, les mosquées, les synagogues et autres temples modernes sont le miroir. Les uns se vident, d'autres s'emplissent. Leurs constructions et leurs déconstructions traversent l'histoire pendant que le peuple tout entier vit simultanément dans ces espaces, parfois superposés, et toujours en mouvance. C'est la nation.

3.3 — L'espace civique

[tdm](#)

L'espace civique concerne le rôle des individus en tant que citoyens. Dans les démocraties modernes, l'espace civique est ordonné selon trois principes : l'État de droit, la séparation de l'Église et de l'État, d'où la neutralité de l'État, et l'égalité des genres.

L'espace civique est régi également par les droits et les devoirs des citoyens.

Sous la Révolution française, on demandait aux soldats et aux prêtres de prêter serment civique d'attachement au nouvel ordre social. C'est le serment solennel à la Reine que l'on exige des

immigrants lors de la cérémonie d'assermentation pour recevoir la citoyenneté canadienne.

L'historiographie illustre dans une infinité de faits l'interpénétration des espaces civique, privé et public.

Au-delà d'une question de bon sens pour juger d'une interrelation raisonnable, il est de convenance de regarder à visage découvert celui à qui l'on parle selon les us et coutumes en Occident. C'est une question de politesse et de respect envers autrui. Il revient à l'autre d'en prendre acte s'il brise cette réciprocité.

Nous pensons qu'au-delà des notions floues de multiculturalisme, d'interculturalisme ou de laïcité ouverte, il est possible de réguler ces espaces plus clairement en prenant en compte ces réalités distinctes. Mais qu'en est-il plus précisément du recouvrement variable de ces sphères en milieu scolaire?

3.4 — Instruction et éducation

[tdm](#)

Il a déjà été dit que la plupart des problèmes de l'école pouvaient être examinés à la lumière des travaux de Condorcet sur l'instruction publique dans lesquels sont développés les principes constitutifs des systèmes scolaires modernes. Le Comité sur l'Instruction publique y voit une occasion unique et inespérée de fonder un régime républicain puisque l'instruction publique est une condition de la liberté, de l'égalité, de la démocratie. L'enjeu du port, à l'école, de tout signe religieux ostentatoire en général et du voile islamique en particulier trouve un éclairage nouveau lorsqu'il est appréhendé avec ce recul historique.

Afin de suivre l'argumentation du fondateur des systèmes scolaires modernes, il faut revenir à la distinction fondamentale entre instruction et éducation, distinction que l'on a perdue de vue de nos jours. L'instruction s'appuie sur la raison; elle est univer-

selle, susceptible de rectification et, par conséquent, porteuse de progrès. L'éducation relève du domaine des valeurs morales, idéologiques et religieuses; elle appartient essentiellement à la sphère privée de la liberté de conscience, alors que l'instruction relève du domaine public, c'est-à-dire ultimement de l'État. Contrairement à la mission de l'instruction « universalisante », l'éducation est particulariste et communautariste.

Pour affiner cette distinction quelque peu schématique, il faut encore mettre en évidence une relation asymétrique entre instruction et éducation. Si l'instruction sans éducation peut se révéler dangereuse, l'éducation sans instruction est encore plus risquée, car elle place la personne dans une relation de dépendance par rapport aux croyances, aux chimères et aux superstitions dont les charlatans tirent profit.

L'incapacité de mener une analyse lucide appuyée sur des connaissances avérées peut mener – et mène souvent, du reste – à des conclusions aptes à justifier n'importe quelle barbarie. Tous les fanatismes, qu'ils soient religieux, économiques ou politiques, se nourrissent de cette logique frauduleuse. Par contre, le cas inverse est moins susceptible de dérapage : il apparaît en effet plus raisonnable d'adhérer à un système spécifique de valeurs sur la base de fondements éclairés que de choisir une orientation axiologique légitimée par un corpus de dogmes autoproclamés indiscutables et, donc, obscurantistes.

L'instruction publique telle que conçue par Condorcet ouvre la voie à la laïcité de l'enseignement qui est à la base de la séparation de l'Église et de l'État, excluant les églises de tout pouvoir politique et administratif et elle est essentielle au développement et à la survie de la démocratie (cf. *l'instruction civique* selon Condorcet, Extrait.). Il suffit d'observer les conséquences de la suppression de l'instruction, comme cela a été le cas pour les filles ces dernières années en Afghanistan, pour évaluer à sa juste mesure le caractère révolutionnaire et « émancipatoire » de ce que représente l'instruction publique, laïque, gratuite et universelle.

Soulignons le cas exemplaire de la révolution cubaine sur le seul plan de l’alphabétisation.

À l’inverse, le cas d’Haïti est tout aussi révélateur : le niveau effarant d’analphabétisme qui règne dans ce pays, et bien d’autres, explique en grande partie le marasme et la violence dans lesquels il est plongé depuis des décennies.

Il en va de même dans les sociétés modernes en déficit démocratique : si la compétence civique et les connaissances politiques devant être fournies par les institutions d’enseignement étaient plus développées, ces démocraties connaîtraient assurément une vitalité nouvelle. Cette thèse est solidement établie par Henry Milner dans son étude sur *La Compétence civique – Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie* (2004).

3.5 — Science morale

[tdm](#)

Le pluralisme religieux à l’école que l’on institue dans le curriculum scolaire obligatoire par le biais du programme *Éthique et culture religieuse* présenté comme une tendance mondialiste mac-luhanienne d’ouverture au village global, représente, en fait, un plongeon dans le relativisme culturel, qu’a priori, les enfants, les adolescents, les parents sont bien incapables d’assimiler. Comment être Persan écrivait ironiquement Montesquieu ? Peut-on être bouddhiste, chrétien, musulman ou « scientologue » ? Au choix, laisse-t-on supposer !

Sous le principe de la liberté de conscience, la possibilité d’adhésion ou d’être séduit par quelques traits d’une religion ou d’une autre, comme par une marque de commerce, se présente comme une vraie simulation au point où l’on demande aux enfants avec le plus sérieux du monde de concevoir leur propre religion comme exercice scolaire ! Il faut vivre dans un état trans-

culturel pour être tendance! Dans les faits, il s'agit purement et simplement d'une commercialisation de la transcendance. Sur le même registre, consommateurs, vous n'aurez pas le choix de ne pas consommer; adeptes, vous devrez adhérer. Et le monde est en guerre sous ces apparences voilées!

Il faut encore préciser que la distinction instruction-éducation ne soustrait pas l'école de toute vision axiologique pourvu que les valeurs de référence soient fondées sur la raison. Comme substitut aux systèmes de valeurs particularistes ayant pour assise une référence d'ordre transcendantal, Condorcet propose le concept de science morale jouissant d'un niveau d'universalité comparable à celui des sciences physiques au sens où elle est susceptible de progrès. Car, contrairement à ce qu'affirment les tenants du relativisme culturel tous azimuts, le beau, le bien, le juste et le vrai sont discernables sur le plan des valeurs et peuvent faire l'objet d'une hiérarchisation sur la base de critères de progrès et d'universalité. Au nom de quel relativisme pourrait-on, par exemple, justifier les mutilations rituelles comme l'excision ou l'infibulation de même que les mutilations judiciaires d'amputation et de lapidation? Devrait-on absoudre le kamikaze qui entraîne des innocents avec lui dans la mort sous prétexte qu'il répond à une impulsion culturelle, politique ou religieuse? « Aucune cause, aussi juste soit-elle, ne justifie le recours à cette méthode méprisante » non plus que pour les gouvernements de verser dans le terrorisme d'État », écrit Ignacio Ramonet ; pire, pour un État de s'engager dans une guerre illégale, illégitime, injustifiée.

L'évidence s'impose d'elle-même :

- il y a des attitudes qui sont bonnes et des attitudes qui sont mauvaises ;
- il y a des pratiques justifiées et des pratiques injustifiées ;
- il y a des affirmations qui sont vraies et des affirmations qui sont fausses.

La hiérarchisation des valeurs est non seulement concevable, mais elle est à la base même des Conventions, des Déclarations

des droits de l'Homme et des chartes des droits de la personne. Cela n'interdit pas de s'interroger sur les « bonnes raisons » qu'ont les personnes d'adopter telle attitude, telle pratique, telle croyance.

3.6 — École privée, école publique

[tdm](#)

Il est possible d'établir une seconde relation asymétrique entre le droit à l'école publique et le droit à l'école privée. L'existence même de l'école privée n'enfreint en rien le principe universel de l'instruction publique. C'est cette accessibilité à l'instruction publique pour tous — indépendamment des appartenances économique, religieuse, ethnique, sexuelle ou autres — qui est proprement révolutionnaire. En préserver l'autonomie fondée en raison constitue l'enjeu principal des sociétés démocratiques.

Les parlementaires français ne se sont pas trompés sur cet enjeu lors du vote de la loi concernant le port de tout signe ostentatoire à l'école. Malgré les hauts cris indignés poussés de toute part — le président W. Bush, les cheikhs, le pape, le président iranien, les télé-évangélistes, aussi bien que les intellectuels de gauche et de droite — l'Assemblée nationale française a tenu à préserver la nécessaire autonomie de l'école publique. Ce qui frappe dans cette mobilisation générale contre le principe de la laïcité, c'est « la stridence du ton et son extrême nervosité », pour reprendre l'expression de la sociologue libanaise Dalal al-Bizi dans un coup de colère remarqué.

Et ne confondons pas la défense de l'instruction publique et le problème de l'exclusion. Rendre les élèves inégaux entre eux sous prétexte de respecter leurs croyances culturelles et religieuses et, par là, rendre encore plus laborieuse et précaire l'intégration sociale, apparaît pour le moins paradoxal. Ainsi que le rappelle Henri Peña-Ruiz, membre de la Commission Stasi :

« L'école laïque est un des derniers lieux à mettre de l'avant ce qui unit tous les êtres humains plutôt que ce qui les divise. » Remarquons que la législation française ne constitue pas un précédent, puisque le modèle de défense de la laïcité vient d'un pays musulman comme la Turquie où la loi interdit le port du voile dans les écoles, les universités et les bâtiments publics, du moins jusqu'à présent.

En aucune manière, la sphère de l'instruction publique ne devrait être contaminée par quelque sphère religieuse que ce soit. D'ailleurs, comment instruire et convertir tout à la fois ? Et convertir à quelle religion ? Peut-on ordonner de croire ?... Il est impossible de répondre à ces questions sans introduire dans l'espace scolaire public des scories idéologiques qui en dénaturent la mission. Précisons de nouveau avec l'auteur cité précédemment que :

« La laïcité n'a jamais été l'ennemie des religions, tant que celles-ci s'expriment comme des démarches spirituelles et ne revendiquent aucune emprise sur l'espace public. La séparation juridique de la puissance publique d'avec toute église et tout groupe de pression, qu'il soit religieux, idéologique ou commercial est pour cela essentielle. L'école publique et l'ensemble des services publics doivent être protégés de toute intrusion de tels groupes de pression. »

3.7 — Droit d'entrer en religion et le droit d'en sortir

[tdm](#)

Il ne s'agit pas de prêcher une sorte de laïcisme intransigeant qui aurait les attributs exclusifs d'une religion, mais bien d'assurer aux citoyens une instruction leur permettant de porter un jugement critique et éclairé sur toute chose. Il serait donc fondé d'établir une troisième relation asymétrique entre le droit d'entrer en religion et la liberté d'en sortir. Chacun est libre, s'il y croit, de gagner le ciel à sa manière; chacun est libre de se flageller par

déférence à son Dieu; chacun est libre de choisir son chemin... Par contre, que l'on se fasse sauter sur terre avec la promesse de jouir au paradis et ainsi obtenir des avantages *post mortem* relève d'une supercherie qui se nourrit d'ignorance et qui tient de la « folie ».

Dans tous les cas, le droit de se défroquer prime sur la liberté de se convertir. Si l'école publique ne satisfait pas aux croyances individuelles, il reste l'école privée pourvu que celle-ci se conforme aux exigences du programme scolaire obligatoire. Les connaissances à évaluer par l'école privée ne sauraient être autres que celles qui soustraient la personne d'une relation de dépendance, notamment envers les systèmes de valeurs fondés sur des « vérités » transcendantes.

*
* *

Dans la grande tourmente de la Révolution, Condorcet a dû être un grand visionnaire et avoir le goût de l'avenir pour s'attabler à la conception des systèmes scolaires modernes dont la rigueur, la probité et la clarté demeurent jusqu'à nos jours inégalés. La révolution de l'instruction publique, bien que toujours inachevée comme projet, représente un bond en avant pour l'humanité; s'attaquer à sa totale indépendance vis-à-vis des religions menacerait l'émancipation et le progrès qu'elle a indéniablement engendrés. A-t-on déjà entendu parler de théocratie prospère composée de citoyens épanouis ?

Le port du voile ainsi que tout comportement ostentatoire à l'école publique accentue le processus de déconstruction identitaire du sujet-citoyen en déficit de représentation au sein d'un État-nation qui se disqualifie lui-même trop souvent, et sapent le projet grandiose de l'instruction publique du dernier philosophe des Lumières, lequel est au fondement de la démocratie moderne.

La neutralité de *l'espace civique* - l'armée, les communications publiques, l'école, l'hôpital, l'État, la sécurité... - permet un *espace public* pluraliste et constitue une condition de la liberté de

conscience. D'où la nécessité d'une affirmation claire de la neutralité d'un espace civique commun qui ouvre sur l'extension universelle des droits de l'Homme entendus comme un progrès irréversible de l'humanité.

Schéma 1. Espace civique, public et privé

Chapitre 4

Propositions pour l'avenir ⁸

4.1 — Que penserait Condorcet des accommodements au Québec?

4.1.1 — Égalité de droit

[tdm](#)

Parlons de l'égalité des sexes par rapport à l'instruction et au travail. Je pense que les femmes sont douées de raison et d'aptitudes au même titre que les hommes. ⁹ Cependant, l'égalité n'implique nullement l'identité des genres. La femme et l'homme vivent dans une relation asymétrique.

Ce qui veut dire que la signification de la relation homme/femme diffère. Mais cette non-réciprocité est régulée par l'État de droit. Une des impasses dans les différents qui troublent et divisent consiste à mettre de l'avant cette asymétrie sur la base

⁸ Publié in *Au fil des événements*, Université Laval, 19 février 2009.

⁹ C'est Condorcet qui s'exprime !

d'une rationalité qui invoque des croyances religieuses en lieu et place de l'égalité de droit.¹⁰

Par ailleurs, je favorise une instruction mixte pour que les filles apprennent à vivre avec les garçons et vice-versa. Je ne crois pas au risque d'une menace à la moralité découlant de cette mixité. C'est un principe général que l'on peut appliquer à d'autres organisations collectives.

Je ne suis pas contre l'école privée. Le principe essentiel concernant l'accessibilité repose sur le fait de ne refuser à quiconque l'instruction la plus élevée possible compte tenu du contexte sociohistorique et des aptitudes, de l'estime de soi, des motivations de chaque personne qui, inévitablement, diffèrent.

De plus, la présence d'écoles privées n'enfreint en rien le principe d'accessibilité énoncé ci-dessus. Au surplus, l'histoire nous révèle que le monopole d'État ou de quelque corporation que ce soit sur l'instruction conduit presque systématiquement à une forme d'unilatéralisme ou d'unidimensionnalité.

4.1.2 — Foi et raison

[tdm](#)

Par contre, je pense qu'il faut distinguer la foi de la raison. J'aime bien cette parole : « Laissons à quiconque le choix du chemin pour gagner le paradis, s'il y croit ». Mais on ne peut pas instruire et convertir à la fois. D'ailleurs, la foi est un don de Dieu.

Dans l'école, il suffit de soustraire l'exercice de la foi du curriculum général et obligatoire. Il n'est pas incommode

¹⁰ Une illustration récente de cette situation était la prétention d'instituer des tribunaux islamiques pour le droit familial en Ontario.

d'aménager des lieux de pratique d'expression de croyances dans les écoles publiques pourvu que cette pastorale soit volontaire et assumée par les églises. Rien d'ostentatoire ne devrait être accepté en ces lieux.

En revanche, l'espace civique neutre permet un espace public pluraliste et constitue une condition de liberté de religion. Autrement dit, c'est la laïcité civique qui permet une liberté de droit et de conscience et non l'inverse.

4.1.3 — Langue maternelle et langues « secondes »

[tdm](#)

Une langue commune représente aussi une dimension cardinale du vivre ensemble. On peut affirmer qu'une langue nationale n'interdit pas de mettre l'accent sur les langues « secondes » sans compromettre l'existence de celle-là. Aux didacticiens d'y voir !

La maîtrise de la langue conduisant à l'autonomie de la personne, elle développe au même moment l'estime de soi; et en retour, cette personne contribue au dynamisme de la société à laquelle elle appartient. Être analphabète enferme l'être dans les fers et la barbarie.

4.1 4 — Instruction et éducation

Toutes ces confusions politico-religieuses viennent du fait que nous ne voyons pas une distinction importante entre instruction et éducation. L'instruction est publique, fondée sur la raison et donc universelle.

L'éducation repose sur les valeurs, particularistes par définition, et relève de la sphère privée.

Il faut préciser qu'il y a aussi une asymétrie entre l'instruction et l'éducation : l'éducation sans instruction représente un danger plus grand que l'inverse car sans instruction, l'être humain risque d'être soumis aux charlatans et surtout, il se maintient dans une relation de dépendance culturelle, économique, politique. Or, je pense que l'autonomie de la personne est la plus grande conquête de l'humanité, toujours et combien inachevée.

Voici, en bref, une référence à quelques-uns des principes auxquels en est venu le Comité sur l'organisation générale de l'instruction publique en 1792.

Nous savons aujourd'hui que cela a pris un siècle pour que l'on prenne en compte ces principes et toutes leurs implications didactiques, juridiques, organisationnelles et politiques.

4.2 — *Le cheval se meurt...* ¹¹

[tdm](#)

Le phénomène du décrochage scolaire se passe avant tout dans la tête des jeunes. Il faut comprendre les « bonnes raisons » qu'ils ont d'abandonner l'école quand bien même cette décision est contraire à leur propre intérêt objectif.

En effet, toutes les études démontrent une corrélation entre le niveau de diplomation et le revenu. Sur quelle logique repose la déflation des aspirations scolaires ? En somme, comment comprendre l'agir contre soi ? (Ce paradoxe s'applique tout aussi bien aux comportements extrêmes).

Pour mettre en œuvre une telle hypothèse — *la rationalité subjective* — il importe de changer de paradigme, c'est-à-dire, de sortir des cadres de la pensée conforme qui se base sur des pré-

¹¹ Publié Au Fil des événements, Université Laval, 10 janvier 2008

supposés douteux et sur une causalité simple (i.e. tels parents, tels jeunes...).

L'argumentation suivante fondée sur la logique de l'acteur traverse l'histoire de la sociologie et est démontrée, développée et illustrée depuis plusieurs décennies dans les travaux de Raymond Boudon notamment. Il semble que les hypothèses qui en découlent lorsqu'elles sont appliquées aux inégalités scolaires soient refoulées parce qu'elles viennent à l'encontre d'obstacles idéologiques réducteurs par définition.

Les résistances à cette stratégie d'analyse viendraient du fait que l'explication de ces « bonnes raisons » projette dans le miroir collectif la grande déroute de grands pans d'une société nécrosée que personne n'aime voir (Le Québec n'étant pas une exception).

De larges segments de la jeunesse se moquent royalement de l'école quand ils ne la saccagent pas (et cela n'est pas exclusif aux seuls milieux défavorisés!) Si bien que trop d'enseignants rament à contrecourant dans les eaux troubles de l'institution scolaire.

Mais l'idée d'apprendre en s'amusant n'est qu'un miroir aux alouettes sur le plan pédagogique (Postman). Comment trouver le goût de l'effort si la vie ne fait pas rêver?

Au même moment, le gouvernement fait des démarches internationales pour attirer de l'étranger une main-d'œuvre qualifiée! Or, il ne manque pas de potentiel de haute qualification au Québec.

Au fil du temps, quelques principes et orientations ont été avancés pour ne pas achever « le cheval » :

1 — Ne pas confondre *instruction et éducation*. Cela éviterait les cafouillages invraisemblables du Ministère de l'éducation : de la promo pour le hockey à la cuisine *New-Age* en passant par le militantisme politique au féminin et pourquoi pas l'enseignement selon Yoda, les raëliens ou les créationnistes ! (Dans ce registre, une belle leçon vient du Nouveau-Brunswick où la catéchèse relève des églises).

2 — Refondre le curriculum scolaire en resserrant le programme obligatoire et en diversifiant le curriculum optionnel. Les écoles et les institutions à programmes multiples tels qu'études/arts, études/sports, études/travail... sont de bons modèles d'école à temps partagé.

3 — L'impérieuse nécessité de refonder la didactique sur l'idée de progression à l'encontre des tenants du constructivisme tous azimuts (S-G. Chartrand).

4 — Créer l'Ordre de la profession enseignante ayant pour mandat principal la définition du curriculum et la défense et l'évaluation de la profession.

5 — Préserver et consolider ce qui se fait de mieux dans le système scolaire contrairement à un certain discours compresseur revanchard qui vise la maximisation du taux de diplomation à tout prix. (c.-à-d. La prétention déjà évoquée d'abolir les Écoles internationales est une véritable fuite en avant vers une augmentation du *gâchis scolaire* (Parizeau). Pourquoi déconstruire un modèle d'excellence qui devrait plutôt servir de modèle. Les vases communicants en la matière sont inopérants...

6 — Mettre plus de ressources dans les secteurs les plus défavorisés. Par contre, l'allongement de quelques dizaines de minutes en classe par jour en vue d'augmenter le taux de diplomation fait figure de ronds de jambes de la part de ronds-de-cuir.

7 — La progression des élèves par classe ou par cohorte dans le cursus au niveau collégial éviterait de calquer le *schéma centre commercial* dans lequel ils s'habituent à «magasiner» les cours et les professeurs.

8 — la parité homme/femme devrait être établie dans le corps enseignant à tous les niveaux du cursus scolaire. Renversons l'argument, la moitié du ciel est encore supportée par les hommes.

9 — Favoriser les *échanges internationaux* au cours de la formation entraînant des effets collatéraux pour le perfectionne-

ment d'une langue seconde plutôt que de faire de la pseudo immersion au primaire.

4.3 Gel des frais de scolarité ou revenu citoyen-étudiant ? ¹²

[tdm](#)

Une des solutions de la lutte pour éradiquer la pauvreté, selon feu Michel-Chartrand, consiste en un revenu de citoyenneté pour les jeunes leur permettant d'être « la première génération à obtenir le libre choix de leur formation, leur métier, leur travail. » Proposition lourde de conséquences sur le plan de l'orientation scolaire, le niveau de scolarisation et l'insertion sur marché du travail.

Partant du postulat de la rationalité subjective construite sur l'évaluation des coûts, des risques et des chances de réussite, ces processus — orientation, scolarisation, insertion — s'en trouvent bouleversés dans la logique du revenu de citoyenneté. Il faut se demander si une telle proposition est recevable sur le plan de l'efficacité et de l'équité sachant que :

- le revenu citoyen-étudiant doit permettre à quiconque l'instruction la plus élevée possible compte tenu de ses aptitudes et de ses motivations ;
- l'équité (le sentiment naturel du juste) n'est pas l'égalité de condition ;
- le revenu de citoyenneté est arrimé à la fiscalité.

L'accès aux études avancées ne dépend pas que des aptitudes et des motivations. Il est établi que l'endettement des étudiants sape les aspirations scolaires dans une conjoncture paradoxale caractérisée par un manque de main-d'œuvre qualifiée d'une part

¹² Publié in *Au fil des événements*, Université Laval, 13 janvier 2012.

et un abandon scolaire massif d'autre part. L'équilibre précaire entre l'endettement, l'étude et le travail des étudiants nuit à l'approfondissement et à l'avancement de la scolarisation. Ce raisonnement justifie le gel des frais de scolarité ou, du moins, leur maintien au plus bas le plus longtemps possible.

Cependant, cette position conduit à des iniquités quant à l'accès aux études supérieures selon le mérite si l'on prend en compte l'orientation scolaire en fonction de l'origine sociale et dont les couts généraux, par ailleurs, sont assumés comme une dépense publique collective sans tenir compte des revenus anticipés.

L'avantage d'un revenu de citoyenneté-étudiant tient à ce qu'il permet de prendre en compte les allocations reçues, les revenus anticipés et les revenus réels.

Le deuxième avantage du revenu de citoyenneté-étudiant concerne l'insertion sur le marché du travail. L'éducation ne suffira pas à lutter contre le chômage et la résorption des inégalités sociales. Selon le Bureau des statistiques du travail américain, un emploi sur quatre ne nécessitera pas de diplôme universitaire d'ici 2018. À part le métier d'infirmière, la plupart des emplois offerts seront mal payés et seront offerts à ceux qui n'auront pas une formation avancée. Ils ne permettront pas à leurs détenteurs, en général, à s'élever au-dessus du seuil de pauvreté.

Dans une conjoncture où le plein emploi est devenu une pure utopie et où l'investissement supprime plus d'emploi qu'il n'en crée; le revenu de citoyenneté induit une transformation en profondeur l'équilibre de l'offre et la demande d'emploi tout en gratifiant la personne d'une plus grande dignité et liberté d'action selon ses aspirations, avec en perspective, une meilleure intégration sur le marché du travail.

L'autonomie coûte cher, mais à un prix moindre que la dépendance dans la pauvreté (Condorcet).

Statue du Marquis Caritat de Condorcet devant l'Institut de France, Quai Conti. (Photo Alain Massot)

Conclusion

[tdm](#)

L'idée de la fin de l'instruction publique universelle ne servirait-elle pas à colmater les failles des systèmes scolaires des sociétés modernes ? Bref, il faut relire le penseur de l'instruction publique, laïque, gratuite et mixte au moment même où l'universalité de ce principe est remise en cause dans les sociétés développées et totalement ignorée dans bien d'autres pays. Sinon, il faudra envisager la dissipation de l'égalité des droits des citoyens dans son principe même, puisque l'instruction publique est pensée comme une condition nécessaire au progrès de l'égalité et de la liberté.

Un regard plus global sur l'instruction publique dans le monde offre un panorama encore plus sombre. On présente à des millions d'enfants comme unique horizon des textes sacrés signalant impérativement pour seule rédemption le paradis, le sacrifice ou la transmutation. Libre à chacun de gagner le ciel à sa manière, mais sur terre, la lutte à la pauvreté ne viendra pas de la multiplication des pains.

Si pour Condorcet, l'instruction publique fondée sur la raison permettait d'échapper aux fers de l'Ancien Régime, elle serait porteuse également dans un avenir approché une incommensurable libération sur terre pour la plus grande part de l'humanité. Cette émancipation fabuleuse à portée de main est braquée, détournée par des esprits repliés sous leur propre cupidité idéologiquement justifiée.

On ne peut nier les acquis irréversibles pour le mieux-être d'une vie collective que procure l'instruction la plus élevée possible dans une conjoncture historique donnée.

L'instruction publique représentait pour Condorcet la lumière vue du fond de la caverne ; certains de nos contemporains s'autoproclament « lucides » alors qu'ils apparaissent comme des « lucioles » désorientés dans l'obscurité intemporelle.

Universalité ou dissolution de l'école ? Tel paraît être le nouveau contexte paradoxal pour relire les écrits sur l'instruction publique du plus grand héritier des Lumières qui a payé de sa vie de s'être engagé par raison et passion dans le grand bouleversement de 1789.

Ouvrages cités

Chapitre 1

[tdm](#)

ARAGO, François, *Oeuvres de Condorcet*, « biographie », vol. I, Paris, F. Didot frères, 1847-1849, réimp. F. Forman Verlag, Stuttgart, 1968.

ARON, Raymond, *Les étapes de la pensée sociologique*, Paris, Éditions Gallimard, 1967.

BADINTER, Élisabeth, Robert BADINTER, *Condorcet : un intellectuel en politique*, Paris, Fayard, 1988 ; 2^e éd., 1990.

BAKER, Michael, Keith., *Condorcet. Form Natural Philosophy to Social Mathematics*, Chicago, 1975, traduction M. Nobile, *Condorcet, raison et politique*, Paris, Hermann, 1988.

BERTHELOT, Jean-Michel, *La construction de la sociologie*, Coll. Que-sais-je ?, Paris, P.U.F., 1991.

BOUDON, Raymond, François BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, P.U.F, 2^e édition, 1986.

BOULAD-AYOUB, Josiane (sous la direction de) *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, éducation, révolution*, préface de Michel Vovelle, Québec, Paris, PUL/L'Harmattan, 1996.

BOUTHOU, Gaston, *Histoire de la sociologie*, Coll. Que-sais-je ?, Paris, P.U.F., 1979.

BUSINO, Giovanni, *La permanence du passé. Questions d'histoire de la sociologie et d'épistémologie*, Genève, Droz.

CONDORCET, (Oeuvres de) (Éliza de Condorcet-O'Connor avec l'aide d'Arthur O'Connor, François Arago, F. Gérin et François Isambert), Paris, F. Didot frères, 1847-1849, 12 vol. ; réimp. F. Frommann Verlag, Stuttgart, 1968.

CONDORCET, (1743-1794), *Le Condor des Lumières*, (sous la direction de Jean-Paul de Lagrange), *Lekton*, vol. 3, no 1, 1993.

CONDORCET, *Écrits sur l'instruction publique*, (Charles Coutel et Catherine Kintzler, éd.), 2 volumes, Paris, Édilig, 1989.

CONDORCET, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, (Charles Coutel et Catherine Kintzler, éd.), Paris, Édilig, 1989, rééd. CF-Flammarion, 1994. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

CONDORCET, *mathématicien, économiste, philosophe, homme politique*, (colloque international sous la direction de Pierre Crépel et Christian Gilain), Paris, Minerve, 1989.

COUTEL, Charles, *À l'école de Condorcet. Contre l'orléanisme des esprits*, Paris, ellipses/ éditions marketing S.A., 1996.

CUIN, Charles-Henri, François GRESLE, *Histoire de la sociologie, avant 1918 ; après 1918*, 2 volumes, Paris, La Découverte, coll. Repères, 1992.

DURKHEIM, Émile, « Sociologie et sciences sociales », in *La méthode dans les sciences sociales*, Paris, 1910. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

DURKHEIM, Émile, « Éducation », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, direction Paul Buisson, Paris, Hachette, 1911, p. 529-536.

DURKHEIM, Émile, *L'évolution de la pédagogie en France*, (introduction de Maurice Halbwachs), première édition 1938, coll. Quadrige, Paris, 1990. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

DURKHEIM, Émile, *Éducation et sociologie*, (introduction de Paul Fauconnet), Première édition 1922, Paris, P.U.F., 1966. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

FERRÉOL, Gilles et als, Dictionnaire de *sociologie*, Armand Colin, 1991.

FOSSAERT, Robert, « [De Condorcet à Gramsci : un élan à renouveler](#) », Mélanges de l'école française à Rome, Italie et Méditerranée, *Condorcet* (1794-1994), Tome 108, 2, 1996, p. 571-582. (Article disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

GAUTHIER, Yves, *Citoyens ! Citoyennes ! Sept ans de réflexions des Cercles Condorcet*, Cahiers Condorcet Paris, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, 1994.

GUILHAUMOU, Jacques, *Seiyès et le non-dit de la sociologie : du mot à la chose*. *Revue d'histoire des Sciences Humaines*. Naissance de la science sociale 1750-1850, N° 15, novembre 2006.

GUILHAUMOU, Jacques, *Condorcet-Sieyès : une amitié intellectuelle*, Condorcet, homme des Lumières et de la révolution, in CHOUILLET, Anne-Marie et CREPEL, Pierre, ENS Éditions, Fontenay Saint-Cloud, collection Theoria, 1997, pp. 223-239.

GRANGER, Cilles-Gaston, *La mathématique sociale du marquis de Condorcet*, Paris, P.U.F., 1956, rééd, Paris, Odile Jacob, 1989.

JONAS, Friedrich, *Histoire de la sociologie, Des Lumières à la théorie du social*, coll. Références, Paris, Larousse.

KINTZLER, Catherine, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycommore, 1984, rééd, Paris, Gallimard, 1987.

LA SOCIOLOGIE. Encyclopédie, Paris.

L'AMINOT, Tanguy, « James Guillaume et l'éducation libertaire », in BOULAD-AYOUB, Josiane, (sous la direction de) *Former un nouveau peuple ? Pouvoir, éducation, révolution*, préface de Michel Vovelle, Québec, Paris, PUL/L'Harmattan, 1996, p. 97-117.

MORGENTHALER, Jean-Louis, *Condorcet, Seyiès, Saint-Simon et Comte*, Sosio-logos. Revue de l'association de sociologie [En ligne] 2, 2007. URL : <http://sosio-logos.revues.org/373>

NISBET, Robert. A, *La tradition sociologique*, Paris, P.U.F., 1984.

SCHNAPPER, Dominique, *La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique*, coll. Essais, Paris, Gallimard, 1998.

SIMON, Pierres-Jean, *Histoire de la sociologie*, Paris, P.U.F., 1991.

TERROT, Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971, Paris, Éditions L'Harmattan, nouvelle édition mise à jour, 1997.

VALADE, Bernard, (avec la collaboration de Renaud Filleule), *Introduction aux sciences sociales*, Paris, P.U.F., 1996.

Chapitre 2

BAKER, Michael, Keith., *Condorcet. Form Natural Philosophy to Social Mathematics*, Chicago, 1975, traduction M. Nobile, *Condorcet, raison et politique*, Paris, Hermann, 1988.

CASTELLS, Manuel, *The Rise of the Network Society*, Oxford, Blackwell Publisher, 1996, traduction, *La société en réseaux. L'ère de l'information*, Paris, Fayard, 1998.

CONDORCET, (Politique de) (Textes choisis et présentés par Charles Coutel), Paris, Éditions Payot et Rivages, 1996.

CONDORCET, *Écrits sur l'instruction publique*, (Charles Coutel et Catherine Kintzler, éd.), 2 volumes, Paris, Édilig, 1989.

CONDORCET, *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, (Charles Coutel et Catherine Kintzler, éd.), Paris, Édilig, 1989, rééd. CF-Flammarion, 1994. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

CONDORCET, *mathématicien, économiste, philosophe, homme politique*, (colloque international sous la direction de Pierre Crépel et Christian Gilain), Paris, Minerve, 1989.

COUTEL, Charles, *À l'école de Condorcet. Contre l'orléanisme des esprits*, Paris, ellipses/ éditions marketing S.A. 1996.

FREITAG, Michel, *Le naufrage de l'université, et autres essais d'épistémologie politique*, Québec, Nuit Blanche éditeur, Paris, La Découverte, 1995.

GAGNÉ Gilles (sous la direction de), *Main Basse sur l'éducation*, Montréal, Éditions Nota bene, 1999.

GRANGER, Cilles-Gaston, *La mathématique sociale du marquis de Condorcet*, Paris, P.U.F., 1956, rééd, Paris, Odile Jacob, 1989.

JOLIBERT, Bernard, *Raison et éducation*, Paris, Éditions Klincksiek, 1986.

KINTZLER, Catherine, *Condorcet, l'instruction publique et la naissance du citoyen*, Paris, Le Sycommore, 1984, rééd, Paris, Gallimard, 1987.

MIGUELEZ, Roberto, *L'analyse des formations sociales*, Ottawa, New York, Toronto, Legas, 1992. [Livre disponible dans [Les Classiques des sciences sociales](#).]

SCHRUBBING, Gert, Charles COUTEL et Nicole PICARD, *Moyens d'apprendre sûrement et avec facilité/Condorcet*, Paris, Arts, Culture, Lecture Éditions, 1988.

TERROT, Noël, *Histoire de l'éducation des adultes en France*, la part de l'éducation des adultes dans la formation des travailleurs : 1789-1971, Paris, Éditions L'Harmattan, nouvelle édition mise à jour, 1997.

Chapitre 3

[1] MILNER, HENRI, *La compétence civique – Comment les citoyens informés contribuent au bon fonctionnement de la démocratie*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2004.

[2] RAMONET, IGNIACO, « Antiterrorisme », *Le Monde diplomatique*, mars, 2004, p.1.

[3] DALAT AL-BIZI, « Pour en finir avec le débat sur la voie », *Courrier international*, 22-28 janvier, 2004, p. 29.

[4] PEÑA-RUIZ, « Laïcité et égalité, leviers de l'émancipation », *Le Monde diplomatique*, février 2004, p. 9.

[5] VIDAL, DOMINIQUE, «Exception française», *Le Monde diplomatique*, février.

[6] Dans mon argumentation, lire : *espace civique*.

[7] PEÑA-RUIZ, *ibid*.

Chapitre 4

BERGEVIN, Jean-Baptiste, *Une réflexion sur le financement d'un revenu de citoyenneté*, Québec, janvier 2001.

BERNARD, Michel ET Michel CHARTRAND, *Manifeste pour un revenu de citoyenneté*, Montréal, Les Éditions du Renouveau québécois, 1999. [Livre en préparation dans Les Classiques des sciences sociales. JMT.]

B.I.E.N. est représenté par un réseau national dans 17 pays.
(<http://www.basicincome.com>),
(<http://biencanada.wordpress.com>).

GORZ, André, *Les Chemins du Paradis. L'agonie du capital*, Paris, Galilée, 1983, p. 90 ; in MASSOT, Alain, (et coll.) *L'école à temps partagé et le partage du travail*, PUL, Québec, 1996.

MARSH, John, *L'Éducation suffira-t-elle ?* Le Monde diplomatique, janvier 2012, p. 3.

SUPPLICY, Eduardo, *Citizen's Income: The Exit is Through the Door*, São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo and Cortez Editora, São Paulo, 2002.

BIOGRAPHIE

Qui était Condorcet ?

Par Michel Éliard

Pour une grande biographie : lire BADINTER, Élizabeth, Robert BADINTER, *Condorcet : un intellectuel en politique*, Paris, Fayard, 1988 ; 2^e éd., 1990.

BIBLIOGRAPHIE

Note : Pour une bibliographie exhaustive et classifiée en date de l'année 1993 cf. Jean-Paul de LAGRAVE et Marie BRUGUET, Condorcet, *revue Lekton*, vol.3, no 1, printemps 1993, p. 273-340.

Autres références bibliographiques

[tdm](#)

ALENGRY, Frank, *Condorcet : guide de la révolution française, théoricien du droit constitutionnel et précurseur de la science sociale*, Genève, Slatkine, 1971.

BARIL, Daniel et Normand BAILLARGEON, *Heureux sans Dieu*, Trois Pistoles, VLB éditeur, 2009.

BENHABID, Djemila, *Soldats d'Allah à l'assaut de l'Occident*, Trois Pistoles, VLB éditeur, 2011.

BENHABID, Djemila, *Ma vie à contre Coran, Une femme témoigne sur les islamistes*, Trois Pistoles, coll. «partis pris actuels», 2009.

CERCLES CONDORCET, *Phénomène religieux et laïcité en Europe*, Paris, débats des Cercles Condorcet, N° 21, 1991.

CERCLES CONDORCET, *Des finalités de l'école : débats et contributions des Cercles Condorcet*, Paris, Cahiers des Cercles Condorcet, N° 5, 1995.

CHOUILLET, Anne-Marie, Pierre CRÉPEL, *Condorcet : homme des Lumières et de la Révolution*, Fontenay-aux-Roses, ENS éditions, 1997.

CONDORCET, *homme des Lumières et de la Révolution*, Fontenay aux Roses, ENS éditions Fontenay / Saint-Cloud, 1997.

CONDORCET (Les entretiens), *De la formation à l'emploi, du dialogue social et de la participation*, Paris, Ministère du travail La Documentation française, 1995.

CONDORCET et Al., *Pour tous! : 1789-2009 : Démocratiser la culture*, Genouvilleux, Passe du vent, 2009.

COUTEL, Charles, *Condorcet : instituer le citoyen*, Paris, Le Bien commun, 1996.

de BERNON, Olivier : *Condorcet, Raison et connaissance*, Riveneuve éditions, 2009.

de MONFORT, Henri, *Les idées de Condorcet sur le suffrage*, Société française d'imprimerie et de librairie, Poitiers, 1915 ; réédition Slatkine, Genève, 1970.

DUMAZEDIER, Joffre et DONFU *La leçon de Condorcet, une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une République*, Paris, L'Harmattan, 1994.

HÉMOND, Éline, *Citoyenneté, liberté, savoirs : Le marquis de Condorcet*, Dossier pour le cours : Développement national et international, Édu 6014, Télé-université, mai 1997.

McLEAN Lain, Fiona HEWITT, *Condorcet: Foundations of Social Choice and Political Theory*, Aldershot, Hants, 1994.

MERCIER, Anne-Cécile, *Le référendum d'initiative populaire : un trait méconnu du génie de Condorcet*, Revue française de droit constitutionnel 3/2003 (n° 55), p. 483-512.

Science, musiques, Lumières, ; mélanges offerts à Anne-Marie Chouillet, Ferney-Voltaire, Centre international d'étude du XVIIIe siècle, 2002.

CERCLES CONDORCET

Créés en 1987 à l'initiative de la *Ligue Française de l'Enseignement et de l'Éducation Permanente*, notamment sous l'impulsion de Claude JULIEN.

Il existe actuellement une vingtaine de Cercle Condorcet en France et à l'étranger dont celui de Montréal fondé en 1989.

FILMOGRAPHIE

SOUTTER, Michel, *Condorcet*, 1989, (d'après l'œuvre de d'Élizabeth et Robert BADINTER) avec Pierre Arditi.

Annexes

I. Note biographique

[tdm](#)

QUI ÉTAIT CONDORCET ?

Un homme du XVIII^e siècle (dit le Siècle des Lumières), l'un des grands encyclopédistes, ami de Voltaire, de d'Alembert, de Turgot. Un grand mathématicien, d'abord (l'un des dix meilleurs d'Europe, à son époque, dit-on) un philosophe, un homme politique, critique radical de l'Ancien Régime et acteur de la Révolution française (le seul des encyclopédistes à y avoir participé, Voltaire, d'Alembert, Diderot, et aussi Rousseau, étant décédés avant 1789). Né à Ribernont (Aisne) en 1743, d'une famille de petite noblesse, Jean-Antoine-Nicolas Caritat, Marquis de Condorcet, refusa la carrière militaire souhaitée par ses parents pour se consacrer aux mathématiques. Membre de l'Académie des Sciences, il en devient secrétaire perpétuel à 32 ans.

Avec d'Alembert, il partageait la passion de la recherche de la vérité scientifique, avec Voltaire celle de la justice, (voir leur combat commun pour que justice soit rendue à Calas, négociant protestant de Toulouse, faussement accusé d'avoir tué son fils pour l'empêcher d'abjurer le protestantisme).

Condorcet combattit sans relâche pour la liberté et l'égalité, contre l'esclavage, pour l'égalité totale des droits entre hommes et femmes, contre la discrimination à l'égard des juifs et des protestants.

Il fut inspecteur des monnaies en 1775, à la demande du physiocrate Turgot, Contrôleur général des finances. À ce poste il lutta pour l'abolition de la corvée.

Athée et anticlérical parce que l'Église se faisait complice de l'injustice et de l'inégalité, il fut l'un des premiers à se prononcer pour la République et pour l'instruction du peuple.

Ami des Girondins, sans être membre de la Gironde, opposé à la Constitution présentée par Robespierre en 1793, il fut accusé de complot en juillet 1793. Contraint de se cacher, il écrivit *L'Esquisse d'un tableau des progrès historiques de l'esprit humain*. Arrêté en mars 1794, il fut trouvé mort (mystérieusement) dans sa prison, trois jours plus tard.

Son oeuvre, injustement méconnue, n'est pas encore totalement accessible. Outre l'ouvrage ci-dessus, édité plusieurs fois, ont été réédités à l'occasion du bicentenaire de la Révolution française, les *Écrits sur l'Instruction publique* en deux volumes, Paris, Edilig, 1989.

Source : ÉDUCATION ET INSTRUCTION CHEZ CONDORCET (Bicentenaire du *Rapport sur l'organisation générale de l'Instruction Publique*)

par Michel ELIARD, professeur à l'Institut de Sciences sociales. R.LEDRUT, Université de Toulouse-Le-Mirail

II. Extraits de Condorcet

[tdm](#)

Pour l'instruction civique

Les lumières nécessaires à chaque individu pour exercer sa raison sont :

1. Une connaissance analytique raisonnée des droits de l'homme qui doit précéder celle de l'exposition plus ou moins complète de ces droits, tels que la société dont il fait partie les a reconnus et les garantit à tous ses membres.

Expliquer à un homme la déclaration des droits de son pays n'est ni lui faire connaître quels sont ceux qu'il tient de la nature, ni lui apprendre quel est le principe de ces droits ; c'est seulement lui développer quelle a été, sur la manière de les exposer, l'opinion de ceux qui exercèrent en telle année, dans tel pays, la fonction de législateurs ; et lui dire que les citoyens qui vivaient alors et ceux qui les ont remplacés se sont contentés de cette exposition.

2. La connaissance des principes généraux de la science sociale que doit suivre celle de la constitution et des lois de son pays. Par connaître cette constitution et ces lois, on ne peut pas entendre en avoir appris et retenu tous les articles, mais en bien savoir les dispositions fondamentales, les parties les plus usuelles, être en état d'entendre et de raisonner le texte.

3. Une connaissance élémentaire de l'économie publique.

Enfin, les premières notions de l'arithmétique, de la géométrie et des éléments des sciences physiques, assez étendus pour que l'ignorance des lois générales et des phénomènes de la nature ne livre pas la raison aux erreurs de l'ignorance, à l'enthousiasme de la superstition, aux ruses du charlatanisme.

Fragments de l'histoire *de la Xe Époque de l'Esquisse*
(1793), *Oeuvres complètes*, t. VI.

Extrait de Condorcet (*Politique de*),
présenté par Charles Coutel,

Paris : Petite Bibliothèque Payot, 1996, p. 179-180.

[210]

L'INSTRUCTION DES FEMMES

[tdm](#)

Il est nécessaire que les femmes partagent l'instruction donnée aux hommes.

1° Pour qu'elles puissent surveiller celle de leurs enfants.

L'instruction publique, pour être digne de ce nom, doit s'étendre à la généralité des citoyens, et il est impossible que les enfants en profitent, si, bornés aux leçons qu'ils reçoivent d'un maître commun, ils n'ont pas un instituteur domestique qui puisse veiller sur leurs études [211] dans l'intervalle des leçons, les préparer à les recevoir, leur en faciliter l'intelligence, suppléer enfin à ce qu'un moment d'absence ou de distraction a pu leur faire perdre. Or, de qui les enfants des citoyens pauvres pourraient-ils recevoir ces secours, si ce n'est de leurs mères, qui, vouées aux soins de leur famille, ou livrées à des travaux sédentaires, semblent appelées à remplir ce devoir, tandis que les travaux des hommes, qui, presque toujours, les occupent au dehors, ne leur permettraient pas de s'y consacrer ? Il serait donc impossible d'établir dans l'instruction cette égalité nécessaire au maintien des droits des hommes, et sans laquelle on ne pourrait même y employer légitimement ni les revenus des propriétés nationales, ni une partie du produit des contributions politiques, si, en faisant parcourir aux femmes au moins les premiers degrés de l'instruction commune, ou ne les mettait en état de surveiller celle de leurs enfants.

2° Parce que le défaut d'instruction des femmes introduirait dans les familles une inégalité contraire à leur bonheur.

D'ailleurs, on ne pourrait l'établir pour les hommes seuls, sans introduire une inégalité marquée, non seulement entre le mari et la femme, mais entre le frère et la sœur, et même entre le fils et la mère. Or, rien ne serait plus contraire à la pureté et au bonheur des mœurs domestiques. L'égalité est partout, mais surtout dans les familles, le premier élément de la félicité, de la paix et des vertus. Quelle autorité pourrait avoir la tendresse maternelle, si l'ignorance dévouait les mères à devenir pour leurs enfants un objet de ridicule ou de mépris ? On dira peut-être que j'exagère ce danger, que l'on donne actuellement aux jeunes gens des connaissances que non seulement leurs mères, mais leurs pères même ne partagent point, sans que cependant on puisse être frappé des inconvénients qui en résultent, Mais il faut observer d'abord que la plupart de ces connaissances, regardées comme inutiles par les parents, et souvent par les enfants eux-mêmes, ne donnent à ceux-ci aucune supériorité à leurs propres yeux, et ce sont des connaissances réellement utiles qu'il est aujourd'hui question de leur enseigner. D'ailleurs, il s'agit d'une éducation générale, et les inconvénients de [212] cette supériorité y seraient bien plus frappants que dans une éducation réservée à des classes où la politesse des mœurs et l'avantage que donne aux parents la jouissance de leur fortune empêchent les enfants de tirer trop de vanité de leur science naissante. Ceux, d'ailleurs, qui ont pu observer des jeunes gens de familles pauvres, auxquels le hasard a procuré une éducation cultivée, sentiront aisément combien cette crainte est fondée.

3° Parce que c'est un moyen de faire conserver aux hommes les connaissances qu'ils ont acquises dans leur jeunesse.

J'ajouterai encore que les hommes qui auront profité de l'instruction publique en conserveront bien plus aisément les avantages, s'ils trouvent dans leurs femmes une instruction à peu près égale ; s'ils peuvent faire avec elles les lectures qui doivent entretenir leurs connaissances ; si, dans l'intervalle qui sépare leur enfance de leur établissement, l'instruction qui leur est préparée pour cette époque n'est point étrangère aux personnes vers lesquelles un penchant naturel les entraîne.

4° Parce que les femmes ont le même droit que les hommes à l'instruction publique.

Enfin, les femmes ont les mêmes droits que les hommes ; elles ont donc celui d'obtenir les mêmes facilités pour acquérir les lumières qui seules peuvent leur donner les moyens d'exercer réellement ces droits avec une même indépendance et dans une égale étendue.

*L'instruction doit être donnée en commun,
et les femmes ne doivent pas être exclues
de l'enseignement.*

Puisque l'instruction doit être généralement la même, l'enseignement doit être commun, et confié à un même maître qui puisse être choisi indifféremment dans l'un ou l'autre sexe.

*Nécessité de cette réunion
pour la facilité et l'économie de l'instruction*

La réunion des enfants des deux sexes, dans une même école, est presque nécessaire pour la première éducation ; il serait difficile d'en établir deux dans chaque village, et [213] de trouver, surtout dans les premiers temps, assez de maîtres, si on se

bornait à les choisir dans un seul sexe.

*Elle est utile aux mœurs,
loin de leur être dangereuse.*

D'ailleurs, cette réunion, toujours en public, et sous les yeux des maîtres, loin d'avoir du danger pour les mœurs, serait bien plutôt un préservatif contre ces diverses espèces de corruption dont la séparation des sexes, vers la fin de l'enfance, ou dans les premières années de la jeunesse, est la principale cause. À cet âge, les sens égarent l'imagination, et trop souvent l'égarent sans retour, si une douce espérance ne la fixe pas sur des objets plus légitimes. Ces habitudes, avilissantes ou dangereuses, sont presque toujours les erreurs d'une jeunesse trompée dans ses désirs, condamnée à la corruption par l'ennui, et éteignant dans de faux plaisirs une sensibilité que tourmente sa triste et solitaire servitude.

(Premier mémoire sur l'instruction publique.)

LA FEMME-ESPRIT-FORT.

[tdm](#)

Le frein salutaire de la religion est si nécessaire aux femmes, que si elles en manquent, c'est en elles un défaut essentiel, qui doit éloigner d'elles tout homme sage : Une femme athée est plus susceptible de tous les vices, capable de tous les crimes ; quoique souvent l'on ait vu de bonnes mœurs à des hommes athées : Il y a une raison physique de cette différence, qu'il est bon de remettre souvent sous les yeux : Quarante-ans d'observation d'expérience ont convaincu l'Éditeur, que la femme la plus spirituelle n'a que la raison d'un garçon de seize ans : Une femme-auteur d'un grand mérite, a la raison de Voltaire à seize ans : mais la raison ne vieillira jamais davantage, quoiqu'elle ait beaucoup d'esprit. Cette thèse paraît singulière. Et l'Éditeur la soutient ici, pour qu'elle soit mise sous les yeux des Jeunes-personnes, qu'on ne peut trop convaincre de cette vérité, pour les rendre circonspectes et déférentes envers le premier-sexe : L'Homme, en général a la raison pleine, autant que la faiblesse humaine le comporte ; comme il a taille, comme il a force : cependant il y a des exceptions : certaine femmes sont plus grandes et plus fortes que des hommes : mais il n'en est pas moins vrai qu'en général, les Hommes sont plus grands que les femmes; comme il n'en est pas moins vrai que les femmes les plus capables, n'ont que la raison d'un garçon de seize ans bien sensé ; il pense profondément, et joue au volant et ou à la balle un instant après : Telles sont toutes les Femmes : Je n'irai pas, vil adulateur, leur mentir mon opinion, comme leurs bibliothécaires et leurs ridicules instructeurs ; je les respecte et les aime trop pour les tromper. O femmes ! Je désire votre bonheur ! Précieuse moitié du Genre-humain, que les philosophes veulent vous dénaturer ! Vous êtes ce que vous devez être ; vous êtes parfaites dans ce que vous êtes ; ne veuillez

pas être hommes. Je vous en conjure ; vous ne pouvez qu'y perdre ! La femme est un être absolument nécessaire au monde, et si vous la laissez se dénaturer, la nature outragée s'en vengera sur tout le Genre –humain ! Femmes ! êtres charmants ! Qu'on veut rendre savantes, guerrières, imprudentes, Ha ! La nature vous a donné trois charmes qui vous rendent adorables, la naïveté ou la timide-ignorance, la douceur, et la pudeur : [car je ne parle pas de la beauté, ce don céleste, que l'Homme n'a que dans la première jeunesse.) Conservez votre ignorance ! Il est si doux à un tendre Époux de répondre à vos questions naïves Conserver votre douceur, pour bonifier la férocité des Hommes ! Conservez votre pudeur ; elle est le sel du plaisir ! Ne prétendez pas à former les Hommes ! Tout Homme formé par vous, ne fera qu'un efféminé : mais formez vos Filles ; rendez les naturelles, timides, naïves, douces, prudentes ; relevez leurs charmes, soignez, perfectionnez leur beauté, apprenez-leur qu'elles doivent faire le bonheur des Hommes ; enseignez-leur quel est leur véritable empire, qui consiste à tout obtenir par la douceur et leur amabilité. Femmes même à Lacédémone, toute femme impérieuse, acariâtre, fut, est et sera toujours un monstre.

Auteur anonyme, *Les Françaises au XXXVI*. Exemples choisis dans les mœurs actuelles, propres à diriger les Filles, les Femmes, les Épouses et les Mères, Neufchâtel, 1786.

Décret de la Convention nationale

La Convention nationale, après avoir entendu son Comité de sûreté générale sur les délits imputés à plusieurs de ses membres, décrète ce qui suit :

ARTICLE PREMIER

La Convention nationale accuse comme étant prévenus de conspiration contre l'unité et l'indivisibilité de la République, contre la liberté et la sûreté du peuple français, les députés dénommés ci-après :

Brissot,
Vergniaud,
Gensonné,
Dupont,
Carra,
Brûlard, ci-devant marquis de Sillery,
Caritat, ci-devant marquis de Condorcet,
Etc., etc.

ARTICLE II

Les dénommés en l'article ci-dessus seront traduits devant le tribunal révolutionnaire, pour y être jugés conformément à la loi.

Le Moniteur (3 octobre 1793),
Œuvres complètes, t. XII.

Je périrai comme Socrate...

[tdm](#)

Je ne puis regretter la vie que pour ma femme et mon Eliza, elles en auraient embelli les derniers instants. Ma vie pouvait leur être utile. Elle était chère à Sophie. Je l'avais consacrée au bien des hommes X a la défense de leurs droits, et j'en ai sacrifié les restes à la cause de la liberté. C'est pour elle encore que je mourrai si je succombe à la calomnie. Je n'ai eu depuis quatre ans ni une idée, ni un sentiment qui n'ait eu pour objet la liberté de mon pays. Je périrai comme Socrate et Sidney pour l'avoir servi, sans jamais avoir été ni l'instrument ni la dupe, sans avoir jamais voulu partager les intrigues ou les fureurs des partis qui l'ont déchiré. J'ai soutenu le droit du peuple de ratifier expressément au moins les lois constitutionnelles et la possibilité qu'il l'exercât, la nécessité du mode de révision régulier et paisible de reformer ces mêmes lois ; enfin l'unité entière et absolue du corps législatif. Vérités qui, alors peu répandues, avaient encore besoin d'être développées. J'ai soutenu, et soutenu presque seul, que, sous peine de compromettre la liberté, il fallait ôter au pouvoir exécutif toute influence sur le trésor national, principe trop oublié. Depuis, j'ai démontré la nécessité de faire dépendre l'exercice du droit de citoyen de la quotité des impositions. Quand j'ai vu les ennemis de la liberté chercher à semer la jalousie entre Paris et les départements, j'ai essayé de prouver que, dans un grand État, l'intérêt général exigeait d'établir une résidence fixe pour les pouvoirs nationaux ; que la prévention presque générale contre les grandes capitales n'est qu'un préjugé né de l'ignorance des lois naturelles de l'économie sociale. Enfin, dans un écrit sur les pouvoirs sociaux chez les peuples libres, dans les rapports sur l'instruction publique, sur la constitution, j'ai établi les conséquences du droit de souveraineté du peuple, et de celui d'égalité, avec plus d'étendue et de force qu'ils ne l'avaient encore été.

Caritat de Condorcet
Député à la Convention nationale,
Mort le 28 mars 1794.

Rien ne fatigue plus le crime que la vue de l'homme vertueux ; rien n'épouvante plus les tyrans que l'existence d'un philosophe dont l'esprit d'indépendance forme essentiellement le caractère. Plus on a l'âme élevée, moins on est porté à fléchir sous la tyrannie. C'est à ces titres que Condorcet s'était attiré la haine que lui portait Robespierre. Mais le dictateur avait encore d'autres motifs pour proscrire cet homme célèbre : ce dernier avait été chargé de présenter un projet de constitution ; ce travail était tellement opposé aux desseins de nos tyrans révolutionnaires, que, s'il avait été adopté, nous n'eussions jamais été en proie aux longues calamités dont nous avons eu tant à gémir.

Condorcet fut mis au nombre des premiers députés proscrits après le 31 mai : on le comprit dans l'acte d'accusation qui fut porté contre *Rabaut, Brissot, Vergniaud, Fauchet*, etc. Les témoins à charge étaient presque tous des chefs de la municipalité de Paris, à la fois conspiratrice et accusatrice. Mais la défense des accusés détruisit complètement toutes les inculpations. Le président du tribunal, voyant se manifester des sentimens de justice, écrivit à la convention, que si elle laissait prolonger l'instruction du procès, les formalités de la loi le jetteraient dans un grand embarras. C'était demander une autorisation pour égorger ses victimes. Cette lettre était escortée d'une députation des Jacobins. Le décret qui autorisa le jury à cesser l'instruction du procès, dès qu'il se croirait assez instruit, fut un arrêt de mort. Les jurés votèrent froidement celle des députés les plus distingués par leurs talens, et la plupart aussi par leurs vertus.

Condorcet n'avait point été arrêté. Mais on découvrit enfin son asile, et on l'arrêta. Ce fut alors qu'il prit, dans sa prison, du poison dont il s'était muni. Ainsi périt un littérateur, un savant, qui, sous ces deux titres, n'avait d'autre égal dans l'Europe, que l'infortuné Bailly.

Texte anonyme

Fait à Québec, le 31 décembre 2012

Un retour aux thèses de Condorcet semble aujourd'hui incontournable alors que l'école qu'il considérait comme nécessaire à l'affranchissement des liens de dépendance implose sous une crise de la raison. L'abandon, l'intimidation, la violence scolaires et les suicides des jeunes en sont les symptômes les plus criants.

De nombreux litiges actuels trouvent des solutions éclairées dans la perspective condorcétienne : de l'affirmation de la langue maternelle à l'enseignement des langues « secondes », du multiculturalisme à l'interculturalisme, du statut de l'école privée à la mixité dans les écoles, des accommodements raisonnables aux non raisonnables, de la séparation de l'État et des églises au projet d'une charte de la citoyenneté.

Comment introduire une science de la citoyenneté qui fonderait un espace civique commun ? Cet espace ne peut être partagé que dans une société solidaire pensait Condorcet.

Ces enjeux génèrent de profondes divisions dans l'opinion publique mais reçoivent des réponses d'une grande clarté et cohérence chez le fondateur des systèmes scolaires modernes ; l'instruction politique étant un préalable à toute discussion raisonnée.

Alain Massot a enseigné pendant trente ans à la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université Laval et est actuellement professeur associé au département des Fondements et des pratiques en éducation.