

UNIVERSITÉ PARIS-I — PANTHÉON-SORBONNE

PHILOSOPHIE, HISTOIRE, RELIGION
ET L'IDÉE D'INSTRUCTION PUBLIQUE
DANS LA PENSÉE FRANÇAISE DE 1815 À 1848 :

1.— François Guizot

2.— Victor Cousin

Première partie

François Guizot

Jacques Billard

THÈSE DE DOCTORAT

Directeur de recherche :

Monsieur le professeur Bernard Bourgeois

François Dagognet, professeur à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne, président du jury, **Bernard Bourgeois**, professeur à l'université de Paris I Panthéon-Sorbonne, rapporteur ; membres : **Jacques Muglioni**, inspecteur général doyen du groupe Philosophie ; **François Guéry**, professeur à l'université de Lyon ; **Blandine Kriegel**, professeur à l'université de Paris-Nanterre.

Du même auteur

Thèse de doctorat, T I, Victor Cousin, Éditions personnelles, 2023.

Guizot tel qu'en lui-même, philosophe, historien, théologien. Extraits sélectionnés et classé par thème. Éditions personnelles, 2023.

Récapitulatif, TI et II, Éditions personnelles, 2022.

La fin des Lumières, CNRS, 2023, sous presse.

Une technique politique de toujours : le moralisme, in *Crise de la raison publique,* sous la direction d'Isabelle de Mecquenem, Hermann, Paris, 2022.

Une préfiguration du monde futur, in *Medium, Comment peut-on être européen,* direction Régis Debray, Paris, 2019.

Conférences pédagogiques. L'école de la troisième République. Et la nôtre, Paris, 2013.

Introduction à Félix Ravaisson, De l'habitude, PUF, 1999.

République et démocratie, Publication du Conseil Général de Haute-Garonne, 1999.

De l'école à la république, Guizot et Victor Cousin, PUF, 1998.

L'éclectisme, PUF, *Que Sais-je ?*, 1997.

Le pourquoi des choses, Nathan, 1994.

Traité d'éducation civique à destination des maîtres, Nathan, 1985.



ISBN 979-10-424-1474-0

Imprimé en France,

Ateliers Néo-maquettes, Paris.

Dépôt légal : 3ème trimestre 2023.

© Jacques Billard, 2023.

Tous droits de reproduction, d'adaptation et de traduction, intégrale ou partielle réservés pour tous pays.

AVERTISSEMENT

Voici une thèse de doctorat soutenue il y a maintenant presque 20 ans. De quoi vieillir. Je la publie parce que la mise à disposition des thèses sous forme de micro-fiches est dépassée et que, je n'ai pas tenté, aucun éditeur n'accepterait de la publier telle qu'elle est. Les éditeurs ont besoin de livres qui se vendent, ce ne serait à coup sûr pas le cas de celui-là. Pourtant il arrive quelquefois que de nouveaux chercheurs me demandent comment se procurer cette thèse. Voilà qui sera plus simple. Il n'était guère envisageable de publier le tout en un seul volume qui aurait alors atteint les six cents pages. Deux volumes, donc, Guizot d'abord, Cousin ensuite.

Il s'agit peut-être une illusion, mais il ne me semble pas que le propos de cette thèse soit dépassé ou obsolète. Au contraire. Ce que j'ai trouvé chez Guizot et chez Cousin reste totalement valide, aujourd'hui encore. Aujourd'hui plus que jamais.

C'est le privilège de la philosophie de n'être jamais dépassée.

Il reste que 20 ans après, bien des références paraissant nécessaires dans les débats de l'époque sont devenues sans intérêt et mériteraient d'être supprimées. Mais c'est ma thèse de l'époque.

INTRODUCTION

LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉCOLE

La réflexion sur les questions d'enseignement est-elle de nature philosophique ? En d'autres termes, le philosophe doit-il prendre en charge cette tâche comme essentielle dans son travail, ou ne doit-il s'y intéresser qu'en passant et comme par politesse, appelé qu'il est par des travaux d'une tout autre importance ? Cette même question se formule également d'une autre manière, tout en restant la même : les problèmes de l'instruction publique sont-ils du ressort de la société civile ou du ressort de l'État ?

La réponse historique à cette double question est variable selon les époques et les lieux. Certains pays, de nos jours, ne voient là qu'une affaire de société civile et laissent les problèmes se résoudre par le seul jeu de l'initiative privée, individuelle, communautaire ou associative. C'est le cas des États-Unis d'Amérique ou du Royaume-Uni. Dans ces pays l'école est bien obligatoire, mais non l'instruction et aucun programme n'est généralement imposé, pas même la langue nationale. Tout s'ajuste par le jeu bien connu de l'offre et de la demande. À l'opposé, d'autres pays, dont ceux qu'on appelait il n'y a pas si longtemps, les *démocraties populaires*, ont fait de ces questions un enjeu d'État de la première importance où tout doit être réglé par la voie administrative, c'est-à-dire politique. Dans le premier cas, l'école est livrée à la société civile, dans le second, elle est entre les mains non de l'État, mais des forces politiques qui le dominent.

Entre ces deux extrêmes se trouve la France. À partir de la Révolution s'y est construit, en effet, progressivement et difficilement,

un système d'instruction publique qui ne ressemble ni aux premiers ni aux seconds et dont on peut dire que l'originalité est d'être proprement *philosophique*. Il ne soumet l'école ni à la société civile ni aux pouvoirs politiques et limite sa mission à la seule propagation du *connaissable* et par des moyens qui ne sont que rationnels.

Philosophique, ce système l'est par son héritage et son ambition. C'est en effet le siècle des Lumières qui a déterminé un véritable triomphe du rationalisme, et ce triomphe est en fait celui de la philosophie tout entière. Le siècle des Lumières a en effet ramené la question de l'enseignement au premier plan des préoccupations philosophiques. Mais c'est aussi dès ce siècle que la réflexion sur l'école s'infléchit et devient plus pédagogique. Dans la réflexion philosophique antérieure, on se demande ce qu'est le savoir et par quelle voie on y accède, étant entendu que le seul problème est de placer le sujet devant le vrai. La question alors, qui est la question même du platonisme, est de savoir comment on peut *se* rendre réceptif au savoir, comment on peut rendre tout élève réceptif et même s'il est possible de le faire. Toute la question n'est alors que de débarrasser l'esprit, *parfait en son genre*, de tout ce qui peut l'entraver. Une fois libéré de ce qui le gêne, l'esprit ne peut pas ne pas *voir*, puisque là est toute sa nature. C'est pourquoi toute pédagogie, à supposer qu'il faille conserver ce mot, et la chose, en ce cas, n'est que propédeutique et doit ensuite s'effacer devant la marche même de l'esprit. L'esprit se saisit alors directement du savoir sans qu'aucune autre méthode particulière ne soit dès lors nécessaire.

Somme toute, Descartes, par l'exercice du doute, s'applique à lui-même cette méthode. Il se place en effet, dans les conditions idéales, et qui ne peuvent d'ailleurs durer bien longtemps, de retrait des urgences de la vie et se débarrasse avec méthode de tout ce qui aveugle l'esprit. C'est alors seulement que brille l'évidence, car l'évidence n'est pas une lumière qui perce toutes les ténèbres. Elle ne brille que pour les esprits préparés à la voir.

C'est pourquoi l'essentiel de la méthode d'éducation réside dans l'exercice d'une discipline. On sait ce qu'elle est dans la philosophie platonicienne, et à quel point il en coûte de sortir de la Caverne¹.

1. Ces textes célèbres sont bien connus : « Qu'on détache un de ces prisonniers,

De même pour Descartes¹. C'est que la vérité est une chose. Le rapport de l'homme à cette vérité en est une autre. Les questions d'enseignement, lorsqu'elles posent des problèmes de méthode, ne posent légitimement que des questions de disponibilité, c'est-à-dire de discipline. Par discipline, il faut entendre non seulement la soumission au vrai, mais surtout les règles auxquelles on ne peut éviter de se soumettre pour y parvenir et s'y tenir. Il faut une discipline parce que la soumission au vrai exige des efforts, du courage et de la persévérance. La discipline, en effet, ne vise qu'à donner au caractère le courage de n'accepter que le vrai. Les autres sens de ce mot ne sont que des sens dérivés qui ne sont acceptables que rapportés à ce sens fondamental, qu'ils mettent en œuvre. Ainsi l'organisation des études, les règles concernant les locaux et le matériel, la conduite des élèves, etc., sont de la discipline, tout comme l'est également le contenu même de l'enseignement ou *matière*. D'où l'art de l'exercice, dont le vrai sens n'est pas de répéter jusqu'au rabâchage en vue d'un ancrage dans la mémoire, mais de *fortifier* l'esprit et de le rendre *vigoureux*, tout comme l'entraînement sportif rend le corps capable de prendre des risques. C'est pour cette raison qu'il faut de l'exercice, mais on voit également par là que l'exercice n'est pas tout. Il n'est que préparatoire et il ne vise qu'une chose, la *docilité*. Là encore il faut éviter le contresens, la docilité, n'est à aucun degré la capacité à obéir, *servilement* et comme vaincu, à autrui,

qu'on le force à se dresser soudain, à tourner le cou, à marcher, à lever les yeux vers la lumière, tous ces mouvements le feront souffrir, et l'éblouissement l'empêchera de regarder les objets dont il voyait les ombres tout à l'heure. Je te demande ce qu'il pourra répondre, si on lui dit que tout à l'heure il ne voyait que des riens sans consistance, mais que maintenant plus près de la réalité et tourné vers des objets plus réels, il voit plus juste ; si enfin, lui faisant voir chacun des objets qui défilent devant lui, on l'oblige à force de questions à dire ce que c'est ? Ne crois-tu pas qu'il sera embarrassé et que les objets qu'il voyait tout à l'heure lui paraîtront plus véritables que ceux qu'on lui montre à présent ? — beaucoup plus véritables, dit-il — Et si on le forçait à regarder la lumière même, ne crois-tu pas que les yeux lui feraient mal et qu'il se déroberait et retournerait aux choses qu'il peut regarder, et qu'il les croirait réellement plus distinctes que celles qu'on lui montre ? » Platon, *La République*, VII, 515c-515e.

1. « Mais ce dessein est pénible et laborieux, et une certaine paresse m'entraîne insensiblement dans le train de ma vie ordinaire. » Descartes, fin de la *Méditation première*.

mais seulement la capacité à faire triompher, en soi-même, le devoir, c'est-à-dire la raison. La docilité est ainsi la vertu des forts et nullement le refuge de la faiblesse et il faut bien du travail pour y parvenir.

Le dix-huitième siècle voit la question s'inverser. Sans doute ce siècle est-il celui des Lumières et celui de l'Encyclopédie. Mais c'est aussi celui de Condillac et ce siècle présente l'étrange caractéristique d'être à la fois celui de la diffusion de la science et de l'oubli du cartésianisme. Ce siècle est davantage celui de Bacon, Hume et Newton que celui de Descartes et les doctrines qui s'imposent, en France comme en Angleterre, sont essentiellement empiristes. Elles reposent, en outre, sur une théorie du langage qui tient plus au signe qu'au sens. Dès lors la vérité paraît en elle-même sans force propre et la raison une pure convention, arbitraire, quoiqu'utile. Les problèmes de l'enseignement ne sont solubles, que par le détour d'une science des signes. C'est alors qu'apparaît la question proprement pédagogique. Celle-ci est pensée comme une voie d'accès non plus à une culture, à laquelle on ne peut réellement croire puisqu'on ne croit plus tout à fait à la raison, mais à un ensemble de conventions. L'accès à cet ensemble de conventions ne peut se faire que par la sensation et les signes du langage. Dès lors la voie est ouverte à la pédagogie comme astuce ou ruse qui atteint un but, et non comme une méthode qui discipline la pensée. À vrai dire, peut-on encore parler de pensée ? Condillac voit l'enfant raisonner dès qu'il peut parler¹ puisque le raisonnement n'est pas autre chose qu'agencement de signes et gestion des analogies. Et comme il ne s'agit que d'observer pour avoir des idées, et de comparer pour produire des jugements, tout enseignement doit pouvoir se faire dans la facilité et l'agrément. On apprend presque sans effort et comme en se jouant ou comme dit Condillac, on paraît « moins étudier que se

1. « Parler, raisonner, se faire des idées générales ou abstraites, c'est donc au fond la même chose ; et cette vérité, toute simple qu'elle est, pourrait passer pour une découverte. » Condillac, *La logique ou les premiers développements de l'art de penser*, op. cit., p. 140. Et plus loin : « Convaincu que les classes ne sont que des dénominations, nous n'imaginons pas de supposer qu'il existe dans la nature des genres et des espèces, et nous ne verrons, dans ces mots *genres* et *espèces*, qu'une manière de classer les choses suivant les rapports qu'elles ont à nous., et entre elles. » *Ibid.*

jouer. »¹ Cet argument de la facilité d'apprendre est caractéristique de la pédagogie tandis que l'idée de discipline est caractéristique des théories rationalistes.

En outre, s'il n'y a guère qu'une seule méthode d'enseignement dès lors qu'elle est fondée sur la raison, il existe, au contraire, autant de pédagogies qu'il y a de pédagogues. Platon, Descartes, Kant ou Hegel sont d'accord sur les principes de l'étude et de la discipline, car dans l'idée rationaliste, l'esprit doit se mettre à l'école du vrai et s'y soumettre. Le réel impose ainsi sa nature et les esprits rétifs ne peuvent jamais espérer entrer dans la culture. En revanche, le champ pédagogique est un champ ouvert à toutes les imaginations. N'étant soumis à aucune vérité, à aucune nature des choses autrement que par la seule observation, l'esprit n'a rien d'autre à faire que de se laisser jouer. Aussi, Condillac, très logiquement, estime-t-il utile d'expliquer à son élève² en quoi consiste l'esprit, comment il fonctionne et comment il doit s'en servir³. Compayré se scandalise qu'on veuille faire de l'élève un psychologue⁴ alors que la psychologie est une science qui dépasse complètement les possibilités de cet âge. C'est que Compayré garde de la psychologie une idée très métaphysique et qui est celle de Cousin. En revanche Condillac ne voit dans le fonctionnement de l'esprit que de simples mécanismes faciles à observer et tout à fait à la portée d'un enfant⁵.

1. Condillac, *Cours d'étude pour l'instruction des jeunes gens*, « Discours préliminaire », op. cit., p. XXX.

2. Le duc de Parme, dont Condillac a été le précepteur et pour qui il a rédigé son *Cours d'étude*.

3. « Il faut d'abord faire connaître à un enfant les facultés de son âme, et lui faire sentir les besoins de s'en servir. » Condillac, *Cours d'étude pour l'instruction des jeunes gens*, « Discours préliminaire », op. cit., p. VIII.

4. « En d'autres termes, l'analyse de l'âme sera le premier objet proposé à l'attention de l'enfant. Il ne s'agit pas de le rendre attentif ; il s'agit de lui apprendre ce que c'est que l'attention. Comment songer sérieusement à faire de l'enfant un petit psychologue et à choisir comme premier élément de l'éducation, précisément la science la plus délicate de toutes, celle qui ne peut être que le couronnement des études ? » Gabriel Compayré, *Histoire de la pédagogie*, op. cit., p. 262.

5. « Ce projet n'est pas impossible à exécuter. Car si les facultés de l'entendement sont les mêmes dans un enfant que dans un homme fait, pourquoi serait-il incapable de les observer ? » *Ibid.*

Il est très remarquable de constater, de nos jours, que la pédagogie croit innover, sous un vocabulaire particulièrement opaque, en pratiquant ce qu'elle appelle la *métacognition*¹ et qui consiste à attirer l'attention de l'élève sur la manière dont il apprend quelque chose. De même les *découvertes* rassemblées sous la rubrique *gestion mentale*² ne sont, finalement, pas autre chose qu'une remise au goût du jour, et dans le vocabulaire de la psychologie cognitive, de ces thèmes condillaciens. Avec cependant l'adjonction d'un thème qui n'était pas chez Condillac, savoir que tous les esprits sont différents et ne peuvent apprendre que différemment.

Il n'y a rien là qui doive surprendre. Dès lors que la référence à la raison est abandonnée ou, ce qui revient au même, dès lors qu'on réduit la raison au raisonnement, la réflexion sur l'enseignement devient strictement empirique. On croit pouvoir observer, tantôt par introspection, tantôt par des voies expérimentales, le processus même de l'apprentissage et l'on imagine une *recherche pédagogique* ayant l'ambition d'inventer de bonnes méthodes. Alors que la réflexion philosophique cherche à dégager l'enseignement de tout ce qui lui est parasite afin de libérer la raison, la pédagogie estime, au contraire, que tout, ici, est affaire de bonne volonté et d'imagination. Là où la philosophie recherche des lois, la pédagogie recherche des procédures *imaginatives* ou *innovantes* sans cesse renouvelées.

Aussi la pédagogie constitue-t-elle un terrain propice à l'utopie. Puisqu'on ne se règle pas sur la nature de la raison, tout est envisageable. Mais pour les mêmes raisons, le contraire se rencontre tout autant. Puisqu'aucune norme n'est fondée, toutes se valent, celles qui sont nouvelles ne valent que par leur nouveauté — il faut bien *se remettre en cause* de temps en temps, dit-on alors — comme celles qui sont anciennes ne valent que parce qu'elles perpétuent une tradition. Dès lors, pourquoi résister aux pressions sociales et ne pas répondre positivement aux désirs de l'époque ? Dès qu'on abandonne toute idée fondatrice de l'école, il n'existe plus aucune raison

1. Voici la définition que donne de ce terme Philippe Meirieu : « Activité par laquelle le sujet s'interroge sur ses stratégies d'apprentissage et met en rapport les moyens utilisés avec les résultats obtenus ; il peut ainsi stabiliser des procédures et des processus. » P. Meirieu, *Apprendre, oui, mais comment ?*, op. cit., p. 184.

2. Antoine de la Garanderie. Cf la bibliographie.

de ne pas céder à l'air du temps, sinon le sentiment obscur que l'on garde, malgré tout, de l'intérêt profond de l'élève. Mais ce sentiment obscur n'est pas toujours efficace et l'on voit couramment des tentatives pédagogiques qui transforment l'école en son contraire, si l'on peut dire, car qu'est-ce que le contraire d'une école si l'école, en elle-même n'est rien ? La pédagogie rend, par principe, toute sorte d'écoles possibles.

Dans une telle situation, la seule chose qui puisse régler la réflexion pédagogique, c'est la générosité. Il est de fait que les pédagogues, en général, sont infiniment dévoués à leurs élèves et cette volonté de leur être utiles fournit une certaine garantie contre les errements trop dommageables parce que le plus souvent cette générosité garde un lien avec le bon sens. Pourtant la générosité ne suffit pas, car elle est le plus souvent amour de la personne plus que de l'humanité, deux choses bien différentes. Aimer la personne telle qu'elle est, c'est souvent — le paradoxe n'est qu'apparent — renoncer à l'humanité. Or, l'éducation peut-elle raisonnablement, avoir d'autres fins que celle de faire advenir l'humanité dans l'homme ? En un sens, la générosité — celle qui privilégie le don de soi plutôt que l'estime de soi — est peut-être ce qui empêche toute vraie réflexion sur les questions d'enseignement. D'abord parce que la personne semble plus réelle que l'humanité. Cette dernière, en effet, apparaît comme une conception bien abstraite et bien relative tandis que la personne est, elle, bien concrète. C'est d'ailleurs le propre de l'amour de ne considérer que la singularité. Aussi s'intéresser à la personne concrète paraît valoir toujours mieux que s'intéresser à ce qui semble une abstraction. D'autant que c'est souvent derrière de telles abstractions que se cachent les volontés tyranniques, totalitaires ou même, tout simplement, la méchanceté.

En outre, la générosité apparaît comme un sentiment qui n'a besoin ni d'être analysé, ni même d'être justifié. Il ne s'agit que d'amour et de don de soi, c'est-à-dire une disposition interne qui emporte avec soi la conviction d'être *juste*, indépendamment des conséquences objectives qu'elle entraîne. On ne mesure pas la générosité à ses effets, mais seulement à sa sincérité. En ce sens, elle n'est pas autre chose qu'une charité.

À cette générosité qui est amour de la personne, on peut opposer cet autre principe : le *respect* de l'humanité, et c'est alors toute la conception de l'école et de l'enseignement qui change. Il s'agira, en cas, moins d'épargner des souffrances — encore que ce soit là une sorte d'impératif valide pour tous — que d'*élever* l'homme à la hauteur qui doit être la sienne.

Pourtant on ne peut pas dire que le dix-huitième siècle ait renoncé à la raison et ne pense l'éducation que comme une sorte de charité. C'est plutôt notre époque qui en est parvenue à ce point, à partir du renoncement à la raison. On ne saurait dire, par exemple, que la réflexion condillacienne ne soit pas philosophique ni même qu'elle soit faible. Elle fourmille d'idées justes et d'intentions intéressantes. Ce n'est d'ailleurs pas un procès qu'il convient de faire ici. Mais on voit bien, dès cet auteur, que la réflexion sur l'instruction tend vers une pédagogie, c'est-à-dire vers une recherche et une mise au point de procédés de nature finalement mécanique. Condillac ne désirait nullement rompre avec la réflexion philosophique, mais seulement se débarrasser de l'encombrante et stérile métaphysique de son siècle. Ne serait-ce que pour cette raison, cette tentative doit être reçue avec l'attention qu'elle mérite. En outre il fallait prendre ses distances avec l'enseignement des « petites écoles », comme on les appelait sous l'Ancien Régime, et aussi avec certains collèges dont les méthodes stériles et l'ambiance étouffante ne pouvaient conduire vers le savoir. C'est d'ailleurs un problème à résoudre encore aujourd'hui de savoir pour quelles raisons les meilleurs principes d'éducation finissent toujours par se retourner en une routine.

Une tâche philosophique à reprendre

Parce qu'elle touche à la raison, ou à son absence, la réflexion sur l'école et l'action d'enseigner ou d'instruire est bien, par nature, une réflexion philosophique, même si nombre de spécialistes, aujourd'hui regroupés sous la rubrique des *sciences de l'éducation* entendent rompre avec elle et la constituer en science positive. On sait, ou plutôt on croit savoir qu'il suffit, pour qu'une activité de-

vienne scientifique, qu'elle rompe publiquement avec la philosophie. Cette opinion naïve a été, pour les sciences de l'éducation, le point de départ de toutes les dérives au point qu'elles ne sont plus, parfois, qu'une technique purement instrumentale au service de qui veut bien y faire appel. Le politique décide-t-il de remédier à l'*illettrisme* ? Il lui suffit de se tourner vers le spécialiste qui lui construira stratégie, démarches, matériels, échancier et lui fera même son budget, sans oublier l'évaluation des résultats de l'opération. Le spécialiste lui fournit également tout l'appareil idéologique justifiant l'action. C'est ainsi qu'une telle « réflexion » tend vers la *prestation de service* et le spécialiste vers l'expert. Aucune place pour la réflexion philosophique n'est possible dans une telle démarche où ne domine que le souci d'une positivité de prestataire de services.

L'indifférence aux fins y est alors la règle, même si on la masque par des discours qui vantent les valeurs du temps. Elle se marque par un refus de prendre en compte une telle question qui est supposée ne relever que des options politiques, des églises, des familles, des groupes ethniques, etc. On cherche quelles sont les valeurs communes à toutes ces familles de « pensée » et on s'en contente. De même qu'on ne discute pas des goûts et des couleurs, on ne discute pas des fins. On comprend alors que le seul problème perçu comme pertinent soit celui de la méthode entendue dans son sens le plus étroit de mise en œuvre de procédés.

À cette évolution de la réflexion éducative, il faut ajouter le désintérêt progressif des philosophes. Sans doute sont-ils bien d'accord pour reconnaître comme philosophiques ces questions, mais ils sont peu nombreux à prendre part aux débats qui permettraient de le faire savoir et qui empêcheraient ainsi cette réflexion de se dissoudre dans les sciences positives. Un tel désintérêt est d'ailleurs à la fois récent et ancien. Récent parce que jusqu'au début de notre siècle, la philosophie réglait les questions d'enseignement et les philosophes occupaient, en ce domaine, les responsabilités les plus importantes. Il suffit de songer à toute la Troisième République¹, héri-

1. On peut citer les noms de Jules Simon, de Ferdinand Buisson, de Paul Janet, de Gabriel Compayré, d'Emile Combes... et d'autres encore, comme Goblot, Liard, Durkheim, Renouvier, Guyau ou Boutroux, pour ne retenir que ceux qui ont ajouté

tière, sur ce point, de Cousin. On chercherait, aujourd'hui, des philosophes assumant de telles responsabilités, qui soient restés philosophes. Sans doute on dira qu'on ne les appelle plus à ces charges. Mais est-ce vraiment parce qu'on ne les y appelle plus ou parce qu'ils se sont tus ?

Ce problème est également plus ancien. Sauf quelques grands auteurs comme Platon, Aristote, saint Augustin ou Rousseau, il faut bien reconnaître que les questions d'éducation n'ont jamais réellement fait l'objet d'études suivies et approfondies de la part des plus grands philosophes. Pourquoi ne trouve-t-on rien d'autre, chez Descartes, qu'un simple procès de ses études ? Rien d'autre, chez Locke, que des considérations tirées du bon sens ? On ne trouve chez Kant que quelques conseils, intéressants¹, il va sans dire, mais dont l'ensemble est loin de constituer un livre d'une réelle ampleur. De même chez Hegel². En outre, la lecture de ces livres laisse l'impression d'un manque. On les sent écrits par la nécessité de faire un cours sur ces questions, alors même que les questions traitées relèvent bien de leur pensée et qu'ils auraient, là-dessus, des thèses originales et importantes à développer. C'est le cas pour Kant et pour Hegel.

Kant, particulièrement, aurait pu être un maître en ces questions, parce que la philosophie critique fonde la connaissance, la rendant sûre et circonscrite, donc enseignable avec méthode, c'est-à-dire avec sûreté et rigueur. Il va de même pour la morale qui, subsistant désormais sans Dieu, fonde l'indépendance de l'instruction par rapport aux églises, sans pourtant les contredire. Quant à l'es-

à leur action directe, leurs réflexions sur ces questions. Pour les notices biographiques succinctes de ces hommes, on peut se reporter au livre de Christian Nique et Claude Lelièvre, *Histoire biographique de l'enseignement en France*, op. cit. À ces philosophes, on pourrait ajouter d'éminents historiens au premier rang desquels il faudrait citer Lavisse.

1. Il faut dire que ces textes de Kant ne forment pas un livre et qu'il a fallu les réunir. *Les réflexions sur l'éducation* ne sont pas un ouvrage construit, mais un ensemble de notes de cours à propos desquelles A. Philonenko fait remarquer que « nous n'y attachons une certaine valeur que parce que l'auteur se nommait Kant ». (Introduction à l'édition parue chez Vrin, p. 10.)

2. Ces textes ne nous sont connus que parce qu'ils ont été tirés de l'oubli par le travail de Bernard Bourgeois : Hegel, *Textes pédagogiques*, op. cit.

thétique, elle devient chez Kant, à la fois élucidée dans sa nature, et ouverte quant aux œuvres à recevoir comme œuvre d'art. Ce sont là des théories dont la réflexion sur l'enseignement a besoin puisqu'à partir de telles doctrines, on sait ce qu'il faut enseigner, par exemple en morale ou en art¹. Mieux, Kant fournit une théorie de la connaissance très efficace, dont certains auteurs, tel Piaget, ont su tirer un parti certain. Tout était donc réuni pour donner à l'école une assise certaine. Mais Kant ne l'a pas fait.

Il en est de même pour Hegel. La philosophie de l'histoire, la distinction de la famille, de la société civile et de l'État sont un cadre indispensable à toute réflexion sur l'école. En particulier, c'est par Hegel qu'on peut comprendre pourquoi l'instruction publique est une affaire d'État et les maîtres non des précepteurs, mais des magistrats. Pourtant cet aspect n'est que peu développé par lui.

On en dirait autant et peut-être même plus de Descartes. Le *Discours de la méthode* pourrait très aisément se prolonger en une théorie de l'instruction. La règle de l'évidence ou l'idée d'élémentarité, par exemple, mais aussi les analyses du *Traité des passions* sont des points essentiels pour toute réflexion éducative. Mais Descartes lui-même restera muet sur ces conséquences.

Pourquoi donc les philosophes les plus considérables sont-ils ainsi restés silencieux ? Probablement parce que les questions d'éducation ne se posaient pas encore en termes d'instruction *publique*, ne relevaient que de la responsabilité privée et ne concernaient qu'une partie très faible, en nombre, de la population. On conçoit bien l'idée d'instruction, qu'on ne confond nullement avec l'idée d'éducation, mais on ne conçoit pas encore une idée d'instruction *publique*. On voit bien l'enjeu, pour la culture, d'une instruction bien ou mal conduite, mais on en sous-estime l'importance

1. On peut voir chez Guizot comment les idées kantiennes sont utilisées pour définir un optimum éducatif, comme, par exemple, l'idée d'équilibre des facultés : « L'équilibre des facultés est, dans l'intelligence humaine, ce qu'est dans le monde physique l'équilibre des forces : il maintient l'ordre sans gêner le mouvement. Toute faculté, assez puissante pour suspendre ou enchaîner l'action des autres facultés, est un despote, et, pour être sain, l'esprit a besoin d'être libre. » Guizot, *Méditations et études morales*, op. cit., p. 231.

pour l'État. Ce qui est inaperçu, ce n'est ni l'instruction ni l'éducation, c'est l'institution scolaire.

Caractéristiques sont, à cet égard, les conceptions de Rousseau. Sa façon de procéder, en matière d'éducation, ne requiert l'institution d'aucun lieu particulier, d'aucune école. Le monde doit suffire, surtout filtré et débarrassé de tout ce qui pourrait éveiller des passions précoces ou fausses. Un monde différent de la société, tout proche de la nature¹, mais un monde tout de même, pas une école. Rousseau n'a pas besoin, non plus, d'un *maître* d'école, il lui suffit d'un adulte à la volonté droite, c'est-à-dire sage plutôt que savant. Au fond pour Rousseau comme pour la philosophie en général, sauf, justement, Platon, l'éducation est une affaire privée et elle concerne essentiellement la préparation à l'entrée dans le monde. Sans doute voit-on bien les conséquences pour le pays des insuffisances en ce domaine, mais on ne voit pas qu'il faudrait pour autant confier à l'État la responsabilité de ces questions. L'éducation est, et reste, une affaire domestique.

Peut-être est-ce la Révolution française qui a permis de reprendre cette question. Non pas que le fait même de la révolution ait conduit à changer d'idée, mais il a rendu solide l'espoir de réaliser concrètement l'idée d'humanité. La philosophie peut alors, non seulement penser l'idée d'humanité, mais elle peut en outre espérer qu'il soit possible de la faire advenir. Pour cela, il faut quitter la famille et entrer dans l'espace public. L'éducation ne peut plus rester une affaire de préceptorat, elle ne peut davantage être une industrie. Elle doit s'envisager comme une magistrature. Les grands projets de cette période, ceux de Talleyrand, de Condorcet ou de Daunou sont bien des projets d'*instruction publique* et l'école n'y est plus pensée comme l'organisation collective, en vue de la commodité, d'une fonction en son fond privée, mais bien comme une fonction majeure de l'État. Mais la Révolution française ne saura rien concrétiser de tous ces projets et laissera cette idée derrière elle, comme une tâche à accomplir. C'est le dix-neuvième siècle qui la réalisera, de la loi

1. Cette conception du lieu d'école comme le plus proche possible du réel ou de la nature est une conception qui se retrouve dans toutes les pédagogies dites actives ; elle en est même le dispositif central. Le reproche le plus constant et le plus important qu'on adresse alors à l'école est d'être un milieu artificiel.

Guizot (1833), aux lois de la Troisième République. Une telle préoccupation renverra à une position seconde la question proprement pédagogique puisque l'école ainsi pensée enveloppe sa propre finalité, partant, ses propres méthodes.

Le dix-neuvième siècle, reprenant cette idée, retrouve alors, sans toujours le savoir, le rationalisme platonicien. Car Platon est peut-être le seul auteur qui ait véritablement aperçu que l'école n'est pas le lieu où se forment, comme on dirait aujourd'hui, des travailleurs, ni même le lieu où se forment les citoyens. L'école n'est pas autre chose que le lieu du *vrai*, elle est même son unique lieu. Le vrai ne se rencontre pas ailleurs. Platon a bien aperçu que le vrai est, d'une certaine façon, *extérieur* au monde et que pour y accéder, il fallait d'abord en sortir. En retrouvant ce thème platonicien, l'école est établie comme un lieu *philosophique*, dans tous les sens de ce mot et le maître qui y enseigne, n'obéissant qu'à la vérité qu'il aperçoit lui-même, devient un *magistrat*. L'école répond, mais sans les disqualifier nécessairement, à une tout autre ambition que celles qui concernent les familles et même celles qui concernent la société civile. Elle ne vise qu'à l'humanité en elle-même.

Une difficulté se présente alors. Il faut comprendre et faire comprendre la signification d'une telle école à ceux qui, par leur position, ne voient ou ne peuvent voir que l'intérêt des familles ou l'intérêt de la société civile. La philosophie devra faire un effort d'exposition, le faire en direction de tous, et pas seulement de la seule cité des philosophes. Ce phénomène est nouveau. Jusqu'ici la philosophie, en effet, n'avait jamais eu à toucher autant de monde. On peut faire l'hypothèse que c'est le repliement de la philosophie sur elle-même qui l'a rendue muette sur l'école comme, peut-être aussi, sur d'autres points.

École et finalité

Pourtant c'est une idée banale de penser que la réflexion sur les fins relève de la philosophie. Même les plus vifs défenseurs des sciences humaines en conviennent. Mais n'y a-t-il pas là malentendu ? Que les sciences humaines fassent savoir que la réflexion sur

les fins ne relève pas de leur domaine ne signifie nullement qu'elle relève de celui de la philosophie. Cela signifie avant tout qu'elles *abandonnent* ce débat à qui voudra bien s'en charger, et pas nécessairement la philosophie. La non-positivité de la science des fins signifie alors plutôt que ce domaine est celui de l'arbitraire historique ou du relativisme sociologique ou ethnique et qu'en ce lieu rien n'est plus supposé pouvoir faire norme. La détermination des fins ne dépend plus que du groupe social qui entreprend d'éduquer. De telles fins, n'étant pas les mêmes partout, sont essentiellement *arbitraires*. On peut donc à bon droit en changer. Substituer une finalité à une autre est toujours légitime, dès lors qu'elle est matériellement possible et l'on ne dispose d'aucun critère pour décider quelles fins sont valides, et lesquelles ne le sont pas.

C'est pourtant une opinion lourde de conséquences de ne voir dans les fins que des caractéristiques inhérentes aux groupes humains et aussi nombreuses que les groupes eux-mêmes. Car rien alors ne permet de distinguer entre une école qui instruit et une autre qui éduque, ou encore qui se refuse à certains membres du groupe¹, etc.

C'est une opinion tout aussi lourde de conséquences de croire que les finalités sont laissées à l'appréciation de chacun et qu'en ce domaine, il ne suffit que de faire preuve d'imagination. Car alors ce sont les utopies qu'on ne peut plus éviter. Elles sont d'ailleurs d'autant plus menaçantes que l'école est certainement le domaine de l'action où la sanction par le réel se fait le moins facilement sentir. Si une école ne réussit pas, on peut toujours trouver une explication qui en renvoie la responsabilité ailleurs. En outre, l'inefficacité de l'école est le plus souvent masquée par des phénomènes de compensation. La famille prend la relève, ou les livres, etc. L'école n'est que très difficilement régulée par le réel et les utopies peuvent faire longtemps illusion avant d'être démasquées.

Tenir les fins pour inhérentes aux groupes sociaux ou les laisser à la libre imagination de chacun, revient au même puisque la réflexion sur les fins n'appartient alors pas à la philosophie, mais re-

1. On sait que certaines « civilisations » refusent aux filles l'accès à l'instruction, ou leur imposent une éducation « spécifique ».

lève du domaine empirique. Dans le premier cas, elle relève plutôt de la sociologie. Si en effet, les finalités ne sont voulues par personne en particulier et ne sont qu'une émanation du groupe, alors l'étude des ces phénomènes ne relève que des sciences sociales, comme l'avait bien vu Durkheim¹. Dans le second cas, elle ne relève pas non plus du philosophe et n'est qu'un travail d'imagination.

De telles conceptions sous-estiment l'idée même de finalité. Elles reposent sur l'idée que les fins, qu'elles soient imposées ou libres, sont toujours arbitraires, c'est-à-dire sans fondement. C'est d'ailleurs la sociologie qui a installé cette idée que les fins ont moins un fondement qu'une source ou une origine. Les fins sont ainsi tantôt empiriquement constatées tantôt délibérément inventées. Tout se passe comme si les fins étaient des sortes d'objets laissés au libre choix du consommateur, à moins qu'une pression sociale n'impose ici une contrainte.

Une telle conception de la finalité n'est nullement obligatoire. On pourrait lui opposer les analyses aristotéliennes de la cause finale, ou mieux encore, les développements kantiens sur les fins et surtout le *règne des fins*. Ou encore les réflexions de Husserl sur le *Télos*². Certes, chacun a le droit de réfléchir sur ces questions comme il l'entend. Encore faut-il y *réfléchir* et c'est précisément ce qui a disparu de tous les discours sur l'école. La question des fins en est soit absente, soit résolue en passant, très rapidement et sans jamais poser le problème dans toute son ampleur. Sans doute les spécialistes de l'éducation protesteraient de ce qu'ils ne négligent nullement cette question et qu'ils la posent souvent dans toute son acuité. Mais acuité ne signifie pas ampleur. On peut certes *dramatiser* la question des fins, sans pour autant la poser dans toute son *étendue*. Dramatiser consiste, de façon rhétorique, à souligner la gravité des conséquences liées à la question, mais ne permet en aucune façon de poser *réellement* le problème. Poser véritablement la

1. cf. Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, op. cit. Dans ce livre, Durkheim remonte, en effet, des pratiques scolaires aux finalités implicites, qui sont propres soit aux groupes sociaux, soit à certains auteurs inspirés.

2. cf. Husserl, *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard, 1976, I, 6 et surtout *La crise de l'humanité européenne*, « Revue de métaphysique et de morale » juillet-octobre 1949, p. 237.

question des fins ne peut se borner à choisir une ou plusieurs *valeurs* considérées comme évidemment bonnes, mais à en rechercher le fondement. Et si, au bout du compte, on pense devoir renoncer à tout fondement, encore faudrait-il s'en expliquer, dire, par exemple pour quelles raisons il conviendrait de renoncer à la raison.

On trouve, par exemple, chez Philippe Meirieu un chapitre consacré à la question des fins, mais ce chapitre se contente de proposer une fin que l'auteur ne peut justifier autrement qu'en la rapportant à lui-même. « L'École, pour moi... »¹ finit-il par dire, ne pouvant justifier cette prise de position qu'en la rapportant à sa propre liberté c'est-à-dire à son propre arbitraire. Sans doute la finalité qu'il propose est-elle généreuse², assez belle même et sur ce plan, elle en vaut bien d'autres, en particulier celles qui ne dépassent pas l'utilitarisme le plus cynique. Mais là n'est pas la question, car ce n'est pas à son degré de générosité ni même à son réalisme, qu'on juge une finalité, mais uniquement à ses fondements.

L'intervention philosophique, sur une telle question, pourrait avoir comme but non pas d'imposer une finalité censée être plus philosophique qu'une autre, mais de réclamer qu'on n'omette pas de situer sa propre réflexion, il va sans dire toujours libre, par rapport aux autres positions possibles du même problème. C'est le grand avantage de la réflexion philosophique qu'elle situe les problèmes qui se posent à quelque époque que ce soit, dans quelque contexte que ce soit, toujours dans la continuité d'une réflexion déjà engagée depuis des siècles. On ne peut faire l'économie de ce qu'on peut bien appeler, si l'on veut, une tradition, sans prendre le risque de recommencer l'histoire, c'est-à-dire de perdre du temps, lequel, en la circonstance, se compte en siècles. Ne pas reprendre la réflexion là où l'a laissée la réflexion philosophique, c'est se retrouver brusquement rejeté en arrière, avec toute l'histoire de la raison à

1. Philippe Meirieu, *L'envers du tableau*, op. cit., p. 109.

2. C'est ni plus ni moins que l'apprentissage de la non-violence que Philippe Meirieu propose comme fin de l'école : « L'École a donc en charge de choisir des contenus qui permettent à tous les jeunes, s'ils les maîtrisent, d'échapper à la violence sociale des pouvoirs et des médias, de tous ceux qui cherchent à utiliser les êtres humains à leur profit, de tous ceux qui préféreraient les manipuler pour être tranquilles ou faire tranquillement leurs affaires. » *Ibid.*

recommencer. Car il ne fait pas de doute que l'histoire de la pensée, dès lors qu'on la néglige, se reconstitue. En ce sens, qui est essentiel, la philosophie doit reprendre son examen sur les questions de l'école, de l'éducation et de l'instruction. Ce n'est donc pas, on l'aura compris, par un souci de retrouver un lustre aujourd'hui terni, que la philosophie doit reprendre ce travail, mais seulement pour que l'histoire de la pensée ne soit sans cesse à refaire.

Un bon test philosophique : la pensée sur l'école

Il existe une autre raison pour laquelle la philosophie doit reprendre cette réflexion. C'est, en effet, dans les idées sur l'école que se mesure le mieux l'achèvement philosophique. S'il ne s'agissait que d'éduquer des enfants c'est-à-dire de leur apprendre à se tenir dans la vie, à se respecter les uns les autres et à s'insérer dans la société civile, par exemple par l'apprentissage d'un métier, la question ne serait pas si cruciale. Mais il s'agit d'autre chose, bien plus importante. Il s'agit de faire advenir ce qu'en philosophie on peut appeler d'un mot : l'esprit. Interroger la philosophie sur l'école qu'elle autorise est une certaine manière d'interroger la philosophie tout entière. La pensée éducative n'est pas une sous rubrique de la philosophie en général et l'expression « philosophie de l'éducation » peut être source de confusion. Car si l'on entend par là un champ, un objet ou une méthode propres, on sépare la réflexion éducative en domaines distincts appelant chacun son spécialiste. Cela peut-être matériellement utile pour s'assurer que la philosophie n'abandonne pas cette tâche, mais cela est, épistémologiquement faux, car la réflexion éducative appelle, comme toute réflexion philosophique, non pas tel ou tel domaine particulier, mais *toute* la philosophie, c'est-à-dire la philosophie en tous ses domaines. La réflexion sur l'école est donc bien une manière de pénétrer *toute* la philosophie.

Sans doute, de nombreux auteurs n'ont rien dit sur ces questions. Mais est-ce parce qu'ils n'avaient rien à dire, ou n'est-ce pas plutôt parce que rien ne les a appelés sur ce sujet particulier ? Et si, aujourd'hui, on les convoquait sur ce point, aurait-on beaucoup de

mal à trouver de quoi constituer une « philosophie de l'éducation » ?

Soit l'exemple de Descartes. Chez lui aucun ouvrage n'est spécifiquement consacré à ce domaine. Pourtant, tout, dans son œuvre, porte à conséquence éducative. Mieux, c'est par lui que, sans toujours le savoir, l'école, au dix-neuvième siècle, se constituera. Victor Cousin, en effet, fera abandonner la référence à Condillac et à Bacon, références constantes du dix-huitième siècle, pour lui substituer la référence à Descartes. Et de même qu'on a pu dire que si Descartes n'est pas républicain, on ne saurait être républicain sans lui¹, après le travail de Cousin sur l'école, on peut assurer que si Descartes n'a pas constitué l'école, on ne saurait constituer une école sans lui.

« J'ai été nourri aux lettres dès mon enfance... » On trouve en effet chez Descartes — pour ne prendre que le texte célèbre du *Discours* —, un bilan de ses années d'études, sorte d'approbation globale des jésuites de La Flèche, en même temps qu'une constatation du caractère *infondé* de ce que ses maîtres enseignaient. Très remarquable est alors sa critique de l'enseignement des mathématiques. On l'enseignait, en effet, pour son utilité technique, alors que Descartes voit bien qu'elles doivent d'abord être enseignées pour l'intérêt que présente, en général, la certitude démonstrative². Il en va de même en morale, où Descartes remarque que la description des vertus ne remplace pas leur connaissance, de sorte que des confusions restent possibles³. Il sait devoir renoncer à la théologie puisque le salut est réservé à tout homme et non aux seuls théologiens (Guizot et Cousin se souviendront de cet argument). Les autres sciences sont situées à leur juste place. Si elles sont rationnelles ou utiles, on

1. « Descartes n'est pas républicain, mais on ne saurait être républicain sans Descartes. » *L'idée républicaine en France (1789-1924)*, p. 55.

2. Il s'agit du texte bien connu de la première partie du *Discours*.

3. « Ils [les anciens, à partir desquels la morale s'enseignait] élèvent fort haut les vertus, et les font paraître estimables par-dessus toutes les choses qui sont au monde ; mais ils n'enseignent pas assez à les connaître, et souvent ce qu'ils appellent d'un beau nom n'est qu'une insensibilité ou un orgueil, ou un désespoir, ou un parricide. » *Ibid.*

les conserve, sinon on les exclut, ce qui est le cas de l'astrologie ou de l'alchimie.

Mais outre le bilan de son propre cursus, il y a dans Descartes de quoi définir ce que doivent être de véritables études. Surtout on y trouve les deux règles principales, sur lesquelles se construira l'école au dix-neuvième siècle, la règle de l'évidence et le principe de l'élémentarité. Ces deux règles sont chez Descartes, trop connues pour qu'il soit besoin de les rappeler. En revanche, ce qui est moins connu, c'est que là réside toute l'efficacité du cartésianisme dans la construction même de l'idée d'école. Car évidence et élémentarité sont les règles de toute école qui a vocation d'instruire.

On peut donc, avec raison, interroger toute philosophie sur ce qu'elle dit, ou pourrait dire, à propos de l'école. On y verrait que l'enseignement n'est pas autre chose que la mise en place de la raison dans le degré propre à chaque conception philosophique et selon des méthodes elles aussi révélatrices de la conception de l'homme, de la société, de la culture, etc. Peut-on trouver chez Kant, quelque chose de plus kantien que les *Réflexions sur l'éducation* ? À quelque page qu'on ouvre ce recueil, on y voit Kant lui-même et ses doctrines concrètement mis en œuvre, avec sa fermeté philosophique habituelle en même temps qu'avec un sens de l'humain qui éclaire sa doctrine pratique.

« Quelle école souhaitez-vous ? » devrait-on demander aux philosophes, et l'on saurait par là à quelle philosophie on aurait à faire. On pourrait ainsi parcourir l'histoire de la philosophie et conduire une enquête auprès des plus grands. Il ne fait aucun doute que les résultats seraient très intéressants. Pourtant ce ne serait sans doute pas la meilleure méthode. Car s'il est instructif de savoir vers quel système d'enseignement tend la philosophie, il l'est peut-être encore plus de savoir à quelles conditions philosophiques une école est possible. Car une école ne dépasse pas ce que peut la philosophie. Mieux, l'école est la mesure de la pénétration de la philosophie dans les esprits du temps.

François Guizot et Victor Cousin

S'il est vrai qu'en Descartes se trouve le point d'origine de l'école, telle qu'on la connaît encore aujourd'hui, il est tout aussi vrai que ce n'est pas Descartes qui l'a mise en place. S'agissant de rechercher les sources théoriques et historiques de l'instruction publique, c'est Guizot et Cousin qui se présentent d'abord. Ils sont en effet les premiers à avoir mis en œuvre une véritable conception de l'instruction publique et si pendant un siècle et demi, leur œuvre, quoique très discutée, n'est jamais remise en cause, c'est bien parce que leur école repose sur des fondements solides. L'expérience enseigne qu'une institution comme l'institution scolaire ne peut se maintenir, que si le degré de philosophie, disons de rationalité, diffusé dans une population, le permet. Si au contraire, elle ne le permet pas, cette école disparaît, c'est-à-dire qu'elle est remplacée par un autre enseignement, selon d'autres méthodes. Même l'enseignement peut disparaître totalement au bénéfice d'autres procédés d'intégration des jeunes générations au monde.

L'Église médiévale, qui commande les esprits, n'accepte que la méthode d'autorité et son école n'est pas cartésienne et ne pouvait pas l'être. Pourtant la pensée platonicienne n'a pas disparu, non plus que celle d'Aristote. Mais elles ne se sont pas répandues et lors même qu'elles ne sont pas ignorées, ce n'est pas toujours pour leur rationalisme qu'elles sont étudiées. Les écoles grecques et même romaines ont disparu totalement, non par le fait d'un despotisme politique, mais par leur propre fait. Elles étaient tombées en déclin, au point que Tertullien croit devoir interdire aux chrétiens d'exercer les métiers de l'enseignement¹. Ce coup de force n'était pourtant pas nécessaire, car les écoles disparaissaient d'elles-mêmes².

Guizot et Cousin sont certainement les deux auteurs qui se sont le plus intéressés à la question scolaire ainsi posée : l'institution scolaire fait sentir sa nécessité parce qu'après le dix-huitième siècle

1. Cf. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*, op. cit., t. II, p. 137.

2. « Au VIe siècle encore, au temps de Justinien, c'est avec un étonnement mêlé d'admiration que les Occidentaux de passage à Constantinople apprennent qu'il existe à Nisibe, en pays syriaque, des écoles régulièrement instituées... » *Ibid.*, p. 147.

et la Révolution, la pensée libre s'est à nouveau installée dans la société. Elle y réclame son lieu et comme son temple. Sans doute notre époque éprouvera-t-elle quelque difficulté à admettre qu'une institution de l'importance de l'école puisse être réclamée par le développement des esprits alors que les explications généralement données en ce domaine, sont exactement inverses. Est nécessaire une institution réclamée par le niveau de développement des forces productives. Tombe en désuétude une institution qui ne correspond plus à l'état de ces forces. Telle n'est pas la thèse de Cousin ni celle de Guizot, pour qui de telles explications ne peuvent convenir qu'aux situations matérielles et non au développement de l'esprit.

De ces deux auteurs, l'un est philosophe, l'autre non. Ou plutôt, l'un a été professeur de philosophie, l'autre professeur d'histoire. Tous deux ont été des hommes d'État, l'un considérable, Guizot, l'autre à un moindre degré, Cousin. Mais, ce sont moins les hommes d'État qu'il convient d'interroger, que les penseurs. Toutefois, on ne peut ignorer qu'ils ont eu l'un et l'autre des responsabilités institutionnelles considérables, l'un comme membre du gouvernement, l'autre comme membre du Conseil Supérieur de l'Instruction publique, mais l'étude de leur action réelle relève du travail de l'historien. Il s'agit plutôt d'examiner l'inspiration à laquelle ils ont obéi et qu'ils ont réussi à faire partager à leurs contemporains. La Monarchie de Juillet est une situation politique unique dans l'histoire de la France. Elle est à la fois sans précédent et sans lendemain ; elle est, comme dit bien P. Rosanvallon, un « moment »¹.

La caractéristique de ce *moment* est d'être une situation de droit — constitutionnelle — mais sans suffrage universel, c'est-à-dire sans nécessité de tenir compte du suffrage populaire. Sans doute y a-t-il là quelque chose de politiquement scandaleux et qu'on ne saurait approuver. Pourtant ce n'est pas sur ce point qu'il faut faire porter l'attention. Ce qu'il faut remarquer, c'est que, dégagé des nécessités démocratiques, le personnel politique de l'époque, du moins en partie, a cru possible et a tenté un *gouvernement par la raison* ne reposant que sur la seule raison et non sur le consensus. Cela explique la tonalité de nombre de discours politiques de cette période,

1. P. Rosanvallon, *Le moment Guizot*, op. cit.

dont beaucoup ressemblent à des leçons, et particulièrement à des leçons de philosophie ou d'histoire. Guizot a été, de ce point de vue particulièrement remarquable. À chaque fois qu'il doit tenir compte de ses électeurs, il s'en plaint. À chaque fois qu'il est obligé de tenir compte de ses adversaires, il démissionne. À chaque fois qu'il est obligé de tenir compte d'une argumentation qu'il avait sous-estimée ou ignorée, il s'en félicite et tient ce fait pour preuve de l'existence d'un gouvernement libre, dans un pays libre.

Les mêmes observations peuvent se faire à propos de Cousin. L'opposition qui lui a été faite n'a été, somme toute, que faible en son temps. L'anti-cousinisme ne devient vif qu'après la chute de la Monarchie de Juillet et plus encore après sa mort, en 1867.

Ces deux auteurs sont pourtant des auteurs en quelque sorte *maudits* par l'histoire. On aurait du mal à trouver d'autres cas semblables et il y a là un phénomène historique ou sociologique à débrouiller. Pourtant, il semble très raisonnable d'affirmer que cette *malédiction* n'est pas fondée. L'anti-cousinisme est injuste quant à l'action institutionnelle et fausse quant à la philosophie. Il faut d'ailleurs souligner que cette philosophie, de nos jours, n'est pas connue directement, Cousin n'étant accessible que dans les bibliothèques disposant d'un fond ancien. C'est également le cas de Guizot ainsi que celui de nombreux auteurs de cette période¹. Ceux-ci ont à la fois disparu de notre champ intellectuel, et en même temps sont toujours les victimes désignées d'un certain nombre d'attaques, revenant régulièrement. Ce n'est certainement pas parce qu'ils sont inintéressants. Il faut chercher d'autres raisons.

La période 1815-1848

Sur le plan politique, la période qui va de 1815 à 1848 est marquée par le congrès de Vienne et les traités de 1815 qui tentent d'empêcher la Révolution française de se propager partout en Europe. Malgré cela la France se donne une constitution et résiste au

1. P. Rosanvallon fait un bilan très intéressant et très instructif de la carence éditoriale concernant les auteurs de la première moitié du dix-neuvième siècle dans son livre *Le moment Guizot*, op. cit., p. 399. Mais il constate sans tenter d'expliquer.

retour de l'absolutisme. Les historiens ont parfaitement expliqué cela. Ce qui est intéressant, ce n'est pas de reprendre cette étude, mais plutôt de constater que, sur le plan de la pensée, ni le dix-huitième siècle ni le rationalisme n'ont disparu et l'on peut dire que cette période marque, dans la pensée comme dans les faits, le rétablissement de la raison.

Faut-il penser que certains hommes politiques ont voulu passer de la philosophie à l'action, selon une intention et aussi une illusion très ancienne ? Certainement pas. Ces auteurs, que sont Thierry, Guizot, Michelet, Cousin, Quinet, etc. ne se sont pas dit ce que dira la célèbre thèse sur Feuerbach, que les philosophes doivent maintenant transformer le monde¹ car une telle thèse repose sur cette idée que la philosophie, ou même la pensée en général ne sont pas immédiatement pratiques et qu'il y faut une médiation. Au contraire, Guizot, comme Cousin, comme Michelet, etc. est persuadé que la philosophie est à la fois spéculative et pratique. Spéculative, elle l'est en ce sens que son développement ne dépend que d'elle-même. La pensée n'est pas la conséquence d'autre chose que d'elle-même. Mais quoique spéculative absolument, la pensée est également immédiatement pratique. Pour changer le réel, il n'est nul besoin de le *décider*, il suffit de diffuser la vérité et de laisser faire la raison. D'une certaine manière on pourrait dire qu'une telle position est une position passive. Il est inutile de faire le moindre effort d'imagination pour savoir comment le monde doit changer ou comment il pourrait être. Il suffit d'un effort de spéculation pour se demander et découvrir comment il doit être. Si une action doit être entreprise, ce n'est pas celle qui reconstruirait le monde selon un autre modèle, mais c'est celle qui permet la simple diffusion du vrai. C'est le vrai lui-même et en lui-même, qui est efficace, non la matérialité de l'action humaine.

Par là, cette pensée ressemble à un libéralisme, à une sorte de laisser-faire. Et en effet, c'en est un, mais au lieu que le libéralisme économique laisse libre jeu aux passions, ici il ne s'agit que de laisser la vérité déployer ses effets. Il est vrai que de ce point de vue, toute intervention volontaire, autre que celles qui libèrent la vérité,

1. Cf la XI^e thèse sur Feuerbach, in Marx, *Idéologie allemande*.

ne pourrait être qu'une entrave. En fait deux tâches seules sont possibles. La première est de découvrir la vérité. La seconde est de la diffuser. La première tâche paraît à Guizot, comme à Cousin, une tâche terminée. Non pas qu'il n'y ait plus rien à découvrir. La science en particulier n'est pas encore au bout de ses peines, même si, pour l'essentiel, tout est là. En revanche, dans le domaine philosophique, *tout est dit*. Sans doute tout est-il constamment à redire, car la pensée n'est vivante qu'au moment où elle est pensée et, par ailleurs, elle s'oublie vite. Mais ressaisir, ce n'est pas découvrir et en ce qui concerne toutes les grandes vérités qui comptent pour l'humanité, tout est dit.

Reste donc la seconde tâche, qui est de faire accéder à la vérité le plus grand nombre, ce qui est en fait une tâche d'achèvement de la philosophie. De même que la Charte est une sorte d'achèvement de la révolution comme elle l'est de la politique — et en effet, pourquoi ne pas la penser ainsi ? — de même la diffusion de la vérité est la tâche d'achèvement de la philosophie et l'on peut dire qu'instruire, c'est *réaliser* la philosophie. Cela ne va pas sans soulever les difficultés de la philosophia *perennis*, mais la question reste posée et des argumentations sont avancées.

Sans doute on pourra s'étonner, de nos jours, de telles intentions. Mais il faut bien voir que cette époque, la première moitié du dix-neuvième siècle, ne connaît pas encore de crise de la raison. Elle ne connaît que des oppositions soit passéistes qui veulent revenir à l'Autorité et à la Révélation, soit empiristes, la plupart assez modérées. Le dix-neuvième siècle n'est pas antirationaliste et le retour de Descartes sur la scène philosophique n'a posé aucun problème. Par ailleurs, il faut remarquer que la plupart des penseurs politiques de cette époque, du moins ceux qui sont d'inspiration républicaine ou socialiste, envisagent également, et à leur manière, d'achever la révolution et la société.

Mais c'est, bien sûr, l'éclectisme qui se veut achèvement¹.

1. On peut lire, sur ce point, l'analyse de Bersot in *Conseil de philosophie...* op. cit., p. 53, qui montre Cousin affirmant puis renonçant à cette idée d'achèvement.

L'idée d'instruction publique

Historiquement, c'est la Révolution française, et surtout Condorcet, qui est à l'origine de l'idée d'instruction publique. Cette idée se substitue à celle d'éducation et d'autre part, souligne la responsabilité de l'État en ce domaine qui, dès lors, ne semble plus devoir relever de la seule sphère du privé. Par instruction publique on entend alors, semble-t-il, trois caractères.

Le premier consiste en la diffusion du savoir à tous et non plus à quelques-uns. Or l'intention de diffuser un savoir à tous est une révolution considérable, car elle impose de définir un savoir qui ne soit ni professionnel, ni savant. Professionnel, ce savoir ne saurait être imposé à tous, mais seulement à ceux qui en ont besoin. De sorte qu'il a fallu marquer, dans le champ encyclopédique du savoir, les parties destinées à tous, et les distinguer des autres. Les premières dessinant une formation *générale*, les secondes, une formation *spéciale*. Mais encore dans la formation générale, il a fallu retenir ce qui était accessible au plus grand nombre et écarter toute connaissance trop savante. C'est alors qu'apparaît un enseignement *élémentaire*. Ce point est très considérable, car pour qu'une école élémentaire soit possible, il faut que le savoir ne soit pas, par nature, global et qu'il comporte des connaissances premières ou éléments. C'est en cela que l'idée d'instruction publique peut être considérée comme le triomphe du cartésianisme. De nos jours, les opposants à l'idée d'école élémentaire ne s'y sont pas trompés en argumentant contre l'idée d'élément au nom des épistémologies de la complexité c'est-à-dire d'épistémologies non cartésiennes¹.

Le second est que la diffusion du savoir se fait au nom de la *civilisation*, de quelque nom qu'on veuille l'appeler (le bonheur public, par exemple). Sans doute l'idée de civilisation ou de bonheur public diffère-t-elle d'un auteur à l'autre, d'un réformateur à l'autre. Mais l'intention générale reste, malgré des nuances, de construire un espace public, seul lieu de rencontre de l'homme en tant qu'homme,

1. *Non-cartésien* doit d'ailleurs être pris dans son sens littéral de refus du cartésianisme et non dans son sens bachelardien de *dépassement* de la conception cartésienne de la science. Mais Bachelard n'était-il pas, finalement, anti-cartésien ?

et non de l'homme en tant qu'il n'est que ce que sa situation l'autorise à être. Nul n'est dispensé d'occuper une place utile dans le monde, mais nul ne doit être réduit à cette position. C'est pourquoi une telle instruction est l'œuvre d'un *instituteur*¹ et non d'un précepteur, régent ou, comme on dirait aujourd'hui, d'un *enseignant*.

Le troisième est que cette *instruction* est seule à même de fournir une *éducation* véritable. Là, sans doute, réside la nouveauté la plus importante, car l'usage était de considérer que l'éducation est sans grand rapport avec l'instruction. On peut être savant et immoral. On peut être moral sans être savant et la preuve en était donnée par le fait que la majorité des hommes parvient à la moralité sans la moindre instruction. C'est que l'éducation concerne davantage la volonté que l'intelligence et la volonté ne doit qu'obéir à des règles qu'elle n'élabore pas elle-même, qu'elle trouve toutes faites dans le Dogme ou la Révélation. De sorte que l'éducation est essentielle, l'instruction, subalterne. Faire dépendre, comme on verra, l'éducation de l'instruction, c'est dire que l'homme dispose, par lui-même, des ressources nécessaires à sa conduite morale. Si la Révolution a bien, en effet, mis en évidence ce principe, il faudra tout de même la totalité du dix-neuvième siècle pour le réaliser. Pendant longtemps, en effet, on ne comprendra pas ce que peut signifier une éducation fondée sur une instruction et on continuera à dénoncer l'instruction comme insuffisante. Sur ce point, Guizot et même Cousin auront, eux aussi, du chemin à parcourir, encore qu'ils aient fait l'essentiel. Mais la question est plus complexe qu'on ne croit, car elle oblige à revenir sur l'idée de raison et, peut-être même, de rectifier l'idée de *Lumières* — par exemple, pour lui retirer son pluriel. Jusqu'à Littré et Jules Ferry, ce débat restera vif, comme en témoignent les remarques de Michelet².

1. On sait que le mot *instituteur* fut officiellement proposé par Condorcet : « Les maîtres de ces écoles s'appelleront *instituteurs*. » Art. 2 de son Plan présenté à l'Assemblée législative, les 20 et 21 avril 1792.

2. « Je n'admets nullement l'étrange distinguo de MM. Littré et Saint-Marc Girardin qui, dans le Journal des Débats, concèdent au clergé de donner une éducation, tandis que nos écoles, disent-ils, ne donnent qu'instruction. Quiconque a enseigné, sait bien que les deux choses se mêlent, se confondent sans cesse. À chaque instant l'instruction a une influence morale qui est au plus haut point éducative, qui, éclairant l'esprit, règle aussi l'âme. La limite absolue entre ces mots est de vaine scolas-

Le renouveau du spiritualisme

Sur le plan philosophique, la période 1815-1848 est principalement un temps où se rétablit le spiritualisme. Les philosophies issues de Condillac, les *Idéologies*, étaient essentiellement ce qu'on appellerait aujourd'hui, non des matérialismes, mais des sciences humaines. Psychologie empirique et physiologie sont les ressources à l'aide desquelles on tente d'expliquer, selon la méthode de la statue de Condillac, les comportements humains. Ce n'est pas que cette école philosophique ignore la volonté ni la liberté. Encore moins ignore-t-elle la moralité et la plupart des Idéologues affirment avec une sincérité que rien ne permet de mettre en doute, l'existence de l'âme et son salut possible. Mais le principe des explications recherchées reste dans la perception des choses, particulièrement les signes, auxquels il arrive le plus souvent qu'on réduise le langage. Cette école n'est pas à proprement parler un matérialisme, mais c'est une tentative qui refuse la caractéristique essentielle de l'esprit : l'universel.

La redécouverte ou la réhabilitation de la volonté ou de l'attention par Maine de Biran, les *petites interrogations* de Laromiguière, pourtant en son temps considéré comme un Idéologue, sont alors une véritable redécouverte de l'esprit. Mais il appartient à Cousin d'avoir rétabli la légitimité du spiritualisme. Il y a d'ailleurs à ce point réussi que pendant très longtemps on confondra le spiritualisme avec la philosophie elle-même et parmi ceux qui, après sa chute, travailleront sans relâche à le faire tomber dans l'oubli, aucun ne parviendra à redonner à la philosophie le sens condillacien qu'elle avait avant lui. Le matérialisme lui-même ne sera qu'une faible objection au spiritualisme, surtout le matérialisme qui se veut scientifique et qui, de ce fait, admet l'existence, dans le monde, de lois véritables, c'est-à-dire nécessaires et générales. Ravaisson ou Lachelier parviendront, dans une certaine mesure, à faire oublier le nom de Cousin — encore devront-ils pour cela mêler leur voix à celles, pourtant sur un tout autre registre, de Leroux ou de Ferrari —

mais ils ne peuvent plus empêcher le spiritualisme. Ils ne le souhaitent d'ailleurs pas.

Ce sont les sciences humaines, issues de Durkheim, qui en étudiant, selon le principe célèbre des *Règles de la méthode sociologique*, les « faits sociaux comme des choses » dispenseront la réflexion sur l'homme de recourir à toute intériorité. On sait quelle sera alors cette histoire. Ce n'est ni plus ni moins que la rationalité qui disparaît, même si l'on cache cette disparition en disant que c'est la rationalité *classique* qui disparaît, au bénéfice d'autres sortes de rationalités. On voit alors renaître non pas Condillac, mais les principes condillaciens.

La période 1815-1848 est donc d'abord caractérisée par la redécouverte de l'esprit. Historiens et philosophes le redécouvrent surtout sur le mode du sentiment plus que sur celui de l'intelligence, et ce point est à noter. Car pour cette génération, l'esprit est moins ce à quoi il faut se résoudre si l'on veut expliquer la possibilité de la science et de la morale, qu'une dimension fondamentale de l'homme, une transcendance brusquement découverte et passionnément recherchée. L'esprit, ce n'est pas vraiment l'âme, substance abstraite, mais ce n'est pas non plus l'intelligence, trop froide. Lorsqu'on lit les mémoires de certains hommes de cette époque, on ne peut pas ne pas être frappé par ce fait qu'ils font souvent remonter le point de départ de leur vocation intellectuelle à un sentiment exalté. C'est le cas de Cousin, découvrant la philosophie lors de sa rencontre avec Laromiguière¹. Ou encore celui de Michelet, visitant le Musée des Monuments français². C'est également celui d'Augus-

1. « Il est resté et restera toujours dans ma mémoire, avec une émotion reconnaissante, le jour où, pour la première fois, en 1811, élève de l'École normale, destiné à l'enseignement des lettres, j'entendis M. Laromiguière. » On peut sans doute s'étonner du fait que Laromiguière ait pu susciter une telle émotion, mais c'est la suite de la confession qui est intéressante : « Je ne suis pas Malebranche, mais j'éprouvais en entendant M. Laromiguière ce qu'on dit que Malebranche éprouva en ouvrant par hasard un traité de Descartes. » *Fragments philosophiques*, op. cit., p. 23.

2. « Je n'ai encore rien dit de cette impression d'enfant, la plus forte après celle de l'*Imitation* ; je veux parler de l'impression que fit sur moi le musée des monuments français, si malheureusement détruit en 1815. C'est là et nulle autre part, que j'ai ressenti la vive intuition de l'histoire. [...] alors se réveillait l'émotion, toujours la

tin Thierry découvrant le moyen âge à travers Chateaubriand¹. C'est également par l'admiration de Chateaubriand que Guizot commence, lui aussi, sa carrière. On ne comprendrait pas bien le sens du spiritualisme de la pensée du XIX^e siècle, si on ne la rapportait à ces expériences vécues. Ce qui est souverainement réel, dans le réel, ce ne sont pas les mécanismes visibles, mais une sorte de vie interne qu'il faut alors rechercher. Ce qui permet de comprendre le réel, ce n'est pas une science mécaniste, mais une science du vivant — entendons de ce qui a un sens — car le réel est moins une mécanique qu'une substance. Ainsi se comprend le recours philosophique à une substance entendue non plus comme simple substrat passif de qualités ou d'accidents, mais comme puissance de mouvement, mieux, une puissance d'engendrer. Ainsi se comprend, encore, la genèse de la société dans l'histoire, le retour à Descartes puis à Leibniz.

même et toujours vive, qui me faisait battre le cœur quand j'entrais sous ces voûtes sombres et contemplais ces visages pâles, quand j'allais, cherchais, ardent, curieux, craintif, de salle en salle et d'âge en âge. Je cherchais quoi ? Je ne sais pas ; la vie d'alors, sans doute, et le génie des temps. Je n'étais pas bien sûr qu'ils ne vécussent pas, tous ces dormeurs de marbre étendus sur leurs tombes ; et quand des somptueux monuments du seizième siècle, éblouissant d'albâtre, je passais à la salle des Mérovingiens où se trouvait la croix de Dagobert, je ne savais trop si je ne verrais point se mettre sur leur séant Chilpéric et Frédégonde. » Michelet, *Ma Jeunesse*, op. cit. p. 45. On trouve à peu près le même texte dans un autre de ses livres : « Ma plus forte impression d'enfance, après celle-là [la lecture de *l'Imitation de Jésus*], c'est le Musée des monuments français, si malheureusement détruit. C'est là et nulle autre part, que j'ai reçu d'abord la vive impression de l'histoire. Je remplissais ces tombeaux de mon imagination, je sentais ces morts à travers les marbres, et ce n'était pas sans quelque terreur que j'entrais dans les voûtes basses où dormaient Dagobert, Chilpéric et Frédégonde. » Michelet, *Le Peuple*, 1846 (3^e éd.), p.26. Ceci se passait en 1810, Michelet avait alors 12 ans.

1. « En 1810, j'achevais mes classes au collège de Blois, lorsqu'un exemplaire des *Martyrs*, apporté du dehors, circula dans le collège. Ce fut un grand événement pour ceux d'entre nous qui ressentaient déjà le goût du beau et l'admiration de la gloire. Nous nous disputons le livre ; il fut convenu que chacun l'aurait à son tour, et le mien vint un jour de congé, à l'heure de la promenade. Ce jour-là je feignais de m'être fait mal au pied, et je restais seul à la maison. Je lisais, ou plutôt je dévorais les pages, assis devant mon pupitre, dans une salle voûtée qui était notre salle d'études et dont l'aspect me semblait alors grandiose et imposant. J'éprouvai d'abord un charme vague, et comme un éblouissement d'imagination... » Aug. Thierry, *Récits des temps mérovingiens*, op. cit., p. 8.

Mais par là également s'explique l'incompréhension de cette époque à l'égard de la philosophie kantienne. Il n'y a, en effet, de philosophie critique que pour qui a renoncé à la substance comme cause.

L'état des études philosophiques

Il est d'usage de reconnaître que la philosophie en France, entre 1815 et 1848, est peu de chose. Ainsi, les auteurs de cette période ne sont quasiment pas examinés, et quand ils le sont, c'est plus pour éviter une solution de continuité historique que pour en étudier la pensée¹. On rappelle ce qui a été dit à cette période, mais on n'envisage pas qu'il puisse y avoir encore quelque chose à penser. Et sans doute lorsqu'on compare la philosophie en France à la philosophie en Allemagne, on mesure un écart certain. Mais de ce que, aujourd'hui, nous préférons la philosophie allemande à la philosophie française, doit-on en déduire que la philosophie qui se faisait en France à cette période doit continuer d'être ignorée ?

Pourtant, il est historiquement certain que la philosophie française n'a pas démerité, même durant cette période ; qu'elle a continué dans son génie propre qui est cartésien, rationaliste, modéré, humaniste et généreux. Non seulement elle n'a pas démerité, mais elle s'est constituée d'une manière originale et d'ailleurs bien solide, puisqu'elle subsiste encore ainsi de nos jours. En particulier on peut dire que la philosophie, en France, a dû renaître de ses cendres. En 1814, lorsque Cousin est chargé de conférence de philosophie à l'École Normale, il est lui-même très peu instruit dans cette matière puisque ses études de lycée ne comportaient aucun enseignement de cette nature² et c'est de Villemain qu'il devint le suppléant en 1812. Il commença donc sa carrière dans l'enseignement de la littérature grecque. Son premier contact avec la philosophie date de sa

1. Voir les travaux, importants sans doute, mais historiques plus que philosophiques, de P. Vermeren, et d'autres, qu'on trouvera dans la bibliographie. Jean Le-franc est certainement l'exception à cette règle.

2. Les cours de philosophie dans les lycées n'ont été rétablis qu'en 1809. Auparavant on n'y enseignait que la logique.

seconde année d'École Normale, où il entendit les leçons de Laromiguière¹. À cette époque, le nom même de Kant est à peine connu.

À l'Université, c'est Royer-Collard, qui n'était pas du tout philosophe, qui fut nommé titulaire de la chaire de philosophie en 1809. Jules Simon se moque de cette situation... c'est qu'il la juge en 1887. En 1810, la philosophie n'est pas une spécialité universitaire et sont réputés philosophes bien des auteurs dont la profession principale est tout autre. Royer-Collard était avocat, ancien greffier de la commune de Paris, etc., mais nullement philosophe de métier. Il enseigna la philosophie écossaise, car, dit-on, il voulait rompre avec l'Idéologie²... et qu'il n'en connaissait aucune autre !

Damiron, dans son histoire de la philosophie³, range les auteurs en deux grandes tendances : l'école sensualiste — mot qui est repris de Cousin —, et l'école théologique. Et c'est en effet ainsi que se répartissent les auteurs de cette époque. Une troisième école, celle de Cousin, l'école *éclectique*, dans laquelle Damiron range d'ailleurs des auteurs qui n'en font pas partie, comme Royer-Collard, Laromiguière, Degérando ou Maine de Biran, se donne pour tâche non pas tant de concilier les deux autres écoles, mais bien de rompre avec elles. Ni le sensualisme ni l'école théologique ne sont de la philosophie, car elles sont l'une et l'autre des écoles non rationalistes. L'école sensualiste est empiriste parce qu'elle ne croit pas en la raison, mais seulement au raisonnement. La seconde veut le retour de l'autorité, ce qui est le contraire même de la philosophie. C'est de ce point de vue que la classification de Damiron est pertinente. L'école éclectique est, alors, la seule école philosophique. Mais entendue au

1. « Il semble que Cousin, en découvrant Laromiguière, découvre en même temps la philosophie. Et c'est l'exacte vérité. On n'enseignait pas la philosophie dans les lycées, les Facultés venaient de naître ou de renaître, comme on voudra. Les Idéologues et toute l'école de Condillac étaient déjà un peu oubliés ; ils n'avaient jamais eu qu'un public fort restreint. » Jules Simon, *Victor Cousin*, op. cit., p. 12.

2. C'est Jules Simon qui raconte : « M. Royer-Collard, qui ne la [la philosophie] savait pas, se promenait sur les quais à la recherche d'un maître. Il le trouva à l'étalage d'un bouquiniste. Un volume dépareillé des *Essais de philosophie* de Reid fut pour lui ce qu'avait été Descartes pour Malebranche... » Jules Simon, op. cit., p. 13.

3. P. Damiron, *Essai sur l'histoire de la philosophie en France au dix-neuvième siècle*, op. cit.

sens ultérieur du mot *éclectisme*, il n'a pas raison, car cette école, alors, doit être réservée aux seuls cousinien.

Histoire et philosophie

Si, au début du dix-neuvième siècle, les philosophes au sens exclusif du mot, c'est-à-dire des penseurs qui se consacrent exclusivement à la réflexion philosophique, sont rares, c'est parce que la philosophie est essentiellement vue comme un complément réflexif accompagnant d'autres études ou bien complétant certaines activités exigeant une sorte de sagesse. Ainsi Broussais ou Gall, qui sont médecins ou d'autres, comme Jean-Baptiste Riambourd, qui sont magistrats, sont amenés, par leur métier, à certaines réflexions. On comprend bien, d'ailleurs, que, la métaphysique ayant disparu, le philosophe, en tant que tel, disparaisse également. Sans métaphysique, la philosophie ne peut pas être autre chose qu'une collection d'idées plus ou moins intéressantes, au mieux une série d'opinions droites.

Mais il est une autre catégorie de penseurs, dont le travail est, pour une bonne part, philosophique, ce sont les historiens. Et parmi eux, Guizot. C'est, en effet, au début du dix-neuvième siècle que s'est construite l'historiographie que l'on appelle aujourd'hui scientifique. Sans doute est-ce également à la fin de ce même siècle que s'est constituée une historiographie dite « positive », c'est-à-dire cherchant à éviter toute philosophie. Mais avant que ne se produise cette réaction, dont il reste à montrer si elle a été légitime, l'activité historique est essentiellement philosophique. Non pas qu'elle utiliserait sans sourciller les hypothèses les plus téméraires, mais en ce sens qu'elle rompt avec l'historiographie antérieure. L'historiographie antérieure cherche à répondre à la question : « Que s'est-il passé ? ». Les historiens du début du dix-neuvième siècle cherchent à répondre, à travers cette même question, à une autre plus générale : « Qu'est-ce que l'homme ? ». L'histoire est alors moins une recherche du passé qu'une recherche, dans le passé, d'éléments qui pourraient répondre à cette seule question.

Ce que ces historiens découvrent et exploitent, c'est que l'homme, mais pas tout l'homme, s'est développé dans l'histoire par l'intermé-

diaire — on peut même dire *la médiation* — de la société. Et c'est plus précisément à partir des études médiévales que ce mouvement s'est amorcé et développé. Or il faut bien voir que dès lors que l'homme, en son essence, peut être pensé à partir de son devenir, être philosophe c'est, nécessairement, être à un moment ou à un autre, historien, au point que la philosophie elle-même se présente à son tour comme historique. Mais que la philosophie se présente comme historique ne doit pas cacher que c'est en fait l'histoire qui est philosophique, et non l'inverse. Elle est une autre façon de philosopher. Ce sera d'ailleurs la thèse de Cousin. La philosophie spéculative, lorsqu'elle parvient à éviter les pièges de l'hypothèse, ne dit pas autre chose que ce que l'histoire montre, lorsque celle-ci sait à quelle question elle veut répondre et quelle méthode elle doit suivre.

Les historiens prennent alors la relève des philosophes. Il faut d'ailleurs remarquer que ce n'est jamais pour rien que l'on décide, en 1815, d'être historien. À cette époque, en effet, les carrières scientifiques ou universitaires sont peu de choses — il n'existe, à Paris, qu'une seule chaire d'histoire, celle de Lacretelle ! Ce n'est donc pas tant pour faire une carrière universitaire qu'on s'engage dans ces études, c'est plutôt pour agir sur le monde. Camille Jullian paraît le déplorer¹ et regretter que la France n'ait pas suivi les voies classiques de l'érudition saint-maurienne ou oratorienne, comme on l'a fait en Allemagne. L'historiographie française est née, en effet, de la lutte politique et tend à se poursuivre par la voie de la science. Faut-il le déplorer, et peut-il, en général, en être autrement ? L'histoire positiviste est-elle si désintéressée ? L'historiographie contemporaine, à son tour, est-elle, à ce point de vue, si innocente ? Ne suffit-il pas, à l'historien, de savoir dans quels combats il est engagé afin de ne pas se laisser aveugler par la passion au point de méconnaître la vérité ? Le problème que pose

1. « Ces hommes n'arrivèrent pas du premier coup à la notion de l'histoire impartiale, à l'amour de la science pure et du travail désintéressé. Ceci est un fait caractéristique de l'esprit français au début du dix-neuvième siècle : les études historiques sourdirent non de leur milieu naturel, de cet institut où travaillaient sans gloire les derniers représentants de Saint-Maur et de l'Oratoire ; mais de l'Université et de la jeunesse des écoles, alors passionnées par ces discussions politiques que la restauration avait enfin permises et provoquées. L'histoire naquit à nouveau, non pas du paisible travail de cabinet, mais de la lutte des partis. » Camille Jullian, *Les historiens français...*, op. cit., p. XV.

l'engagement dans le monde des sciences historiques est plus un problème de méthode qu'un problème de nature.

Il est vrai que les historiens de 1815 ont vécu l'histoire comme une véritable passion, capable d'occuper tout l'esprit pendant de nombreuses années et d'ailleurs les historiens qui se sont trouvés mêlés aux affaires politiques, comme Guizot, de Ségur ou Thiers, ne parviennent pas à se détacher de leur premier métier, comme s'ils percevaient une continuité entre la réflexion philosophique ou la recherche historique et l'action politique. Même écartés du pouvoir, philosopher ou se livrer à des études d'histoire, c'est encore pour eux une façon d'agir sur le monde. Car d'Augustin Thierry à Jules Michelet, on tient pour acquis que l'histoire est l'institutrice du politique et l'on ne conçoit pas de faire efficacement son travail politique sans de sérieuses études historiques.

Inversement, le simple fait de se livrer à des études historiques conduit à l'action politique. Il n'en est pas autrement aujourd'hui encore. Sans doute les politiques sont-ils devenus sceptiques — et peut-être même désespérés — quant aux projets d'avenir. Mais quel politique n'est pas intéressé par l'histoire ? Quel politique ne trouve dans l'histoire autre chose que la réponse à une simple curiosité ?

L'homme se développe — entendons, devient ce qu'il doit être — parce qu'il est pris dans une histoire, et ce développement ne se réalise que par la médiation de la société. Ce que les historiens de 1815, principalement Aug. Thierry et Guizot, découvrent, c'est que toute histoire est histoire de la libération de l'homme. Ils découvrent, en outre, que le dernier degré de cette libération est, justement, la conscience de cette libération. Et ils parlent très justement d'une conscience de la libération et non d'une conscience de la liberté. Car si celle-ci est spontanée, celle-là ne s'acquiert que dans l'étude. La conscience de la libération n'est pas tout à fait la même chose que la conscience de la liberté en ce que la seconde est plutôt l'affirmation interne de la liberté qui se découvre elle-même tandis que la conscience de la libération est la conscience des obstacles qui la gênent et des moyens qui la permettent. La première est ainsi plus pratique que la seconde. Mais il s'agit d'une conscience, c'est-à-dire qu'il faut considérer que l'essentiel du travail de libération est accompli lorsque cette conscience existe. Est-ce là une thèse idéal-

liste ? Ce n'est pas certain. En revanche il s'agit bien d'une thèse spiritualiste, à la fois proche et éloignée de cette autre thèse, qui lui ressemble, le marxisme. Pour ce dernier, en effet, l'histoire réalise, c'est-à-dire rend réel ce qui en soi-même n'est que virtuel. L'histoire de l'homme a besoin que se développent les moyens de production. Il faut donc qu'un niveau *réel* de l'histoire soit atteint. C'est la matérialité des faits qui autorise la liberté et non l'idée qu'on en a. En revanche, dans la thèse spiritualiste c'est la seule idée de la liberté qui est libératrice, et rien d'autre.

Sur ce point il faut bien s'entendre. La conscience de la libération n'est pas un surplus décoratif qui s'ajouterait à la libération elle-même comme un supplément agréable, mais finalement un peu inutile. Elle est au contraire essentielle, car elle est ce sans quoi la libération n'est pas achevée, c'est-à-dire n'est pas stable.

On peut trouver ces idées bien hégéliennes. Il n'est d'ailleurs pas exclu que Hegel ait eu ici son influence, mais elle n'est pas facile à montrer. Guizot, Thierry, Cousin sont en possession de ces idées bien avant que Hegel ne commence à être connu en France. Guizot, en particulier, développe ces thèmes dès 1812¹. On pourrait même risquer l'hypothèse que si Hegel sera si mal compris en France, lorsque Cousin l'aura introduit, ce n'est pas parce qu'on est alors incapable de comprendre la profondeur de la métaphysique allemande, mais parce que la pensée française l'a absorbée. La pensée française ne se met pas à l'école allemande parce qu'elle est trop occupée à développer sa propre pensée. Lorsque Guizot parle de Kant, il y voit Rousseau, lorsque Cousin parle de Hegel ou de Schelling, il y voit son propre spiritualisme. Lorsque Michelet parle de Hegel, il y voit une philosophie de la nature, c'est-à-dire un fatalisme. Ce n'est que lorsque cette période historique sera terminée, en 1848, que la pensée française se mettra alors réellement à l'école allemande. Ce sera d'abord le néo-kantisme, puis la redécouverte de Hegel.

1. Époque à laquelle Fontanes lui confie la suppléance de Lacretelle.

L'état des études historiques avant 1815

La caractéristique de la rénovation des études historiques réalisée vers 1815 est de prendre pour point de départ, non pas la chute de l'Empire romain, mais l'avènement du moyen âge¹. Certainement il faut noter ici l'influence de Chateaubriand. Deux livres, en particulier, avaient marqué le public : le *Génie du christianisme* (1802) et *Les martyrs* (1809). On sait à quel point Guizot et Thierry y ont été sensibles. Chateaubriand a fait admettre la supériorité du christianisme sur le paganisme antique du point de vue de la civilisation, car par le christianisme, la civilisation pénètre le peuple et le construit alors que la culture antique ne transforme que ceux qui s'y vouent. En outre, Chateaubriand avait rompu avec les études historiques, principalement consacrées à l'antiquité, que l'Empire avait favorisées, en vue de combattre la monarchie. Chateaubriand attire l'attention sur le moyen âge, l'art gothique, le plain-chant, sur la valeur des institutions politiques du treizième siècle et veut faire admettre que la nation trouve là son origine véritable. Plusieurs historiens abandonnent dès lors l'histoire antique pour l'histoire médiévale. Ainsi Michaud², historien d'une certaine influence, abandonne ses études romaines pour se consacrer, toute sa vie durant, à la seule histoire des croisades. Il entreprend d'en réhabiliter la valeur morale contre les historiens antérieurs qui, depuis le seizième siècle, n'y avaient vu qu'un étonnant délire. Au reste aucun grand

1. La période s'étend, par convention depuis Guizot, qui reprend les dates proposées par Du Cange, de la chute de l'Empire romain d'occident (476) à la chute de l'Empire romain d'Orient (1453), c'est-à-dire la prise de Constantinople par les Turcs. Les bornes de cette période peuvent varier de quelques dizaines d'années, selon les opinions des historiens, mais pour tous, le moyen âge est l'espace de temps qui sépare la chute d'une civilisation de la renaissance d'une autre. En outre, nombreux sont les historiens qui s'accordent à reconnaître que cette désignation est trompeuse, laissant entendre qu'il s'agit d'une période homogène, ce qui n'est pas le cas et le plus souvent on y distinguera une époque de la barbarie et une époque de la féodalité. Ce qui fait pourtant la légitimité de cette périodisation, c'est de voir dans le moyen âge l'époque qui sépare l'histoire ancienne de l'époque moderne.

2. Joseph-François Michaud, 1767-1840. Il publie les cinq volumes de son *Histoire des croisades* de 1808 à 1822, mais donnera de nombreuses éditions augmentées et corrigées.

historien de la première moitié du XIXe siècle n'est resté indifférent à l'influence de Chateaubriand : Guizot lui adresse un poème en vers¹, lui rend visite et prend la défense des *Martyrs* dans le *Publiciste*.

Pourtant, à lire aussi bien Guizot que Thierry, on n'a pas l'impression que ces auteurs aient réellement été marqués par Chateaubriand et l'importance de ce dernier réside sans doute davantage dans le fait d'avoir créé un public que dans celui d'avoir suscité un mouvement de pensée. En revanche le talent littéraire de Chateaubriand a joué un rôle plus considérable en montrant que le récit chronologique froid auquel se limitaient les historiens jusqu'alors ne suffit pas. Il faut rendre la vie. Tous les historiens, Michelet particulièrement, sauront entendre cette leçon. L'histoire doit restituer non seulement les faits, mais la vie. L'histoire devient ainsi la seule science de l'homme.

Si l'étude du moyen âge prend une dimension toute nouvelle, ce n'est pas que les historiens antérieurs aient ignoré cette période. Celle-ci² figure bien, en effet, dans les livres d'histoire les plus lus. Mais elle est peu de chose parce qu'on n'y recherche rien de particulier ; on n'y voit rien d'autre qu'une nuit noire et si on y regarde, ce n'est que pour y placer les origines de la monarchie. D'autre part, la nécessité littéraire de commencer par le commencement oblige à partir de ce point dès lors que c'est une histoire de France qu'on veut écrire. La France, en effet, n'existe pas sous l'antiquité et n'apparaît qu'au moyen âge. En outre, l'étude de cette période, sans enjeu véritable, peut bien débiter par ce qui n'est, au fond, qu'une convention d'écriture. L'histoire de France commence donc par le premier de ses rois, Pharamond. On continuera à parler de Phara-

1. « J'admirais passionnément M. de Chateaubriand, idées et langage ; ce beau mélange de sentiments religieux et d'esprit romanesque, de poésie et de polémique morale, m'avait si puissamment ému et conquis que, peu après mon arrivée à Paris, en 1806, une de mes premières fantaisies littéraires avait été d'adresser à M. de Chateaubriand une très médiocre épître en vers dont il s'empressa de me remercier en prose artistement modeste et polie. Sa lettre flatta ma jeunesse, et les *Martyrs* redoublèrent mon zèle. » Guizot, *Mémoires pour servir à l'histoire de mon temps*, t. I, ch. 1.

2. Le terme même de moyen âge est repris de l'historien Du Cange (1610-1688).

mond, même lorsque l'érudition aura établi que l'existence de ce roi est pour le moins douteuse.

C'est que le contenu historique d'une époque aussi éloignée est perçu comme étant de peu d'importance. D'abord il s'agit d'une histoire lointaine, à propos de laquelle on ne pense pas pouvoir savoir des choses bien certaines. Disposerait-on de quelques connaissances que celles-ci ne seraient d'aucune utilité. En effet, il n'y a de France que pour autant qu'il y ait roi de France. Le pays ne va pas sans son roi, et la France ne saurait lui être antérieure. L'histoire de la France n'est donc pas autre chose que l'histoire de ses rois. Quant aux actions des rois les plus anciens, elles ne sont plus que des curiosités puisque ce n'est qu'à partir des Capétiens que les actions des rois de France prennent de l'importance. Comme on voit, l'historiographie antérieure au dix-neuvième siècle n'a qu'un sens très limité de l'histoire. On est loin d'une idée de la longue durée.

En outre, le christianisme, dont on peut bien dire qu'il est une *religion de l'histoire*, comme on parle de *philosophie de l'histoire*, a donné l'habitude d'un commencement premier *biblique* et non réellement historique. De sorte que l'histoire sainte a remplacé, dans les œuvres historiographiques, l'histoire fabuleuse par laquelle l'historiographie populaire aimait à commencer. Plus l'histoire est éloignée et moins il est intéressant qu'elle soit vraie, car le vrai a quelque chose de réaliste qui ne favorise pas le sens du sacré. C'est ce qui explique qu'il faille attendre assez tard pour qu'on distingue l'histoire réelle de l'histoire fabuleuse et l'histoire profane de l'histoire sainte. Ainsi Bossuet, dont l'ouvrage est par ailleurs si important, divise-t-il la suite des temps en sept âges¹, mêlant histoire sainte, histoire fabuleuse et histoire scientifique.

Les grands historiens du début du XIXe siècle abandonneront tout à fait ces façons d'écrire l'histoire, sauf, peut-être, pour ce qui concerne les établissements scolaires². À lire Aug. Thierry ou Gui-

1. Adam, Noé, Abraham, Moïse, la prise de Troie, Cyrus, Jésus-Christ.

2. Victor Duruy, par exemple, n'hésite pas à écrire, pour les écoles, une histoire sainte (Victor Duruy, *Histoire sainte d'après la bible*, op. cité) avec, pour simple précaution méthodologique, l'avertissement suivant : « Ce livre n'est donc point une histoire dans le sens ordinaire de ce mot, puisque la critique, qui est la condition première des travaux historiques, en a été absolument exclue. C'est une simple

zot, on se rend compte du changement de ton : ce ne sont plus les rois qui comptent, même pour les monarchistes — Thierry et Guizot l'étaient — mais les peuples, qu'on appelle alors des races, et les sociétés. On cherche à savoir quelles sont ces *races*, d'où elles viennent, ce qui les caractérise et ce qu'elles apportent avec elles. La réponse à ces questions forme les études médiévales à propos desquelles il faut moins parler de renouveau que de création. Sans doute ces nouveaux historiens ont-ils des précurseurs au nombre desquels on peut citer Montesquieu, Voltaire et surtout Mably. Mais l'intérêt porté au moyen âge n'est pas tout à fait le même. Cependant, les études antiques ne sont nullement négligées, et même reçoivent de cet intérêt un renouvellement des questionnements. Si l'on cherche dans le moyen âge, l'origine de la société moderne, on cherche dans l'antiquité, les éléments dont elle est faite. Avec Thierry, mais surtout Guizot, c'est une histoire de la longue durée qui s'installe.

On peut mesurer le progrès accompli dans les études historiques en lisant, parallèlement à Thierry et à Guizot, les historiens les plus consultés à cette époque. Ceux-ci continueront à parler de Pharamond¹. C'est le cas des deux plus célèbres d'entre eux : Velly et Anquetil. Velly², par exemple, retient l'existence de Pharamond et

analyse des livres saints que j'ai suivis pas à pas et dont j'ai reproduit, le plus possible, les expressions mêmes et le style consacré. » Op. cit., p. IV. Il s'agit de la septième édition, et nous sommes en 1874.

1. On précise même les dates de son règne : 420-428. Descendant de Priam, selon la généalogie donnée par Rigord (Priam, Hector, Francion, fils d'Hector, Priam, roi d'Austrie, Marcomir et Pharamond, son fils, premier roi de la Gaule et premier roi de la lignée des Mérovingiens). En fait Pharamond ne sert qu'à renforcer la thèse de l'origine troyenne des Gaulois. D'où vient ce personnage ? D'une mention faite par le chroniqueur Prosper Tiron que l'on a confondu avec Saint Prosper d'Aquitaine qui, lui, était un contemporain de l'époque du supposé Pharamond. L'œuvre de Pharamond est à considérer : il est à l'origine de la loi des Francs Saliens, c'est-à-dire de la célèbre loi salique. Il est également celui qui débaptisa la ville de Lutèce pour en faire la ville de Paris.

2. Abbé Paul-François Velly, 1709-1759, entreprit de rédiger une histoire *générale* de la France qui manquait alors. Les deux premiers volumes parurent en 1755 et il en poursuivit la rédaction jusqu'au 8e volume (règne de Philippe IV le Bel). L'ouvrage fut continué par deux historiens : Villaret et Garnier. Velly fut impitoyablement dénoncé. On lui reconnaissait bien quelques qualités d'écriture, mais on trouvait que ses sources n'étaient pas assez critiquées et que ses récits manquaient de dé-

pense critiquer suffisamment ses sources en rétablissant ce roi comme Barbare. Il en prend pour preuve son inauguration (l'élévation sur le bouclier et non le sacre épiscopal de Reims)¹. Anquetil², lui aussi très lu jusqu'à la fin du XIXe siècle, n'hésite pas davantage et n'éprouve aucune gêne devant caractère douteux de l'existence de ce roi³.

Francs et Gaulois

Guizot et Thierry commencent leur carrière d'historien en prenant parti dans la polémique célèbre des Francs et des Gaulois, polémique un peu oubliée aujourd'hui. Elle a pourtant été importante aussi bien sur le plan politique que sur le plan historiographique. Cette polémique a en effet contribué à constituer l'histoire comme science. On peut à ce propos remarquer que l'exigence d'exactitude concernant non la seule diplomatique, mais l'ensemble du travail historique coïncide avec la célèbre querelle de l'origine des Français. Sont-il des Francs ? Sont-ils des Gaulois (ou des Gallo-Romains) ? Et la querelle n'était pas seulement d'école, elle ne visait pas moins

tails, surtout dans les deux premiers volumes, jugés trop rapides. C'est Mably, surtout, qui fut, à son égard, particulièrement sévère : « Son histoire est un chaos où tout est jeté, mêlé, confondu, sans règle et sans critique... ».

1. Velly cite Prosper d'Aquitaine (qu'il ne distingue donc pas de Prosper Tyro) : « Honorius régnait en occident, Théodose le jeune en orient, lorsque les Français passèrent le Rhin, surprirent et pillèrent la ville de Trèves sous la conduite de Pharamond. C'est inutilement que quelques historiens ont eu recours à la fable pour relever l'éclat de la naissance de ce prince : il était roi d'un peuple qui n'a jamais obéi qu'aux descendants de ses premiers maîtres. Ce titre auguste prouve invinciblement l'antiquité de sa race. Ce fut vers l'an 420 qu'il fut élevé sur un bouclier, montré à toute l'armée et reconnu chef de la nation. C'était là toute l'inauguration de nos anciens rois. » *Histoire de France*, T. I, p. 29 (éd. de 1775).

2. Historien génovéfain né en 1723, mort en 1806). Sa grande *Histoire de France*, parue en 1805, fut continuée — elle s'arrêtait à Louis XVI — et fréquemment rééditée jusque dans la seconde moitié du XIXe siècle.

3. « Pharamond, élu vers l'an 420, fut le premier roi qui domina sur la totalité des peuples qui composaient la ligue ou l'association des Francs. S'il a été véritablement roi ; si même il a existé, car on en doute, il demeura tranquille dans les limites fixées à sa nation. On croit qu'il régna huit ans. » *Histoire de France*, édition tardive de 1856, c'est-à-dire largement après le renouveau des études historiques.

qu'à expliquer la légitimité de la Révolution française et par conséquent de la suite qu'il convenait de lui donner. Si le Tiers État descend des Gaulois (ou des Gallo-Romains) et la noblesse des Francs, alors la Révolution n'est plus du tout une guerre civile, mais une véritable guerre étrangère, celle qui met fin aux invasions barbares. C'est ainsi que Guizot et Thierry posent le problème de l'interprétation de la Révolution. Et ici il faut remarquer qu'indépendamment de ce qu'il en est de la vérité de cette thèse historique, c'est bien l'historicité elle-même qui naît, c'est-à-dire le fait qu'un événement historique peut avoir ses véritables conséquences très longtemps plus tard. Cette querelle des Francs et des Gaulois est peut-être, de cette manière, à la source de l'historiographie moderne.

Boulainvilliers¹ est, semble-t-il, le premier auteur qui ait posé la question des Francs et des Gaulois. Moins par souci d'érudition historique cependant, que dans le but de restaurer la légitimité du pouvoir de l'aristocratie. La thèse qu'il veut défendre est la suivante. Les Francs, après la conquête, avaient réduit les Gaulois à la servitude. L'aristocratie d'aujourd'hui (le dix-huitième siècle) descend de ces conquérants, son pouvoir et ses privilèges sont donc légitimes puisqu'obtenus par droit de conquête. Dès lors sont abusives aussi bien les prétentions absolutistes de la monarchie que les revendications du Tiers État à participer au pouvoir. Boulainvilliers veut donc faire valoir un *droit de conquête* au bénéfice de l'aristocratie.

Après Boulainvilliers, c'est Dubos² qui, dans son *Histoire critique de l'établissement de la monarchie française dans les Gaules* (1734), reprend la même question, mais dans un autre sens. Pour lui il n'y a pas eu de conquête. Les Francs se sont installés dans la Gaule parce que les Gaulois, ainsi que les autres peuples qui s'y trouvaient, les y ont appelés afin de combattre les Romains dégénérés. Il en résulte que Francs et Gaulois sont parfaitement égaux et que les prétentions féodales ne sont qu'usurpation. Seule la monarchie est fondée, pour y avoir été appelée, à disposer du pouvoir.

1. Henri, comte de Boulainvilliers, 1658-1722. C'est l'étude de son arbre généalogique, plus exactement la recherche des titres de ses ancêtres qui l'amène à l'histoire de France.

2. Abbé JB. Dubos, 1670-1742. Il est le successeur de Dacier au poste de secrétaire perpétuel de l'Académie française (1722).

Montesquieu, finalement intéressé à l'affaire, rend hommage aux « belles choses » dites par Boulainvilliers, mais remarque que rien n'est prouvé¹. Surtout, il analyse, et longuement, la thèse de Dubos², en montrant toutes les erreurs. Il soupçonne même dans l'« érudition sans fin » de Dubos une volonté d'égarer l'esprit en masquant l'absence de preuve³. Mais surtout Montesquieu reconnaît que la conquête ne peut légitimer nulle servitude et nul anéantissement⁴.

Mably⁵, à son tour, réfute et Boulainvilliers et Dubos, le plus souvent avec des arguments déjà employés par Montesquieu, mais aussi en utilisant Dubos contre Boulainvilliers. Mably est une sorte de démocrate ou de républicain qui pense pouvoir établir que c'est un système d'institutions libres qui s'est mis en place au cinquième siècle, comme par *contrat*. Toute prétention de quiconque n'est qu'usurpation, celle de l'aristocratie féodale comme celle de la monarchie.

Mais c'est Rousseau, ici assez proche de Mably, qui est là-dessus le plus clair parce qu'il prend le problème en philosophe et non plus en historien. À Boulainvilliers, il répond, non sans ironie, que l'éventuelle noblesse de ses ancêtres ne légitime en rien le pouvoir qu'il détient aujourd'hui⁶. À Dubos, comme à Boulainvilliers, Rous-

1. « M. le conte de Boulainvilliers a manqué le point capital de son système : il n'a point prouvé que les Francs aient fait un règlement général qui mît les Romains dans une espèce de servitude.

Comme son ouvrage est écrit sans aucun art, et qu'il y parle avec cette simplicité, cette franchise et cette ingénuité de l'ancienne noblesse dont il était sorti, tout le monde est capable de juger et des belles choses qu'il dit, et des erreurs dans lesquelles il tombe. Ainsi je ne l'examinerai point. Je dirais seulement qu'il avait plus d'esprit que de lumières, plus de lumières que de savoir ; mais ce savoir n'était point méprisable, parce que, de notre histoire et de nos lois, il savait très bien les grandes choses. » *De l'esprit des lois*, 1748, livre XXX, ch. 10.

2. *De l'esprit des lois*, Livre XXX, ch 23.

3. « ... une érudition sans fin est placée, non pas dans le système, mais à côté du système, l'esprit est distrait par des accessoires et ne s'occupe plus du principal. » *Ibid.*

4. *Ibid.* L. X, ch. 3.

5. Gabriel Bonnot de Mably, frère du père de Condillac, 1709-1785. Publie ses *Observations sur l'histoire de France* en 1765.

6. Rousseau, *Contrat social*, L. I, ch. 2.

seau répond qu'on ne saurait fonder un pouvoir sur un fait, fût-il ancien. C'est la fameuse analyse du « droit du plus fort »¹. Benjamin Constant fera, plus tard, la même démonstration².

Le débat aurait pu, aurait dû, s'arrêter à cette analyse — définitive — de Rousseau : la légitimité n'est pas à rechercher dans un fait, quel qu'il soit. Mais la Révolution³ ou plutôt son achèvement allait relancer la bataille.

C'est d'abord Augustin Thierry qui, au *Courrier Français* publie, à partir de 1817, ses dix premières *Lettres sur l'histoire de France* dans lesquelles il défend les droits des Gaulois vaincus et opprimés. Il prend donc la suite de Boulainvilliers, mais il en inverse la thèse. Boulainvilliers voulait établir la légitimité des droits de la noblesse, Aug. Thierry se sert des invasions barbares pour montrer que l'ordre féodal et l'ordre monarchique qui en sont issus trouvent leur origine dans la violence et non dans la justice. Il y ajoute même une idée plus grave et plus lourde de conséquences : la France est un pays conquis gouverné par ses vainqueurs⁴. Dès lors il ne sera pas difficile de franchir le pas : la Révolution de 1789 est la bataille qui met fin à cette guerre de plus de dix siècles. En chassant la noblesse, les Gallo-Romains n'ont fait que chasser les envahisseurs.

1. *Ibid.*, L. I, ch. 3.

2. *De l'esprit de conquête et de l'usurpation dans leurs rapports avec la civilisation européenne*, ouvrage de 1813.

3. Thouret (Constituante) est peut-être le premier à développer l'hypothèse de la Révolution comme l'achèvement, après huit siècles, de la conquête des Francs.

4. « Nous croyons être une nation, et nous sommes deux nations sur la même terre, deux nations ennemies dans leurs souvenirs, inconciliables dans leurs projets : l'une a autrefois conquis l'autre, et ses desseins, ses vœux éternels sont le rajeunissement de cette vieille conquête énervée par le temps, par le courage des vaincus et par la raison humaine. La raison qui fait rougir le maître de l'abaissement où il tient son esclave, a détaché graduellement de ce peuple tout ce qu'il avait d'âmes généreuses et d'esprits droits ; ces transfuges vers la meilleure cause en ont été les plus nobles soutiens ; et nous, fils de vaincus, ce sont de pareils chefs que nous voyons encore à notre tête. » *Dix ans d'études historiques in lettres sur l'histoire de France*, op. cit., p. 502. À vrai dire Thierry applique à la conquête franque l'interprétation de l'existence de la plèbe romaine comme descendant des premiers occupants vaincus, réduits au travail de la terre et auxquels l'empereur Tullus Hostilius avait ajouté les populations des villes latines conquises par ses armes.

Guizot soutient, à son tour, cette même thèse. « La Révolution a été une guerre, la vraie guerre, telle que le monde la connaît entre deux peuples étrangers. Depuis plus de treize siècles, la France en contenait deux, un peuple vainqueur et un peuple vaincu... (...) Le résultat de la Révolution n'était pas douteux. L'ancien peuple vaincu était devenu le peuple vainqueur. »¹ Les journaux de droite² ironisèrent sur cette idée des deux peuples...

Mais Guizot n'avait soutenu une telle thèse que dans le feu de l'action politique³. Il l'abandonna bien vite au profit d'une autre, plus nuancée et très considérable : celle de la fusion des races et de la marche vers une histoire universelle. L'histoire ainsi n'est plus le lieu de la défense des peuples, quels qu'ils soient, mais celui de la construction de l'humanité en tant que telle, c'est-à-dire de la civilisation. C'est cette théorie, appuyée sur une étude érudite des faits, qui fera le succès de Guizot médiévisiste⁴. La querelle des Francs et

1. Guizot, *Du Gouvernement de la France depuis la Restauration et du ministère actuel*, texte de 1820.

2. Par exemple le *Défenseur* : « M. Guizot est-il donc bien assuré d'être d'origine gauloise et ne peut-il pas être issu de quelque chef sicambre dont les hoirs-manzières auraient été privés de leur chef ? »

3. Dans ses *Mémoires*, Guizot reconnaîtra avoir été « trop absolu, trop rude... L'esprit d'opposition me dominait trop exclusivement ». Dans ses *Essais sur l'histoire de France*, Guizot explique la nature de l'erreur. Celle-ci est due à un « anachronisme qui a laissé croire que la féodalité avait commencé dès le sixième siècle, c'est-à-dire dès les invasions barbares. Le peuple, mais les savants également ont commis cette étrange erreur de condensation, d'imputer aux conquérants les conséquences de leur conquête et d'en faire ainsi les responsables directs ». « Pourquoi donc est-elle née ? [cette erreur] Pourquoi a-t-elle été si généralement accueillie ? Est-ce seulement à la légèreté, au défaut de science et de critique qu'on doit l'imputer ? Non, certes ; elle a eu une cause plus légitime et plus profonde ; elle est provenue d'un anachronisme évident, mais naturel. Elle a transporté le dixième siècle au sixième, et supposé que la féodalité s'était faite d'un seul coup, telle qu'elle fut cinq cents ans plus tard, lui donnant ainsi pour origine l'état social que son triomphe progressif devait amener. » *Essais sur l'histoire de France*, op. cit., p. 261. cf. également, le cours de 1828, 3e leçon p. 2-4.

4. On trouve chez l'historien Léopold Ranke, la même thèse. Dans son livre, *Histoire des populations romanes et germaniques de 1494 à 1535*, Ranke veut montrer que l'hostilité de ces deux peuples n'a pas conduit l'un à dépouiller l'autre, mais que tous les deux ont obéi à une force supérieure qui les a conduits à la fusion. Le livre de Ranke est de 1824, la thèse de Guizot est de 1821. Mais on ne saurait dire qui a inspiré l'autre.

des Gaulois sera ainsi officiellement terminée... pour les historiens par ces arguments de Guizot et lorsque Fustel de Coulanges fera le bilan de cette affaire, il n'utilisera pas d'autres arguments que ceux de Guizot, quoique sans le citer¹. Toutefois il en restera des traces, notamment dans l'enseignement et dans les livres d'histoire populaire. Henri Martin, par exemple, exaltera les Gaulois, développera la mode du druidisme et, même, déclenchera une véritable celtomanie.

Dans les écoles de la Troisième République, on enseignera que les premiers habitants de notre pays furent les Gaulois et non les Francs².

Cet épisode est exemplaire. Il montre comment des études proprement universitaires ne peuvent pas ne pas avoir de conséquences sur l'ensemble de la société et en même temps comment les conflits internes à la société peuvent induire des études universitaires. L'opposition de Boulainvilliers, Dubos, Mably, etc. ne dépassait guère le cercle des lettrés. Au dix-neuvième siècle, cette affaire a marqué la société et il en reste, aujourd'hui encore, des traces, dans la pudeur avec laquelle nos historiens contemporains abordent, ou plutôt n'abordent pas ce problème.

L'histoire et la philosophie opèrent sur la société un travail en profondeur et dans ce travail, deux auteurs sont importants, Guizot et Cousin. D'autres le sont tout autant, en particulier Aug. Comte et Michelet. Mais l'importance d'Aug. Comte ne sera sensible que dans la seconde moitié du dix-neuvième siècle et l'idée scolaire ne peut s'autoriser de lui qu'indirectement, par Littré et Ferry. Quant à Michelet, son influence réelle ne se fera sentir qu'assez tard également.

1. Fustel de Coulanges consacre un chapitre important de son livre, *Histoire des institutions politiques de l'ancienne France*, à cette question. Mais nous sommes alors en 1875 et l'on craint que la perte des territoires annexés par l'Allemagne ne relance ce débat. C'est pourquoi Fustel de Coulanges entreprend de le clore. Pourtant on peut remarquer qu'il ne parvient toujours pas à répondre à la question de l'origine de la noblesse féodale. Cf le chapitre III de son livre.

2. La tradition veut qu'on ait appris à l'école la formule suivante : « nos ancêtres les Gaulois ». Nous n'avons pas retrouvé de manuel d'histoire à destination des écoles qui le dise ainsi. On trouve seulement ceci, que notre pays s'appelait la gaule et ses habitants, des Gaulois. Le mot « ancêtres » n'apparaît pas de sorte que l'histoire n'enseignait pas vraiment que les Français descendent des Gaulois.

En outre il est d'abord élève de Guizot et de Cousin. Et puis, Aug. Comte et Michelet sont des auteurs connus. Guizot et Cousin sont devenus des auteurs inconnus... qui méritent pourtant de retrouver leur place dans notre souvenir.