



HAL
open science

La “machine” pédagogique. Sur le Projet pour perfectionner l’éducation (1728)

Christophe Martin

► **To cite this version:**

Christophe Martin. La “machine” pédagogique. Sur le Projet pour perfectionner l’éducation (1728). Carole Dornier; Claudine Poulouin. Les projets de l’abbé Castel de Saint-Pierre (1658-1743). Pour le plus grand bonheur du plus grand nombre, Presses universitaires de Caen, pp.169-180, 2011, Symposia, 978-2-84133-377-6. hal-02915858

HAL Id: hal-02915858

<https://hal.science/hal-02915858>

Submitted on 16 Aug 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Christophe Martin

« La ‘machine’ pédagogique. Sur le *Projet pour perfectionner l’éducation* (1728) »

dans *L’abbé de Saint-Pierre, perspectives contemporaines*, éd. C. Dornier et Cl. Poulouin, PU de Caen, 2011, p. 169-180.

Dans le « discours préliminaire » de ses *Annales politiques*, l’abbé de Saint-Pierre évoque la fondation du collège Mazarin et se lance aussitôt dans une digression qui, selon un usage constant de ce texte, véritable compendium de ses innombrables projets, lui permet de rappeler ses propres vues pédagogiques :

[Mazarin] ne songea pas à perfectionner l’éducation ni du côté des mœurs, ni du côté des connaissances utiles à l’État. Il n’en avait pas même la première idée. Il se contenta de laisser son collège établi sur le pauvre plan des autres collèges.

Nous avons, par exemple, dix fois plus besoin dans le cours de la vie des opérations de l’arithmétique et de la géométrie pratique pour niveler, pour mesurer les parties de la terre, pour lever des plans, pour arpenter, de la géographie, de l’histoire des hommes illustres, que de nous amuser à faire des vers grecs, des amplifications de rhétorique, des vers latins, etc. On nous apprend l’inutile et on nous laisse ignorer le plus important. Nous avons besoin de citoyens parvenus par une longue habitude à être justes, doux, humbles, patients, polis, discrets, généreux ; qui sachent pardonner les injures, qui se connaissent en vraie gloire et qui la recherchent ; qui méprisent les distinctions de vanité ou les glorioles ; qui fassent plus de cas des grands talents et des grandes vertus que des grands biens de la fortune. Nous avons besoin de citoyens laborieux et appliqués ; cependant il ne sort communément de nos collèges que des écoliers accoutumés à être hautains, impatientes, impolis, indiscrets dans leurs discours et dans leurs manières, qui ne songent qu’à tromper les autres et à s’en venger ; qui courent après des distinctions frivoles, de beaux habits, de beaux équipages ; qui font beaucoup plus de cas des richesses que des grands talents et des grandes vertus ; qui se piquent d’être distingués par leur fainéantise et de bien tourner en ridicule ceux qui cherchent le plus grand mérite national¹.

En quelques lignes, se trouvent résumées les thèses essentielles que développe le *Projet pour perfectionner l’éducation* paru en 1728. Dans ce texte, Castel de Saint-Pierre assigne comme finalité unique à l’enseignement la formation de cinq habitudes vertueuses, au premier rang desquelles la vertu suprême : celle de la *prudence*. Cette prudence consiste en la connaissance de nos intérêts réels et sa pratique doit nous conduire au bonheur de l’une et l’autre vie. On ne peut toutefois accéder à cette félicité que par l’acquisition de quatre autres habitudes. Les deux premières relèvent du cœur : la *justice* et la *bienfaisance* ; et les deux dernières de l’esprit : le *discernement* de la vérité et l’*instruction* qui consiste à exercer sa mémoire à retenir des faits, des maximes et des démonstrations. Cet ordre clairement hiérarchique manifeste les priorités pédagogiques de l’abbé de Saint-Pierre : avant la justesse du jugement, avant la science, il faut rechercher et acquérir les habitudes morales. Mieux vaut donc l’apprentissage de la vertu que l’étude du latin.

Si limpide que soit l’énoncé de cette finalité attribuée d’emblée à l’enseignement, la lecture de ce texte à la fois très systématique et souvent diffus et sinueux a pourtant de quoi laisser perplexe. C’est ce malaise que l’on voudrait tenter de cerner, en insistant sur les

¹ Abbé de Saint-Pierre, *Annales politiques*, Joseph Drouet (éd.), Paris, Champion, 1912, p. 28-29.

tensions qui travaillent le texte de l'abbé de Saint-Pierre et qui méritent d'autant mieux de retenir l'attention qu'elles paraissent, à certains égards, exemplaires de certaines ambiguïtés propres aux Lumières, s'il est vrai que, selon les analyses fameuses de Michel Foucault, celles-ci ont, derrière l'invention des libertés, aussi donné à notre modernité « un sous-sol profond et solide » : une société disciplinaire fondée sur un assujettissement des corps et une manipulation des forces humaines². Le *Projet pour perfectionner l'éducation* se présente en premier lieu comme un texte en rupture complète et revendiquée avec un modèle d'éducation traditionnelle dont l'abbé de Saint-Pierre postule la parfaite uniformité et dont il se sert comme d'un repoussoir. Mais, non sans paradoxe, l'abbé de Saint-Pierre reconduit pourtant certaines caractéristiques généralement reconnues comme les plus fondamentales de ce modèle traditionnel qu'il dénonce. La seconde ambiguïté du texte n'est pas moins frappante. Le *Projet* propose un effort de rationalisation des pratiques pédagogiques dans une perspective clairement utilitariste. Il paraît en cela exemplaire de la logique des Lumières, puisqu'en visant à diffuser largement la lumière et la raison et en créant un modèle pédagogique ouvert au monde, fondé sur le bonheur et l'utilité publique, il annonce, avec près de quarante ans d'avance, les nombreux plans d'éducation élaborés après l'expulsion des Jésuites, en 1764. Mais cet effort de rationalisation conduit paradoxalement à la construction d'un modèle pédagogique de la contrainte et de la manipulation, sans doute plus efficace dans sa coercition que l'ancien système pédagogique.

Sur le plan formel, le *Projet pour perfectionner l'éducation* marque une rupture avec la tradition, inaugurant un genre littéraire nouveau, du moins en France : celui du « plan d'éducation », appelé à connaître un grand succès après l'expulsion des Jésuites³. Conçu comme un véritable système, le propos du plan d'éducation est nettement plus ambitieux que celui du traditionnel « traité des études », illustré encore par Rollin dans un texte fameux paru deux ans seulement avant la publication du *Projet* pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre⁴. Ce dernier s'efforce, en effet, de repenser toute la formation du sujet et non seulement celle de l'esprit. Autrement dit, l'invention de ce nouveau genre procède d'une modification radicale du projet de réforme lui-même : les projets de Rollin tenaient dans le cadre de l'ancien enseignement. L'abbé de Saint-Pierre ouvre quant à lui une nouvelle perspective. Il s'agit, à l'exemple de Lycurgue, de considérer l'éducation comme l'affaire la plus importante de l'Etat, en vertu du principe selon lequel « de l'éducation d'un enfant dépend le bonheur ou le malheur du reste de sa vie, et de l'éducation de tous les enfants d'un royaume, dépend le bonheur ou le malheur futur du royaume entier »⁵.

² Voir Michel Foucault, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

³ Sur l'invention de ce genre, voir Dominique Julia, « Une réforme impossible: le changement des cursus dans la France du XVIII^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1983, n° 47-48, p. 53-76 ; et Jean de Vigueur, « Le mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles », dans *Histoire mondiale de l'éducation*, G. Mialaret et J. Vial (dir.), t. 2, Paris, PUF, 1981, p. 285.

⁴ Rollin, *Traité des études*, 1726-1728.

⁵ *Education*, p. 112 (dorénavant, les références paginales seront indiquées entre parenthèses à la suite des citations).

L'éducation, chez l'abbé de Saint-Pierre, entre pour une part essentielle dans un projet global de réorganisation scientifique de la société. Il s'agit de « proposer une réforme de l'enseignement des collèges pour transformer l'esprit de la nation »⁶ ; d'imprimer dans les cœurs et les esprits un certain nombre d'habitudes vertueuses propres à rendre les individus plus heureux et la société plus juste. Autrement dit, l'éducation est l'objet d'une action politique : elle doit produire de nouvelles mœurs, former de bons citoyens préoccupés par le bien public, mais soucieux aussi d'être récompensés dans l'autre vie. Le projet pédagogique de Castel de Saint-Pierre procède exemplairement d'une recherche des « moyens politiques de fabriquer les mœurs qui s'accorderont le mieux avec le but politique de l'*utilité publique* »⁷.

On ne s'étonnera pas, dès lors, de retrouver dans le titre de l'ouvrage l'un des mots favoris de l'auteur : le verbe « perfectionner ». La revendication essentielle du texte est que l'éducation soit sans cesse dirigée vers une organisation plus harmonieuse et plus heureuse de la société, qu'elle se donne comme but le bien commun. Ce qui implique qu'elle soit conduite par ceux-là même qui représentent le bien commun : les ministres de l'État. L'abbé de Saint-Pierre anticipe de près de quarante ans l'une des propositions essentielles de La Chalotais dans son *Essai d'éducation nationale ou Plan d'étude pour la jeunesse* (1763) en imaginant un « bureau perpétuel », dont la fonction est à la fois centralisatrice et rectrice :

Il faut un Bureau perpétuel pour diriger perpétuellement l'éducation de la jeunesse sous la direction du ministre, qui aura dans son département la police générale de l'état. [...] Il est visible, qu'il faut un bureau, un conseil, qui soit le centre de ces observations, et qui ait le pouvoir de les rectifier, et ensuite de les autoriser par des statuts, afin de perfectionner tous les jours cette partie de notre police, et de faire observer autant qu'il sera possible l'uniformité dans tous les collèges du royaume pour les pratiques, qui auront été démontrées comme les meilleures (p. 88).

Outre qu'il constituerait un lien entre l'État et les établissements d'éducation, ce bureau rédigerait la « tablature » devant servir de guide aux collèges. Réforme d'une importance cruciale puisqu'elle permettrait une unification de l'enseignement dans ses méthodes et ses doctrines, par laquelle se créerait l'unité dans les mœurs. Il ne s'agit pas toutefois de créer un monopole d'état sur l'enseignement ; l'abbé de Saint-Pierre n'attend pas même de lui qu'il y intervienne directement. Il doit unifier, impulser et faire triompher la raison bienfaisante.

L'une des missions essentielles de ce « bureau perpétuel » est de veiller à subordonner la dimension « spéculative » à la dimension « pratique » de l'éducation. Dans la mesure où la formation morale du sujet devient centrale et où l'instruction proprement dite passe au second plan, ce qu'on enseigne dans les collèges traditionnels ne peut paraître à l'abbé de Saint-Pierre que lettre morte, incapable de former à l'usage d'un monde à transformer. Il convient donc d'abandonner l'ancien système de classes distinguées selon les disciplines et de traiter un

⁶ Jean Dagen, *L'histoire de l'esprit humain dans la pensée française de Fontenelle à Condorcet*, Paris, Klincksieck, 1977, p. 170.

⁷ Carole Dornier, « Façonner les mœurs par l'action politique : les projets de l'abbé de Saint-Pierre », dans *Morales et politique*, actes du colloque international organisé par le Groupe d'études des moralistes (CELLF, Paris-Sorbonne, 16-18 novembre 2000), J. Dagen, M. Escola et M. Rueff (dir.), Paris, Champion (collection Moralia), 2005, p. 287.

grand nombre de matières différentes dans chaque classe, en mettant l'accent sur « des arts et des sciences plus utiles que les langues » (p. 126). Quant au programme scolaire des humanités classiques, il fait l'objet de critiques plus vives encore que celles qui seront développées dans les traités de la seconde moitié du siècle. Rappelons qu'en 1726, Rollin proclamait encore la nécessité du monopole du latin dans les collèges⁸. Chez l'abbé de Saint-Pierre, la démotivation du latin est radicale puisque les langues sont désormais évaluées en fonction de leur plus ou moins grande utilité sociale, voire à l'aune de leur strict intérêt commercial :

Il me paraît que la connaissance des langues n'est guère utile, qu'autant que les langues peuvent servir au commerce des marchandises [...].

Nous avons bien plus besoin de savoir ou un peu d'anglais, ou un peu d'hollandais, ou un peu d'espagnol, ou un peu d'allemand tant pour la négociation des affaires étrangères, que pour le commerce des marchandises, que nous n'avons besoin du latin. (p. 134-135)

D'où le fait que l'abbé de Saint-Pierre donne la priorité à l'apprentissage de la langue maternelle, qu'il appelle « langue naturelle », sur l'apprentissage de tout autre langue, morte ou vivante (p. 139). Il faut mesurer ici l'innovation majeure d'un tel projet puisque, dans le lycée traditionnel, on le sait, « aucune matière n'aura plus de mal à faire reconnaître ses droits, à se tailler sa place que la langue maternelle »⁹. De fait, l'apprentissage du latin revêtait dans les collèges une fonction éminemment symbolique, servant d'emblème à une formation globalement détachée de toute préoccupation utilitaire¹⁰. La position radicale de l'abbé de Saint-Pierre procède, à l'inverse, d'une conception utilitariste qui assigne à l'éducation la mission d'adapter l'enseignement à la future vie sociale et professionnelle de l'enfant. Anticipant, à certains égards, l'analyse durkheimienne du collège jésuite, les critiques formulées par l'abbé de Saint-Pierre semblent indiquer qu'à ses yeux, l'enseignement en latin doit être combattu comme un facteur d'isolement non seulement linguistique mais culturel, ayant sinon pour fonction, du moins pour effet regrettable, de séparer les collégiens du reste de la société¹¹.

En des formules que Rousseau n'eût pas désavouées, l'abbé de Saint-Pierre répète que ce qu'il importe d'apprendre aux enfants, ce sont des choses et non des mots¹². Pourquoi perdre son temps dans l'apprentissage des langues mortes, dans des arguties verbales ou des

⁸ « C'est l'étude de cette langue qui fait proprement l'occupation des classes et qui est comme le fond des exercices du collège » (Rollin, l. II, chap. iii).

⁹ Georges Snyders, *La Pédagogie en France aux XVII^e et au XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1965.

¹⁰ « Dans les collèges, on n'apprend rien qui soit directement utile pour les professions qu'on exercera par la suite. La formation reçue par des groupes d'enfants et de jeunes gens dans ces établissements réservés au petit nombre se veut en effet fondamentalement « gratuite », au sens moral du terme » (André Chervel et Marie-Madeleine Compère, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, mai 1997, n° 74, p. 9).

¹¹ Voir les analyses de Durkheim dans le cours donné en 1904-1905 à la Sorbonne et publié en 1937 sous le titre *L'Évolution pédagogique en France*. L'interprétation durkheimienne de l'isolement culturel des collégiens a été prolongée par G. Snyders (*La Pédagogie en France...*). Elle a depuis été remise en cause (voir la mise au point de M.-M. Compère, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », *Histoire de l'éducation*, mai 1997, n° 74, p. 194 et suiv.).

¹² « Il vaut bien mieux, que les régents enseignent des choses à leurs écoliers, que des mots » (p. 137).

connaissances stériles, « tandis que l'on peut employer ce même temps à perfectionner ces enfants dans des connaissances dont ils font usage tous les jours, histoire, géographie, chronologie, physique, arts mécaniques, arts libéraux, musique, anatomie, médecine, chimie, jurisprudence, morale, religion, politique... » (p. 137) ? Parmi toutes ces disciplines, c'est surtout l'histoire qui se trouve réévaluée, alors qu'elle n'avait qu'une faible place dans le système traditionnel¹³. Mais si l'histoire rentre ainsi en grâce, c'est uniquement dans la mesure où elle se trouve subordonnée à un principe d'édification morale : « l'histoire [...] ne devrait être que le récit des expériences passées, fait principalement pour rendre les lecteurs futurs plus prudents, et plus vertueux, et par conséquent plus heureux » (p. 54). Encore faut-il ne pas perdre de vue que l'essentiel n'est pas là : « le point principal, c'est ce qu'il y a de pratique, c'est-à-dire l'exercice de la justice des écoliers entre eux, l'exercice de la politesse, de la patience et des autres parties de la bienfaisance dans leurs actions, dans leurs jeux, dans leurs discours » (p. 180). C'est en vertu de cette fonction formatrice de la sociabilité de l'internat que l'abbé de Saint-Pierre proclame la supériorité essentielle du collège sur l'éducation domestique. Mais le paradoxe est que, ce faisant, l'abbé de Saint-Pierre maintient une structure fondamentale du système pédagogique qu'il dénonce.

De fait, l'abbé de Saint-Pierre conserve aussi les ressorts fondamentaux de la pédagogie jésuite : à savoir la crainte du châtement, l'espoir de la récompense et l'émulation à la vertu. On passera rapidement sur la crainte du châtement, même si sa place n'est à vrai dire pas négligeable¹⁴. La pédagogie de l'abbé de Saint-Pierre recourt surtout constamment au désir de distinction, dérivé de l'amour-propre, en favorisant l'émulation intellectuelle mais surtout morale. Or l'émulation occupait, on le sait, une place essentielle dans les collèges jésuites : il s'agissait même de créer un monde de l'émulation, monde volontairement artificiel, organisant motivations et joies purement scolaires où l'éducateur devait faire jouer les ressorts de l'émulation pour prendre la place des impulsions naturelles qu'il entendait déraciner¹⁵. Par exception, l'abbé de Saint-Pierre ne ménage d'ailleurs pas ses éloges sur cet aspect de la pédagogie traditionnelle¹⁶, tout en précisant que « le ressort de l'émulation peut être beaucoup perfectionné » pour peu qu'on multiplie les distinctions et que l'on prenne soin de discerner la bonne et la mauvaise gloire : car « il vaut beaucoup mieux surmonter ses camarades en patience, en justice, en générosité, en bienfaisance difficile qu'en intelligence difficile » (p. 99). De fait, le collège conçu par l'abbé de Saint-Pierre vise à orienter dans le sens voulu, le désir de se distinguer, autrement dit à moraliser l'amour-propre. Au prix de cette moralisation, l'émulation peut être étendue à toute l'activité scolaire, aussi bien entre les élèves qu'entre les collèges (p. 114). Mais c'est surtout à l'intérieur de la classe que

¹³ Sur le statut essentiellement rhétorique de l'enseignement de l'histoire dans les collèges, voir Annie Brutter, « Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au XVII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, mai 1997, n° 74, p. 59-88.

¹⁴ « Il faut donc pour gouverner les enfants avoir recours à la crainte des peines présentes pour les faire agir sans plaisir, et même contre leur goût, mais conformément à la raison et à leur intérêt réel » (p. 104).

¹⁵ Voir G. Snyders, *La Pédagogie en France...*, p. 48 et suiv..

¹⁶ « Ceux qui ont eu inspection sur les collèges, ont bien aperçu combien le désir de surpasser ses pareils, et d'être plus estimé qu'eux pouvait faire faire des efforts soit d'application, soit de patience aux écoliers pour mieux réussir que les autres » (p. 99).

l'émulation devient un système minutieusement agencé, le collège devenant une sorte d'admirable machinerie parfaitement huilée¹⁷.

Dans les collèges jésuites, l'artificialité de ce système de l'émulation pouvait paraître relativement cohérente avec le principe de la « gratuité » morale d'une formation détachée de toute fonction utilitaire. Mais la facticité de ce monde de l'émulation pour la vertu devient plus troublante dans le cadre d'une pédagogie qui se définit au contraire, chez l'abbé de Saint-Pierre, par sa visée utilitariste et par la revendication permanente de mettre l'éducation au service de la société et du monde réel. Or, cette étrangeté est d'autant plus sensible que le collège conçu par l'abbé de Saint-Pierre conserve aussi deux caractéristiques plus essentielles encore du système traditionnel : la clôture et la surveillance.

Castel de Saint-Pierre s'étend assez peu sur ce dernier point mais il indique cependant que les préfets de chambre doivent être « bons observateurs » de ce qui se fait de bien ou de mal autour d'eux (p. 180), et souligne que les élèves ne doivent pas être trop nombreux dans les classes et encore moins dans les chambres. Le régent doit être relayé par un préfet dans chaque chambre et ce dernier est à son tour incité à déléguer la surveillance aux plus « habiles écoliers » (p. 98). En fait, le principe de cette surveillance est impliqué dans la logique même du système pédagogique décrit par l'abbé de Saint-Pierre, entièrement fondé sur le désir de se distinguer. L'élève y est formé à ne vivre que dans et par le regard ou le jugement d'autrui¹⁸.

Le collège que l'abbé appelle de ses vœux pousse surtout très loin la rigueur de sa clôture. L'enfant se trouve soustrait à toute influence familiale et ne voit ses parents que quelques heures par mois. Castel de Saint-Pierre envisage même de supprimer les vacances, au prétexte que « l'instruction ne paraîtra presque aux écoliers qu'un amusement, ou qu'un jeu continu et diversifié » (p. 132). Il énonce une autre raison, sans doute plus essentielle, à cette volonté de supprimer tout congé : le risque principal est celui des « mauvaises habitudes que les enfants prennent hors du collège avec les valets » (p. 133).

De fait, le thème de la menace de corruption du monde extérieur sous les espèces des domestiques et des valets est récurrent : à l'intérieur même des collèges, il convient d'éviter à tout prix les domestiques séculiers, qui ne songent qu'à sortir du collège et donneraient de mauvais exemples et de mauvaises maximes. Mais les moments où cette menace d'un monde corrompu est la plus dangereuse se situent bien sûr aux deux extrémités de la scolarité. Avant le temps du collège, il serait à souhaiter qu'une maîtrise totale et précoce soit exercée sur l'environnement de l'enfant, ce qui n'est hélas possible que pour les princes et les grands seigneurs qui « ont les moyens d'attacher à leurs enfants de quatre ans des précepteurs sages, habiles, raisonnables, qui peuvent, pour ainsi dire, diriger les femmes et les domestiques, qui environnent l'enfant de manière que tous conspirent au même but » (p. 165). Mais c'est surtout à la sortie du collège que les risques sont les plus grands. L'observation XXVI est

¹⁷ Nous revenons plus loin sur cette métaphore de la machine, décisive dans le système rhétorique de l'abbé de Saint-Pierre.

¹⁸ De ce point de vue, rien de plus anti-rousseauiste que le projet pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre, souvent présenté pourtant comme un précurseur. On pourrait même penser que Rousseau construit en partie son système en ayant à l'esprit celui de son devancier, tant l'opposition sur ce point est radicale.

entièrement consacrée à cette nécessité de prémunir l'élève contre les mauvais exemples, les maximes fausses et séduisantes qu'il va trouver dans le monde corrompu (p. 160). Cette hantise est récurrente d'un monde corrompu venant ruiner l'immense effort pédagogique accompli dans les collèges ainsi réformés. D'où l'idée insistante d'intégrer des classes de formation professionnelle à l'intérieur même des établissements :

Voilà pourquoi j'opine que la plupart [des jeunes gens] demeurent toujours enfermés dans les collèges pour continuer les études de leurs professions particulières en continuant la même discipline, pour fortifier par la pratique, par les exemples et par les préceptes, l'habitude à s'éloigner des vices et à la pratique des vertus. Sans la continuation des exercices pour ces deux vertus, il est difficile qu'ils ne se débauchent et ne se corrompent les uns les autres (p. 192-193).¹⁹

Le paradoxe évoqué au sujet de l'émulation est ici plus aigu. La contradiction était déjà sensible dans les collèges jésuites entre un isolement culturel au moins relatif et la nécessaire insertion des élèves dans le monde²⁰. Mais elle est encore beaucoup plus vive, chez l'abbé de Saint-Pierre, entre une perspective utilitariste et une rencontre avec le monde, perçue comme étrangement menaçante. L'abbé de Saint-Pierre transforme le collège en une petite société vouée à produire les sujets les plus utiles à la grande, mais par une sorte de méfiance à l'égard d'un monde corrompu, il enserme la formation morale et professionnelle de ces sujets à l'intérieur de la classe et sous la surveillance constante du régent, dans un monde tout à fait fermé. Des exercices indéfiniment répétés doit se dégager une vie communautaire unie et harmonieuse, mais l'élève, soustrait à tout conflit, n'est jamais confronté aux rapports complexes de la vie sociale.

Il est vrai que, dans l'esprit de l'abbé de Saint-Pierre, ce paradoxe n'est peut-être que transitoire, et la conséquence inévitable de la corruption actuelle d'un monde qui progressera vers davantage de rationalité s'il adopte les projets de réforme qu'il a conçus. Entre le monde et le collège, il n'y aura plus alors de hiatus. Car ceux qui sortent du collège « s'accoutumeront à n'agir hors du collège que par les deux genres de motifs et de ressorts, craintes et espérances, qui les auront fait agir dans le collège même » (p. 60). Alors, « la lumière et la raison » se diffuseront lentement à l'ensemble du corps social, depuis les élèves devenus chefs de famille jusqu'au bas peuple « qui n'a pas les moyens d'aller chercher cette augmentation de raison dans les collèges » (p. 85). Il suffit donc d'attendre quelques générations pour que s'estompe la pénible dissonance entre le collège et le monde²¹. Mais c'est alors une autre ambiguïté qui se fait jour, puisque c'est la facticité de l'univers du collège qui menace au fond de s'étendre au monde lui-même. De fait, les perspectives radieuses qui se dessinent ne laissent pas d'être assez inquiétantes tant l'éducation de ces élèves formés, voire formatés pour devenir des agents de transformation de la société,

¹⁹ On retrouve la même idée dans l'observation XXIII (p. 156).

²⁰ Voir G. Snyders, *La Pédagogie en France*, p. 137 et suiv..

²¹ « Il est certain, que si tous les collèges des garçons et des filles étaient établis sur ce modèle dans tous les états chrétiens, il se trouverait après trois ou quatre générations un très grand changement en bien dans le monde riche et bien élevé ; et peu à peu dans le peuple même qui emprunterait ses maximes de conduite des riches, qui auraient eu une éducation très sage et très vertueuse » (p. 193).

semblent n'accorder aucune place au libre arbitre, à l'autonomie de la pensée, ni à aucune forme d'altérité. C'est à cette seconde série de tensions que l'on voudrait brièvement s'intéresser.

À bien des égards, le projet pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre peut apparaître libéral et exemplaire d'une certaine logique des Lumières : libéral dans la mesure où il se tient délibérément à l'écart des méthodes coercitives du temps, se vouant à former de bons citoyens plutôt que des savants ou des érudits ; exemplaire de la logique des Lumières puisqu'il entend diffuser la lumière et la raison, lutter contre le fanatisme et la superstition et que nombre de ses thèses seront reprises dans les plans d'éducation élaborés à partir de 1762. En ce qui concerne l'éducation des filles, cette dimension libérale est particulièrement évidente puisque Castel de Saint-Pierre refuse de donner une autre finalité à l'éducation des filles qu'à celle des garçons (chap. XIV). On sait que, dans le *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, il trace un programme d'instruction très large, dans lequel il fait entrer les éléments des sciences, « un peu de connaissance de la machine du corps des animaux », ou encore la physique « qui les éloignera de la superstition, cause de tant de maux »²². Sur le plan plus général des méthodes pédagogiques, l'abbé de Saint-Pierre souligne que ce n'est pas l'autorité et la sévérité de la règle qui sont les plus efficaces pour l'apprentissage des vertus mais bien la vie collective elle-même. D'où le fait que l'abbé de Saint-Pierre exalte aussi la fonction éducatrice des cercles et des cafés : le progrès de la raison est conçu comme un phénomène social, en vertu de la règle selon laquelle « tout perfectionnement dépend de la fréquence et de la qualité des échanges dans une société donnée »²³. Règle qui s'énonce dans une métaphore particulièrement frappante lorsqu'il s'agit de justifier le privilège accordé au collège : « il y a beaucoup de pareils qui s'entrecorrigent, et s'entrepolissent journallement et nécessairement les uns les autres dans leur commerce à peu près comme des cailloux raboteux se polissent et s'arrondissent dans la mer par leur frottement journalier et réciproque » (p. 78).

Exemplaires des nouvelles tendances pédagogiques qui vont s'épanouir dans la seconde moitié du siècle, les projets de l'abbé de Saint-Pierre marquent en outre l'avènement d'une nouvelle conception des rapports entre nature et éducation. L'éducation n'a plus pour finalité de changer ou de combattre la nature de l'homme²⁴. Alors que dans l'éducation traditionnelle, il s'agissait d'aider l'homme à dépasser une nature marquée par la corruption, l'abbé de Saint-Pierre assigne une toute autre fonction à l'éducation : « comme il n'est pas possible de changer la nature des hommes, il ne s'agit que de bien diriger ce penchant invincible en diminuant leurs erreurs sur ce qu'ils prennent pour des biens et pour des maux » (p. 2). Tout le système pédagogique de Castel de Saint-Pierre repose sur le postulat que la vertu n'est pas contradictoire avec l'amour-propre : il est possible de passer de l'amour-propre, du plaisir qu'un être éprouve à se sentir exister, se sentir être lui-même, jusqu'à la

²² *Education des filles*, p.124.

²³ Voir J. Dagen, *L'histoire de l'esprit humain....*, p. 172.

²⁴ Voir Tal Gilead, « Reconsidering the roots of current perceptions : Saint-Pierre, Helvétius and Rousseau on education and the individual », *History of education*, juillet 2005, vol. 34, n° 4, p. 427-739.

justice, la bienfaisance, la joie de s'éprouver en accord avec les autres ; il y faut un effort éducatif qui ne déracine pas l'amour-propre mais le généralise, lui donne une telle intensité qu'il rayonne et déborde hors de ses limites individuelles.

Mais en réalité, et en tension évidente avec cette volonté affichée de ne pas changer la nature de l'homme, tout l'effort pédagogique conçu par l'abbé de Saint-Pierre vise à imprimer toute une série d'habitudes, à créer une seconde nature, à « utiliser la plasticité humaine pour obliger les hommes à la vertu »²⁵. L'ensemble du projet pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre repose sur le postulat d'une malléabilité de l'homme face au pouvoir des institutions et de l'éducation, pour peu qu'il soit soumis à un conditionnement exemplaire²⁶. Rien ne décrit mieux peut-être la finalité du projet pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre que ces formules de Rousseau dans son article *Économie politique* : « s'il est bon de savoir employer les hommes tels qu'ils sont, il vaut beaucoup mieux les rendre tels qu'on a besoin qu'ils soient ; l'autorité la plus absolue est celle qui pénètre jusqu'à l'intérieur de l'homme, et ne s'exerce pas moins sur les volontés que sur les actions »²⁷. La méthode prônée par l'abbé de Saint-Pierre est celle de la répétition et du dressage : au lieu de faire répéter des règles de grammaire, comme dans les collèges traditionnels, on imprime dans l'esprit des modèles de raisonnement et des conduites de vertu. Même le raisonnement juste s'acquiert non pas grâce au développement des lumières naturelles de l'esprit et d'une faculté de juger autonome mais à force d'habitude²⁸. De même, il ne s'agit pas de former l'élève pour qu'il puisse porter un jugement moral sur telle ou telle situation inédite, mais de lui inculquer « une habitude à sentir, à juger par sentiment » ce qui, précise l'abbé de Saint-Pierre, « est quelque chose de fort différent et de bien plus efficace que ce que l'on appelle jugement d'intelligence et de pure spéculation » (p. 238). Il s'agit en particulier de créer dans le cerveau des élèves des associations d'idées entre les notions d'injuste et de malheur, de sorte qu'il se formera dans leur esprit « une espèce de jugement habituel qui excitera le sentiment d'horreur », autrement dit « une habitude à haïr, à fuir tout ce qui se présente sous la forme de l'injustice à peu près comme on hait, comme on fuit tout ce qui se présente sous la forme d'un crapaud, ou d'un serpent » (p. 237-238). Il ne s'agit donc pas de former en l'élève une conscience morale mais bien « une aversion habituelle pour ces vices. »

À définir la manipulation comme l'« action de l'homme sur d'autres hommes visant à leur faire exécuter un programme donné »²⁹, on voit comment le terme pourrait s'appliquer au système pédagogique de l'abbé de Saint-Pierre. En réalité, il convient de voir en son apparent libéralisme pédagogique la mise en place d'un système de maîtrise et de contrôle plus subtil mais plus efficace et plus radical que les précédents. Ce que vise à produire le discours éducatif de l'abbé de Saint-Pierre, c'est un sujet parfaitement disposé à obéir, à n'être qu'un rouage dans la grande machine qu'agence le génie supérieur : « chaque écolier pourra

²⁵ Carole Dornier, « Façonner les mœurs par l'action politique... », p. 293.

²⁶ Sur ce postulat de la malléabilité de l'homme chez l'abbé de Saint-Pierre, voir John Bagnell Bury, *The Idea of progress. An inquiry into its origin and growth*, Londres, 1921.

²⁷ Rousseau, « ECONOMIE POLITIQUE », *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, éd. Bernard Gagnebin, t. III, p. 251.

²⁸ Voir chap. V.

²⁹ Joseph Courtès, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette, 1979, p. 220.

s'accoutumer à croire qu'il est de son intérêt d'obéir pour son bonheur à venir, et de faire telle chose qui lui est commandée, ou de s'abstenir de telle autre, qui lui est défendue » (p. 37).

La tension qui travaille le texte de l'abbé de Saint-Pierre n'est pas seulement ici, on le voit, celle du rapport passablement contradictoire de l'éducation à la nature, mais celle aussi et surtout de la place de la raison dans ce projet. Le plan d'éducation de l'abbé de Saint-Pierre revendique sa rationalité et se donne pour but de diffuser largement « la lumière et de la raison » dans la société. Il fonde sa certitude sur la conviction que tout homme sensé ne peut qu'adhérer à un système qui identifie toute vertu à un calcul bien entendu. Mais le paradoxe est qu'un tel projet ne fait par ailleurs aucune confiance en la raison, choisissant délibérément la méthode du conditionnement et ôtant toute liberté de choix entre le bien et le mal. Jamais l'abbé de Saint-Pierre ne cherche à stimuler la recherche propre de l'enfant. Nul accès à une véritable autonomie n'est prévu par sa pédagogie. Sa visée paraît contradictoire avec le projet d'émancipation propre aux Lumières tel que Kant l'a défini rétrospectivement en des formules célèbres, puisqu'il ne s'agit nullement pour lui de faire sortir les hommes de leur minorité intellectuelle³⁰. Le privilège de la libre faculté de raisonner semble réservé à l'énonciateur du projet lui-même : « le principal usage de la raison c'est de bien conduire l'homme vers l'augmentation des biens les plus grands et les plus solides et vers l'exemption ou la diminution des maux les plus grands, et les plus durables » (p. 36).

En guise de conclusion, c'est sur la position énonciative de l'abbé de Saint-Pierre que l'on voudrait insister. Le projet, chez l'abbé de Saint-Pierre, naît de l'intelligence calculatrice. Sa doctrine pédagogique est le produit légitime de la raison perfectionnée, mais le paradoxe est qu'elle ne cherche nullement à former des esprits faisant eux-mêmes un libre usage de cette faculté de raisonner. Ce qui se dessine, en filigrane, c'est une hiérarchie des esprits au sommet duquel se trouve Dieu, et immédiatement derrière, « les esprits de la première classe » parmi lesquels se place tout naturellement le concepteur du projet, qui revendique explicitement le statut de saint³¹. De fait, comment mieux plaire à l'être bienfaisant qu'en l'imitant dans ses œuvres, en fabriquant une machine qui procure un immense bienfait à l'humanité³². Mais il n'est pas donné à tout le monde d'imiter Dieu : « les esprits du commun suffiront pour exécuter les pratiques et les méthodes que les esprits supérieurs auront inventées » (p. 240). Car « il faut un grand génie pour construire une belle machine », alors qu'« il ne faut qu'un génie médiocre, pour la conserver en mouvement » (p. 131). La place des régents de collège est toute tracée : ils se bornent à vérifier le bon fonctionnement de la machine pédagogique. Toute une hiérarchie se dessine : le regard de Dieu se transmet, d'étage

³⁰ On connaît le mot de l'abbé de Saint-Pierre cité par Rousseau dans *l'Émile* : « l'abbé de Saint-Pierre appelait les hommes des grand enfants » (OC, t. IV, p. 288).

³¹ « On peut dire même que travailler pour procurer un grand bienfait à la société humaine dans la vue de plaire à l'être, qui est souverainement bienfaisant envers les hommes, et dans la vue de se distinguer entre les citoyens bienfaisants, est l'entreprise d'un grand homme et d'un grand saint » (p. 173).

³² « La plus sûre manière de plaire à l'être parfait et de lui plaire beaucoup c'est de l'imiter en ce qui est en notre pouvoir, que nous ne saurions mieux l'imiter qu'en imitant sa bienfaisance envers le plus grand nombre d'hommes » (p. 60).

en étage, sur une chaîne hiérarchique de regards délégués : l'énonciateur du projet ; le bureau ; les régents ; les élèves ; les domestiques ; le peuple... De quoi confirmer peut-être que « ce qu'on appelle 'l'idéologie des Lumières', c'est en grande partie l'effort pour fonder le droit, et même le devoir, pour un petit nombre de penser et de vouloir à la place de ceux qui, en raison de leur condition, ne le peuvent pas »³³.

Références bibliographiques :

Abbé de Saint-Pierre, *Projet pour perfectionner l'éducation*, dans *Ouvrages sur divers sujets*, Paris, Briasson, 1728, t. I.

- *Projet pour perfectionner l'éducation des filles*, dans *Œuvres diverses de monsieur l'abbé de Saint-Pierre*, tome second, Paris, Briasson, 1730.

- *Annales politiques (1658-1740)*, Joseph Drouet (éd.), Paris, Champion, 1912, p. 28-29.

Rollin, *Traité des études*, 1726-1728.

Brutter, Annie, « Entre rhétorique et politique: l'histoire dans les collèges jésuites au XVIII^e siècle », *Histoire de l'éducation*, mai 1997, n° 74, p. 59-88.

Chervel, André et Compère, Marie-Madeleine, « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, mai 1997, n° 74, p. 5-38.

Compère, Marie-Madeleine, « La tardive constitution de l'enseignement des humanités comme objet historique », *Histoire de l'éducation*, mai 1997, n° 74, p. 187-202.

Dagen, Jean, *L'histoire de l'esprit humain dans la pensée française de Fontenelle à Condorcet*, Paris, Klincksieck, 1977.

Dornier, Carole, « Façonner les mœurs par l'action politique : les projets de l'abbé de Saint-Pierre », dans *Morales et politique*, actes du colloque international organisé par le Groupe d'études des moralistes (CELLF, Paris-Sorbonne, 16-18 novembre 2000), J. Dagen, M. Escola et M. Rueff (dir.), Paris, Champion (collection Moralia), 2005, p. 283-294.

Durkheim, *L'Évolution pédagogique en France (1937)*, Paris, PUF, 1999.

Foucault, Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

Grosrichard, Alain, « L'enfant et le domestique », *Ornicar*, n° 7, 1976, p. 19-41.

Julia, Dominique, « Une réforme impossible: le changement des cursus dans la France du XVIII^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1983, n° 47-48, p. 53-76.

Snyders, Georges, *La Pédagogie en France aux XVII^e et au XVIII^e siècles*, Paris, PUF, 1965.

Viguerie, Jean de, « Le mouvement des idées pédagogiques aux XVII^e et XVIII^e siècles », dans *Histoire mondiale de l'éducation*, G. Mialaret et J. Vial (dir.), t. 2, Paris, PUF, 1981, p. 273-300.

³³ Alain Grosrichard, « L'enfant et le domestique », *Ornicar*, n° 7, 1976, p. 32.