

# *LIENS, nouvelle série :*

*Revue francophone internationale* — N°08 / Juillet 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation - FASTEF

ISSN: 2772-2392 - <https://liens.ucad.sn> - Journal DOI: [10.61585/pud-liens](https://doi.org/10.61585/pud-liens)



# REVUE LIENS

FASTEF

# **LIENS,**

## ***nouvelle série :***

### ***Revue francophone internationale***

-- N°08---

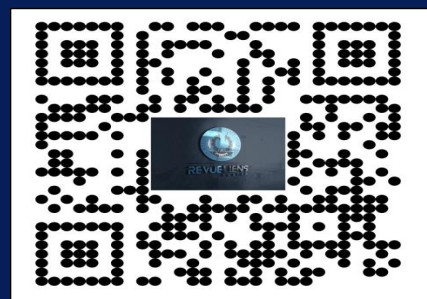
**Faculté des Sciences et Technologies de  
l'Éducation et de la Formation  
FASTEF**



**DAKAR, JUILLET 2025**

**ISSN 2772-2392**

**SITE : <https://liens.ucad.sn>**



**REVUE LIENS**  
FASTEF

Copyright © 2025

Faculté des Sciences et Technologies de l'Éducation et de la Formation

ISSN 2772-2392

Dakar-Sénégal

[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)



# REVUE LIENS

FASTER



Dakar – Juillet 2025  
ISSN 2772-2392  
[revue.liens@ucad.edu.sn](mailto:revue.liens@ucad.edu.sn)

# Comité de direction

## **Directeur de publication**

Mamadou DRAMÉ

## **Directeur de la revue**

Assane TOURÉ

## **Directrice adjointe et rédactrice en chef**

Ndèye Astou GUEYE



## **Comité de rédaction**

### **Rédactrice en chef**

Ndèye Astou GUEYE,

### **Rédacteur en chef adjoint**

Bara NDIAYE

### **Responsable numérique**

Abdoulaye THIOUNE

### **Assistante de rédaction**

Ndèye Fatou NDIAYE



## Comité scientifique

ALTET Marguerite, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Nantes, France) ; BATIONO Jean Claude, Professeur en didactique des langues et de la littérature, (Université de Koudougou, Burkina Faso) ; BIAYE Mamadi, Professeur en physique nucléaire, (UCAD, Sénégal) ; CHABCHOUB Ahmed, Professeur en sciences de l'éducation (Université de Bordeaux) ; CHARLIER Jean Emile, Professeur (Université Catholique de Louvain) ; CUQ Jean Pierre, Professeur en didactique du français (Université de Nice Sophia Antipolis) ; DAVIN CHNANE Fatima, Professeur en didactique du français (Aix-Marseille Université, France) ; DE KETELE Jean-Marie, Professeur (UCL, Belgique) ; DIAGNE Souleymane Bachir, Professeur en philosophie (UCAD, Sénégal), (Université de Columbia) ; DIOP Amadou Sarr, Maître de conférences en sociologie, (UCAD, Sénégal) ; DIOP El Hadji Ibrahima, Professeur en littérature allemande moderne - Études allemandes, (UCAD, Sénégal) ; DIOP Papa Mamour, Maître de conférences en Sciences de l'éducation ; didactique de la langue et de la littérature (Espagnol) (UCAD, Sénégal) ; DRAME Mamadou, Professeur Titulaire en sciences du langage, (UCAD, Sénégal) ; FADIGA Kanvaly, Professeur en Sciences de l'Éducation, (ENS, Côte d'Ivoire) ; FALL Moussa, Maître de Conférences en Linguistique française-Didactique, (FLSH-UCAD) ; FAYE Valy, Maître de conférences en Histoire contemporaine, (UCAD, Sénégal) ; GIORDAN André, Professeur en didactique et épistémologie des sciences (Université de Genève, Suisse) ; GUEYE Babacar, Professeur en Didactique de la Biologie (UCAD, Sénégal) ; IBARA Yvon-Pierre Ndongo, Professeur en linguistique et langue anglaise (Université Marien N'Gouabi République du Congo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences en écophysiologie végétale, (UCAD, Sénégal) ; LEGENDRE Marie-Françoise, Professeur des sciences de l'éducation (Université de LAVAL, Québec) ; MBOW Fallou, Professeur en sciences du langage (UCAD, Sénégal) ; MILED Mohamed, Professeur en Sciences de l'éducation, SOKHNA Moustapha , Professeur Titulaire en Didactique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SY Harouna, Professeur Titulaire en sociologie de l'éducation (FASTEF-UCAD).

## Comité de lecture

ADICK Christel, Professeur en sciences de l'éducation (Université Johannes Gutenberg Mainz, Allemagne) ; BARRY Oumar Maître de conférences en Psychologie générale (FLSH-UCAD) ; BOULINGUI Jean-Eude, Maître de Conférences, Sciences de la Vie et de la Terre ( E.N.S.- Libreville) ; BOYE Mouhamadou Sembène Maître de conférences en chimie (FASTEF-UCAD) ; COLY Augustin, Maître de Conférences, Littérature comparée, (FLSH - UCAD) ; DAVID Mélanie, Professeur en sciences de l'éducation (Université Paris 8, France) ; DIALLO Souleymane, Maître de conférences en Sociologie de l'éducation (INSEPS- UCAD) ; DIENG Maguette, Maître de conférences en littérature espagnole (FASTEF-UCAD) ; GUEYE Séga, Maître de conférences en physique (FASTEF-UCAD) ; GUEYES TROH Léontine, Maître de conférences, Littérature générale et comparée (Université Felix Houphouët Boigny-ABIDJAN) ; KABORE Bernard, Professeur Titulaire, Sociolinguistique (Université Joseph Ki-Zerbo) ; KANE Ibrahima, Maître de conférences, P.V. : Eco-Physiologie végétale , (FASTEF-UCAD) ; MBAYE Djibril, Maître de Conférences, Littératures et Civilisations hispano-américaines et afro-hispaniques (FLSH-UCAD) ; MBAYE Cheikh Amadou Kabir, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; NASSALANG Jean- Denis, Maître de conférences, Littérature française (FASTEF-UCAD) ; NDIAYE Ameth, Maître de Conférences, Géométrie, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; NGOM Mamadou Abdou Babou, Maître de Conférences, Littérature de l'Afrique anglophone, Anglais, (FLSH-UCAD) ; PAMBOU Jean Aimé, Maître de conférences en sociolinguistique et français langue étrangère, (E.N.S, Gabon) ; SECK Cheikh, Maître de conférences, Analyse, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; SOW Amadou, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD) ; SY Kalidou Seydou, Maître de conférences en sciences du langage (UFR LHS-UGB) ; SYLLA Fagueye Ndiaye, Maître de Conférences, Analyse numérique, Mathématiques (FASTEF-UCAD) ; THIAM Ousseynou, Maître de conférences, Sciences de l'éducation ; (FASTEF-UCAD) ; TIEMTORE Zakaria, Maître de conférences, Sciences de l'éducation : Technologies de l'éducation – Politiques éducatives, (ENS-UNZ) ; TIMERA Mamadou BOUNA, Professeur Titulaire en didactique de la géographie (UCAD, Sénégal) ; YORO Souleymane, Maître de conférences, Littérature africaine orale (FASTEF-UCAD).



# Sommaire

Éditorial.....	9
Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef.....	9
<b>I. SCIENCES DE L'ÉDUCATION.....</b>	<b>13</b>
INTEGRATION DE L'IA DANS LE SYSTÈME EDUCATIF ET ACCESSIBILITÉ POUR LA REUSSITE DE LA QUALITÉ DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR .....	15
<sup>a</sup> Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU et <sup>b</sup> Abraham DAGUÉ .....	15
TRANSMISSION DES SAVOIRS ENDOGÈNES À KABINOU ET LEUR INTÉGRATION DANS L'ENSEIGNEMENT : ENJEUX ET DÉFIS .....	31
<sup>a</sup> Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et <sup>b</sup> Maminata YAMÉOGO .....	31
ANALYSE DES FACTEURS EXPLICATIFS DES DEPERDITIONS SCOLAIRES DES ELEVES DU PRIMAIRE DANS LA PROVINCE DU KOURITENGA AU BURKINA FASO .....	49
Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO .....	49
LE TRAVAIL COLLABORATIF DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DU PROFESSORAT DE L'UAO .....	63
Fréjuss Yafessou KOUAME.....	63
ORGANISATIONS ESTUDIANTINES ET PROMOTION DU GENRE : CAS DU CLUB GENRE DE L'UNIVERSITÉ ALASSANE OUATTARA (UAO) .....	79
Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY.....	79
PRATIQUES ENSEIGNANTES DANS LES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR : PERCEPTIONS DES ACTEURS A L'INSTITUT SUPERIEUR DES SCIENCES DE L'EDUCATION DE GUINEE (ISSEG) .....	95
Ibrahima Sory SOW .....	95
ORIENTATION SUBIE, ORIENTATION CHOISIE ET RISQUE DE DECROCHAGE SCOLAIRE CHEZ LES ELEVES DU SECOND CYCLE DU SECONDAIRE AU TOGO .....	117



<sup>a</sup> Ibn Habib BAWA, <sup>a</sup> Yao Sougle-Man IMOU et <sup>b</sup> Amaèti SIMLIWA....	117
L'EDUCATION SPARTIATE DANS LES PROJETS EDUCATIFS DE LA REVOLUTION FRANÇAISE.....	133
Magueye GUEYE.....	133
ANALYSE DES APPROCHES ET MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE AU SECOND CYCLE DANS LES ACADÉMIES DE DAKAR ET DE SÉDHIOU (SÉNÉGAL).....	149
Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA .....	149
LA RUSSIE SUR LE CONTINENT AFRICAÏN : LES NOUVELLES TENDANCES DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....	165
<sup>a</sup> Svetlana Valentinovna KONTHIAKOVA, <sup>a</sup> Tatiana Alexandrovna DYAKOVA et <sup>b</sup> Svetlana Alexandrovna DERYABINA .....	165
<b>II. DISCIPLINES FONDAMENTALES.....</b>	<b>177</b>
LE PERSONNAGE DE TALTHYBIUS DANS DEUX TRAGÉDIES D'EURIPIDE, <i>LES TROYENNES</i> ET <i>HECUBE</i> .....	179
<sup>a</sup> Bouré DIOUF et <sup>b</sup> Augustin TINE .....	179
UN REGARD CRITIQUE SUR L'ANTHROPOLOGIE KANTIENNE ET LA NECESSITE D'OPERER UN DECENTREMENT .....	193
Fatoumata Tacko SOUMARÉ.....	193
UNIFIER LA FORME LOGIQUE ET LE NIVEAU FL.....	207
Mouhamadou El Hady BA .....	207
DE L'OBSCURITÉ À LA LUMIÈRE : LA DYNAMIQUE DE L'ÉCLAIRAGE DANS LE POLAR AFRICAÏN : <i>LA MALÉDICTION DU LAMENTIN</i> .....	227
Dame KANE .....	227
L'APPROCHE SYSTÉMIQUE : (POUR) UNE DÉMARCHE RÉNOVATRICE EN SCIENCES SOCIALES .....	239
Serigne Momar SARR.....	239
ÉTUDE PRAGMATICO-ÉNONCIATIVE DU SYMBOLISME DES ANTHROPONYMES MANGORO ET BAOULÉ.....	261
<sup>a</sup> Djakaridja KONÉ et <sup>b</sup> André-Marie BEUSEIZE .....	261

<b>LE REJET DE L'OCCIDENT DANS LA POÉSIE SÉNÉGALAISE ARABE : L'EXEMPLE DU POÈTE ALIOU BA.....</b>	<b>277</b>
<b>Ballé NIANE .....</b>	<b>277</b>
<b>LA POLITIQUE ISRAÉLIENNE EN AFRIQUE ET SON IMPACT SUR LES POSITIONS DES ÉTATS AFRICAINS SUR LA QUESTION PALESTINIENNE .....</b>	<b>293</b>
<b>Ismaila DIOP et Abdoulaye CISSE .....</b>	<b>293</b>
<b>REPRESENTAÇÕES PAISAGÍSTICAS DA EXCLUSÃO DOS RURAIS SOB A MONARQUIA E A REPÚBLICA EM <i>LEVANTADO DO CHÃO</i>, DE JOSÉ SARAMAGO .....</b>	<b>313</b>
<b>Mahamadou DIAKHITÉ .....</b>	<b>313</b>
<b>CONTROLE QUALITE DU TAUX D'ALCOOL DES PRODUITS HYDROALCOOLIQUES SUR LE MARCHÉ SENÉGALAIS PAR METHODE CONDUCTIMETRIE .....</b>	<b>333</b>
<b><sup>a</sup>Dame SEYE, <sup>b</sup>Dethie FAYE, <sup>b</sup>Momath LO, <sup>b</sup>Lamine YAFFA et <sup>b</sup>Assane TOURE .....</b>	<b>333</b>
<b>EVOLUTION PHYSICO-CHIMIQUE DES TANNES SUR LE SECTEUR AMONT DU DIOMBOSS (BRAS DU FLEUVE SALOUM) : CAS DES COMMUNES DE SOKONE ET DE TOUBACOUTA (FATICK, SENEGAL) .....</b>	<b>345</b>
<b>Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG.....</b>	<b>345</b>



# Éditorial

*Ndèye Astou Gueye, Rédactrice en chef*

Pour ce numéro 8 de la revue *Liens, nouvelle série : revue francophone internationale*, nous nous retrouvons avec vingt-deux (22) productions scientifiques très originales et de haute facture. Elles relèvent aussi bien des sciences de l'éducation que des disciplines fondamentales. C'est ainsi que Nathaniel FOCKSIA DOCKSOU et Abraham DAGUÉ, N'Djaména/Tchad, traitent d'une thématique qui est d'actualité : l'Intelligence Artificielle (IA). Leur article analyse comment l'adoption de l'IA peut transformer les pratiques pédagogiques, améliorer l'expérience d'apprentissage et la gestion académique, tout en garantissant l'équité, la transparence et la responsabilité dans l'Enseignement Supérieur.

De l'Enseignement Supérieur, nous basculons dans le milieu scolaire en nous rendant au Burkina Faso où Windpouiré Zacharia TIEMTORÉ et Maminata YAMÉOGO réfléchissent sur la transmission des savoirs endogènes et leur intégration dans l'enseignement scolaire. Ils ont mené une étude sur le sujet à Kabinou, une localité du Burkina Faso, avec comme objectifs d'identifier les savoirs endogènes qui y sont présents, de décrire leurs méthodes de transmission et d'apprécier leur niveau d'intégration dans l'enseignement scolaire.

Nous restons au Burkina Faso avec Joseph BEOGO et Boukaré WOBGO qui analysent les facteurs explicatifs des déperditions scolaires des élèves du primaire dans la province du Kouritenga au Burkina Faso.

Fréjuss Yafessou KOUAME nous ramène en Côte d'Ivoire avec sa production scientifique qui traite du travail collaboratif, perçu comme une stratégie et un outil intégré dans l'approche communicative du processus d'apprentissage/enseignement d'une langue étrangère. Ainsi, il fait l'état des lieux de la mise en pratique de cette stratégie d'enseignement de la part du professorat de l'Université Alassane Ouattara (UAO) dans les facultés de langues étrangères.

Toujours en Côte d'Ivoire, Brou Ghislain KOUADIO et Tidiane Kassoum KOULIBALY ont fait une étude sur la problématique de la promotion du genre et de la lutte contre toute forme d'inégalité. Cette question demeure

encore préoccupante dans le système éducatif ivoirien car d'énormes défis persistent. Pour le relèvement de ces défis, plusieurs associations dont le club genre de l'UAO ont été créées.

Ibrahima Sory SOW nous fait voyager en Guinée Conakry avec une production scientifique qui a comme objectif d'analyser les pratiques d'enseignement des enseignants recrutés dans les Institutions d'Enseignement Supérieur (IES) pour résoudre l'insuffisance en personnel enseignants en Guinée ces dernières décennies.

Ibn Habib BAWA, Yao Sougle- Man IMOU et Amaëti SIMLIWA traitent de l'orientation subie, de l'orientation choisie et du risque de décrochage scolaire au niveau des élèves du second cycle du secondaire au Togo. Leur production scientifique vise à vérifier s'il existe une relation entre l'orientation choisie ou l'orientation subie et le risque de décrochage scolaire sous la médiation du sexe des élèves.

Magueye GUEYE, de l'Université Marie et Louis Pasteur de Besançon, revient sur l'éducation spartiate dans les projets éducatifs de la Révolution française. En effet, pour élever des citoyens vertueux, les révolutionnaires français n'ont pas hésité à établir un système éducatif basé sur le modèle gréco-romain, plus particulièrement sur celui de Sparte.

Amadou Tidiane DIALLO et Mamadou Bouna TIMÉRA analysent des approches et des méthodes d'enseignement en classe de géographie au second cycle dans les Académies de Dakar et de Sédhiou au Sénégal.

Et Svetlana Valentinovna KONTIAKOVA, Tatiana Alexandrovna DYAKOVA et Svetlana Alexandrovna DERYABINA de clore cette partie de l'éditorial réservée aux Sciences de l'Éducation avec leur production scientifique qui réfléchit sur la coopération entre la Fédération de Russie et l'Afrique dans le domaine de l'éducation et de la science à travers des activités visant à vulgariser la langue et la culture russes.

La seconde partie relevant des disciplines fondamentales s'ouvre avec la production scientifique de Bouré DIOUF et d'Augustin TINE, qui nous conduisent en Grèce antique avec leur étude sur le personnage de Talchibius dans deux tragédies d'Euripide, *Les Troyennes* et *Hécube*.

De la Grèce à la philosophie, nous sautons un pas avec Fatoumata Tacko SOUMARÉ qui jette un regard critique sur l'anthropologie Kantienne et la nécessité d'opérer un décentrement.



À sa suite, Mouhamadou El Hady BA, avec son article qui s'intitule 'Unifier la forme logique et le niveau FL', montre que la théorie des quantificateurs généralisés permet d'unifier ces deux programmes de recherche et qu'une identification de la forme logique et du niveau FL jette un nouvel éclairage sur des discussions philosophiques comme celles concernant la nature de la logique.

Avec Dame KANE, nous mettons le doigt sur un domaine nouveau de la littérature africaine francophone : le roman policier africain. Cette étude est une interrogation sur les représentations imagées et la place des croyances ainsi que des traditions dans le polar africain mais aussi sur la coexistence de deux mondes celui des traditions africaines qui a une vision surnaturelle du meurtre tandis que l'enquête policière symboliserait la modernité et le rationalisme.

Serigne Momar SARR nous propose un article dont l'objet est une illustration méthodologique de l'approche systémique dans les sciences sociales, tout en tenant compte de ses limites opérationnelles en ce qui concerne la modélisation par rapport à une certaine constitution ou conduite des disciplines telles que la sociologie, l'économie et la science politique.

Djakaridja KONÉ et André-Marie BEUSEIZE font une étude pragmatico-énonciative du symbolisme des anthroponymes Mangoro et Baoulé. En effet, en Mangoro et en Baoulé, l'énonciation s'incruste incidemment dans les anthroponymes à telle enseigne qu'il est difficile de s'en passer, si l'on projette de disséquer la quintessence de leur portée pragmatico-énonciative

Quant à Balle NIANE, elle traite de la poésie sénégalaise arabe. Cette production scientifique montre qu'aujourd'hui, une nouvelle génération d'intellectuels renouvelle la littérature sénégalaise arabe, en abordant des thématiques variées. L'article que voici se concentre sur Aliou Ba, un poète sénégalais dont la poésie exprime un fort rejet de l'Occident, en particulier de la France, et une revendication identitaire africaine, islamique et noire.

Ismaila DIOP et Abdoulaye CISSÉ reviennent sur la politique israélienne en Afrique et son impact sur les positions des États africains sur la question palestinienne. Ils montrent dans cet article que le continent africain jouit d'une position stratégique importante, ce qui suscite depuis longtemps l'intérêt des décideurs israéliens. L'État hébreu a cherché, à travers ses relations avec les pays africains, à atteindre un certain nombre d'objectifs, notamment : sortir de son isolement politique.

Mahamadou DIAKHITÉ nous fait faire un tour au Portugal avec sa production scientifique. La monarchie et la république sont deux ères historiques ayant fondamentalement marqué le Portugal pendant des lustres. Dans *Levantado do Chão*, José Saramago fait du temps et de l'espace, en fonction d'une connotation fortement politique, deux catégories narratives essentielles visant à traduire l'exclusion des populations rurales de l'Alentejo, représentées par la famille Mau-Tempo sur quatre générations.

Les disciplines scientifiques ne sont pas en reste avec Dame SEYE, Dethie FAYE, Momath LO, Lamine YAFFA et Assane TOURE qui ont réalisé une étude portée sur la détermination du taux d'alcool par réaction d'estérification non catalysée par une simple méthode conductimétrie. Une procédure expérimentale suivie au niveau du laboratoire consiste à déterminer le degré alcoolique de sept (7) marques de produits hydroalcooliques disponibles sur le marché national.

Mar GAYE, Cheikh Ahmed Tidiane FAYE et Pape Laïty DIENG leur emboîtent le pas avec un article qui traite de l'évolution physico-chimique des tannes sur le secteur amont du Diomboss (Bras du fleuve Saloum) : cas des communes de Sokone et de Toubacouta (Fatick, Sénégal)

Bonne lecture !

## **L'EDUCATION SPARTIATE DANS LES PROJETS EDUCATIFS DE LA REVOLUTION FRANÇAISE**

**Magueye GUEYE**

**Université Marie et Louis Pasteur de Besançon/France**

### **Résumé**

Pour élever des citoyens vertueux, les révolutionnaires français n'ont pas hésité à établir un système éducatif basé sur le modèle gréco-romain, plus particulièrement sur celui de Sparte, qui ne formait que des soldats. Ainsi, du début de la Révolution jusqu'à la fin de la Convention nationale, les éminents orateurs révolutionnaires ont souligné que l'éducation civique et politique du peuple devait se réaliser par l'intermédiaire d'institutions éducatives et d'associations à vocation politique. À cet égard, ils n'ont trouvé d'autre moyen que de faire appel aux Anciens pour justifier ou argumenter leurs projets éducatifs.

**Mots clés :** éducation, spartiate, projets, Révolution, française.

### **Abstract**

In order to create virtuous citizens, the French revolutionaries did not hesitate to establish an education system based on the Greco-Roman model, more specifically that of Sparta, which trained only soldiers. From the beginning of the Revolution to the end of the National Convention, eminent revolutionary orators stressed that the civic and political education of the people should be achieved through educational institutions and associations with a political vocation. In this respect, they found no other way than to appeal to the ancients to justify or argue for their educational projects.

**Keywords :** education, Spartan, projects, French, Revolution.

## **Introduction**

Bien que la Grèce antique fût constituée de nombreuses cités, deux d'entre elles se distinguent particulièrement par leur importance historique : Athènes et Sparte. En effet, tandis qu'Athènes se caractérise par l'évolution progressive de son système politique vers une démocratie, Sparte demeure attachée à sa constitution oligarchique. À ce propos, J. Christien-Trégaro (1997, p. 45) souligne :

« Quand on parle des cités de la Grèce classique, on a également deux noms à l'esprit : Athènes et Sparte. En réalité l'expérience grecque a été d'une richesse politique extraordinaire, mais l'idée générale est que ces deux cités résumaient l'essence de cette expérience. Dans ce schéma, Athènes représente le mouvement, la culture, la modernité ; Sparte le conservatisme, le militarisme, l'archaïsme ».

Les cités grecques de Sparte et d'Athènes, ainsi que Rome, ont constitué des références idéologiques fondamentales pour les révolutionnaires français durant la période comprise entre 1789 et 1799. En matière d'éducation, ces derniers privilégiaient particulièrement le modèle spartiate élaboré par Lycurgue<sup>3</sup>, destiné à préparer les futurs citoyens à assumer pleinement les responsabilités inhérentes aux fonctions dirigeantes au sein de la cité. Conscients du rôle primordial de l'éducation dans la régénération nationale, les acteurs révolutionnaires s'inspiraient explicitement de l'Antiquité, notamment de Sparte, auquel ils accordaient une place prééminente dans les débats éducatifs menés durant cette période. Illustrant cette influence déterminante de l'Antiquité sur les projets pédagogiques contemporains, H.-I. Marrou (1948, p. 25) affirme que « L'histoire de l'éducation dans l'Antiquité ne peut laisser indifférente notre culture moderne : elle retrace les origines directes de notre tradition pédagogique. Nous sommes des Gréco-Latins : tout l'essentiel de notre civilisation est issu de la leur ».

Dans cet article, nous proposerons d'abord une analyse de la conception grecque de l'éducation avant d'examiner son impact sur les initiatives éducatives des révolutionnaires français.

---

<sup>3</sup> Il serait l'auteur de leur constitution originale et extraordinaire de Spart, qualifiée de *rhétra*. Cette constitution marque un tournant décisif dans l'histoire de Sparte.

## **1. La conception de l'éducation chez les Grecs**

En écrivant leurs lois, les Grecs étaient convaincus de la nécessité d'avoir des citoyens exemplaires, prêts à sacrifier leur vie pour défendre leurs cités. Pour atteindre cet objectif, ils savaient que l'éducation représentait le moyen le plus efficace. C'est pourquoi, au sein de leurs cités, les législateurs avaient accordé une importance considérable à la formation des jeunes. Les philosophes, tels que Platon et son élève Aristote, s'étaient également intéressés à l'éducation des jeunes dans leurs écrits. Selon Platon (1943, VI, 487a), il est essentiel que la nature et l'éducation coexistent de manière adéquate et harmonieuse afin de former l'individu dans la vertu. Pour lui, la nature joue un rôle fondamental dans l'éducation d'une personne. Platon associait ainsi la question éducative à la nature humaine, affirmant que « la nature a fait certains pour s'attacher à la philosophie et commander (...) tandis que d'autres sont destinés à s'abstenir de philosopher et à obéir à celui qui gouverne » (1943, VI, 474b-c). Il préconise donc dans sa cité idéale que les philosophes deviennent rois ou rois philosophes. La construction de cette cité doit reposer sur une division du travail en trois catégories : artisans, soldats et gardiens. Selon C. Obadia (2010, p. 144), ces trois ordres, correspondant respectivement à la vertu, au courage et à la sagesse, doivent être en harmonie et équilibrés ; ainsi chacun de ces ordres doit remplir sa fonction avec diligence.

Tout comme son maître Platon, Aristote soutenait que l'éducation est indispensable au sein d'une cité. Étant donné que l'éducation constitue le premier sujet d'intérêt pour tout législateur, elle doit être adaptée à chaque constitution. Contrairement à de nombreux législateurs qui, dans leurs réformes, réservaient exclusivement l'éducation aux garçons tout en négligeant les filles, Aristote s'opposait à cette exclusion, estimant que la cité était composée de deux entités : les femmes et les hommes ; par conséquent, négliger l'une des deux revenait à laisser une partie de la cité sans loi. Selon Aristote (III, 1283b), seules l'excellence et la capacité politique doivent conférer le droit au pouvoir, et ces qualités ne peuvent être acquises qu'à travers l'éducation. Ainsi, l'éducation et la vertu doivent constituer les critères principaux d'accès au pouvoir (Aristote, III, 1283b). Pour illustrer ses propos, il déclare : « On devient bon et vertueux par trois moyens qui sont nature, habitude et raison (...) Le reste relève de l'éducation, car on apprend d'une part par l'habitude et d'autre part par l'enseignement » (Aristote, VIII, 1332a).

L'éducation, telle qu'elle avait été envisagée par Platon et Aristote, visait à former de bons citoyens pour l'État. Selon A. Martin (1879, p. 2), ces citoyens représentent l'élément le plus essentiel de la cité, car ils en constituent la population, régissent ses affaires et veillent à sa sécurité ; ils sont alors



comparables à l'âme pour chaque individu. Ce rôle fondamental de l'éducation était pleinement reconnu par les cités grecques. Ainsi, elles considéraient l'éducation comme une construction sociale et culturelle ; c'est pourquoi elles avaient « placé, en toute conscience, l'éducation et la culture, désignées par le même terme, *paideia*, comme des critères déterminants de l'identité grecque » (B. Legras, 2002, p. 1). En Grèce, les débuts de l'éducation relevaient des nourrices et des gouverneurs. Ces premières étapes constituaient un moment crucial dans le parcours éducatif, car c'est durant cette période que se développaient chez les enfants les principales vertus, telles que « l'intelligence du bien, la pudeur, le respect, la crainte et le désir d'accomplir de belles actions » (B. Legras, 2002, p.112).

À la suite de cette formation familiale, il incombe à l'État de prendre le relais afin d'instruire les esprits et de familiariser les corps au travail ainsi qu'à la fatigue. Cette éducation englobait la musique, l'arithmétique, ainsi que les bases de la lecture et de l'écriture. Au fur et à mesure qu'ils avançaient en âge, on leur présentait des faits marquants de l'Antiquité dans le but de les ancrer dans leur mémoire par le biais de la poésie. Toutefois, pour Aristote, bien que tous s'accordaient sur la nécessité de légiférer concernant l'éducation et d'en assurer une prise en charge collective (Aristote, 2015, VIII, 3, 1337b), un désaccord subsistait quant aux différentes matières à enseigner. Cela découlait du fait que chacun n'honorait pas la même vertu. Si son maître Platon privilégiait l'ordre suivant pour l'éducation des enfants : lecture, écriture, étude des poètes, musique, arithmétique, géométrie et astronomie (Platon, 2006, VII), Aristote proposait quant à lui d'enseigner les lettres, la gymnastique, la musique et la peinture (Aristote, 2015, VIII, 3, 1337b).

À Athènes, dès l'âge de sept ans, les enfants étaient initiés à la lecture sur papyrus, à l'écriture sur des tablettes de cire ou des tessons de poterie, ainsi qu'aux mathématiques, à la poésie, aux lettres et à la musique. Cet enseignement était assuré par un pédagogue ou un gouverneur, lequel était une personne de confiance chargée d'accompagner son jeune élève à l'école, de veiller sur sa conduite et de lui inculquer les principes de civilité adaptés à son âge. Il n'était pas rare que ce pédagogue soit d'origine étrangère ou même barbare (T. Reinach, 1913, p. 539). À partir de quinze ans, les jeunes commençaient à s'exercer dans diverses disciplines telles que le maniement des armes, le tir à l'arc, le lancer du javelot, la natation, l'équitation et la lutte. L'éducation athénienne visait alors un développement harmonieux tant physique que psychique et intellectuel afin de former des citoyens exemplaires. À dix-huit ans, toute la jeunesse athénienne se rassemblait au sein de la fraternité militaire en attendant celle plus sporadique qui se manifestait lors des assemblées à la Pnyx, au théâtre et dans les tribunaux.

Contrairement à la cité d'Athènes, qui possédait un système éducatif plus indulgent axé sur le développement intellectuel des enfants, celui de Sparte

se caractérisait par une rigueur exceptionnelle, souvent comparée à un véritable entraînement. Cette approche éducative était le fruit du législateur mythique Lycurgue. Constatant que le statut d'un adulte découlait des valeurs acquises durant sa jeunesse, Lycurgue mit en place un système d'éducation collective (N. Richer, 2018, p. 244). Considérant l'éducation comme la mission la plus essentielle et noble, il initia ses réformes par la réglementation des mariages et des naissances afin de garantir la naissance d'enfants sains. Il prescrivit que les jeunes filles renforcent leur corps par des activités telles que la course, la lutte ainsi que le lancer du disque et du javelot. Selon lui, ces pratiques sportives permettraient aux enfants qu'elles porteraient de devenir robustes, capables de faire face avec courage et aisance aux épreuves de la vie. La principale responsabilité de la femme spartiate était avant tout d'être une mère engendrant des enfants vigoureux. Son corps devait être endurci en éliminant toute délicatesse ou tendresse jugée efféminée ; elle était également tenue de se montrer nue lors des fêtes et cérémonies (H-I. Marrou, 1948, p. 81). Selon Plutarque, bien que cette nudité fût l'objet de certaines critiques, elle ne revêtait en aucun cas un caractère honteux ; au contraire, elle habituaient les individus à la simplicité et les incitait à une compétition vigoureuse. Il soutient que ces pratiques favorisaient institutionnellement le mariage tout en stigmatisant le célibat (Plutarque, 2001, XV, 1-2). Les Spartiates contractaient mariage à l'âge mûr et les fils issus de ces unions étaient soumis à l'éducation collective (Xénophon, 1949, II, 3-4).

À Sparte, dès l'âge de sept ans, l'enfant était séparé de sa mère et intégré dans une petite cohorte. Cette cohorte était supervisée par un moniteur désigné sous le nom de *pédonome*. Sous sa direction, l'enfant consacrait son temps à des activités physiques et à des courses en plein air. Ce processus constituait une éducation collective, perçue comme un véritable conditionnement visant à lui inculquer des valeurs morales, civiques et militaires. En l'absence du *pédonome*, tout citoyen présent avait l'autorité d'encadrer les enfants ; si aucun adulte n'était là, c'était le préfet le plus sage qui prenait en charge leur supervision. Cela illustre bien que dans la société spartiate, l'enfant ne reste jamais sans encadrement. On cultivait chez l'enfant un esprit communautaire par le biais d'activités collectives telles que les sports d'équipe, les repas partagés et les chants choraux, tout en favorisant également un esprit de compétition à travers des concours gymniques et des luttes autour de jeux, ainsi qu'une endurance physique grâce à des épreuves imposées à différentes étapes de sa formation. Dans cette cité, la survie du nouveau-né n'était assurée que s'il était jugé apte (F. Ruzé, 2007, p. 45).

C'est dans cette optique que C. A. Diop (1981, p. 196) soutenait qu'à Sparte, l'enfant « subit un entraînement d'une rigueur inhumaine qui néglige la formation intellectuelle : endurance, courage et obéissance aveugle constituent les idéaux spartiates ». L'adolescence était marquée par des initiations successives et des épreuves d'endurance, dont la célèbre cryptie,

considérée comme un retour à l'état sauvage impliquant, dit-on, la chasse aux hilotes<sup>4</sup>. Les jeunes étaient contraints de marcher pieds nus et de porter un unique vêtement tout au long de l'année afin de mieux s'acclimater aux variations climatiques (Xénophon, 1949, II, 3-4). Jusqu'à l'âge de trente ans, ils vivaient en communauté même une fois mariés et leur accès à l'Agora était prohibé. Les Spartiates n'étaient autorisés à prendre la parole qu'à partir de cet âge, moment où ils atteignaient le statut requis pour devenir éphores<sup>5</sup>.

Déjà doté d'une expérience de vie significative, le Spartiate était sans doute censé avoir pleinement compris que servir la collectivité constituait un moyen d'agir dans son propre intérêt, ayant reçu pendant au moins deux décennies l'enseignement des valeurs que la cité avait établies. Ces valeurs étaient constamment rappelées à travers les récits des mérites des vivants et des défunts dans divers lieux de rencontre prisés par les jeunes, tels que les gymnases ou les *syssitia*<sup>6</sup> (N. Richier, 2018, p. 266). La vie familiale ne débutait qu'après l'âge de trente ans. À soixante ans, le Spartiate, libéré de ses obligations militaires, pouvait intégrer la *Gérousia*<sup>7</sup> tout en consacrant encore une grande partie de son temps aux gymnases et aux discussions. Il participait également aux jeux des enfants, jouissant ainsi d'une autorité et d'un prestige indéniables (F. Ruzé, J. Christien, 2007, p. 45). Cette éducation forgeait chez les Spartiates un sentiment de supériorité par rapport aux autres. L'ensemble de cette formation était à l'origine du courage et de la vertu inébranlable des Spartiates. Polybe, admirant la législation de Lycurgue, écrivait : « Lycurgue a si bien légiféré et pensé à tout que l'œuvre qu'il a conçue semble trop divine pour être attribuée à un homme » (Polybe, 1977, VI, 48, 2). G. F. Gianotti (2001, p. 8), en résumant l'éducation des citoyens spartiates, affirmait que cette cité représentait « le centre d'une tradition éducative communautaire qui assure une cohésion ».

Ainsi, l'éducation spartiate visait à engendrer une cité entière peuplée de héros, de soldats disposés à sacrifier leur vie pour la patrie. L'éducation, telle que conçue par les cités grecques et les philosophes anciens, se fondait sur la formation des citoyens dans l'art de gérer efficacement la cité. De ce fait, à la

---

<sup>4</sup> Les hilotes étaient descendants des habitants primitifs de la Laconie et des Messéniens révoltés. Ils étaient des serfs attachés à la terre. Ils cultivaient des lots de terre qu'ils n'avaient pas le droit de quitter

<sup>5</sup> Les éphores étaient des magistrats qui formaient un collège de cinq membres élus pour un an. Ils administraient la cité et assuraient l'ordre public.

<sup>6</sup> C'étaient des repas en commun. La nourriture était mesurée de telle sorte qu'il n'y ait ni excès, ni pénurie. Lycurgue mêla les âges au cours de ces repas pour permettre aux jeunes de profiter de l'expérience des vieillards pour leur instruction

<sup>7</sup> Elle était la pièce maîtresse du système spartiate. Elle comptait vingt-huit membres appelés gérontes plus les deux rois

fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, les révolutionnaires français, s'appuyant sur leur culture classique et l'influence des philosophes des Lumières, s'efforceront d'étayer leurs projets éducatifs en s'inspirant de l'Antiquité. Dans le cadre des débats concernant l'éducation et l'instruction publique au sein des différentes assemblées révolutionnaires entre 1789 et 1799, cette identification aux Grecs était clairement manifeste.

## **2. L'éducation dans la pensée des Lumières et de la Révolution**

### **2.1. Les Lumières et la question de l'éducation**

Les discussions relatives à l'instruction et à l'éducation ne trouvent pas leur origine lors de la Grande Révolution. En effet, comme l'indique René Zazzo, entre 1760 et 1790, plus de cent soixante publications ont été consacrées à ces thématiques (R. Zarro, 1989, p. 4). À l'instar d'Aristote, Montesquieu soutient que les principes éducatifs varient en fonction des régimes politiques. Ainsi, dans les monarchies, l'éducation vise à promouvoir l'honneur, tandis que dans les républiques, elle se concentre sur la vertu et dans le despotisme, elle engendre la crainte (Montesquieu, 1995, p. 8). Il est donc impératif que dans une république, la puissance de l'éducation se manifeste pleinement ; cette dernière devant accorder une attention particulière à la vertu par le biais de l'instruction. Cette vertu se définit par l'amour des lois et de la patrie et requiert une prévalence des intérêts collectifs sur les intérêts individuels (Montesquieu, 1995, p. 40).

À l'instar de Montesquieu, Jean-Jacques Rousseau soutient que la mission de l'éducation réside dans la transmission des valeurs morales, notamment à travers l'enseignement de la pudeur et de l'honnêteté. Pour lui, éduquer les enfants dans cette perspective équivaut à leur faire comprendre qu'il existe des comportements honteux et déshonnêtes, ce qui suscite en eux un désir secret d'explorer ces réalités (J.-J. Rousseau, 1982, p. 367). Dans son projet éducatif, Rousseau aspire simplement à former un individu en harmonie avec sa nature et prêt à mener une existence véritablement humaine, indépendamment de sa condition sociale ou de son statut. Selon lui, l'éducation revêt une importance capitale pour le développement humain. Il insiste sur la nécessité d'éduquer l'enfant dès ses premières années, car celui-ci est comparable à une jeune plante qu'il convient d'arroser avant qu'elle ne se fane et afin que ses fruits puissent un jour devenir savoureux. Ainsi, tout comme cette jeune plante nécessite un soin attentif, il est impératif d'établir dès le départ une protection autour de l'âme de l'enfant : « on façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation » (J.-J. Rousseau, p. 9).

Rousseau approfondit davantage sa réflexion en soulignant l'impact et la signification cruciale de l'éducation sur l'individu, en affirmant : « Tout ce que nous n'avons pas à notre naissance et dont nous avons besoin étant grands, nous est donné par l'éducation » (J.-J. Rousseau, 1982, p. 10). Selon

lui, il existe trois types d'éducation : celle de la nature, celle des hommes et celle qui provient des choses. Il considère que seule l'éducation humaine peut être véritablement maîtrisée. Partisan d'une éducation physique, il soutenait qu'il était insuffisant d'apprendre à un enfant à endurer la souffrance ; il fallait plutôt l'exercer à la ressentir. À l'image du législateur mythique de Sparte, Lycurgue, qui avait imposé aux enfants spartiates des conditions physiques rigoureuses durant leur formation, Rousseau aspirait également à ce que l'on enseigne à l'enfant « à supporter les coups du sort, à braver l'opulence et la misère, à vivre, s'il le faut, dans les glaces d'Islande ou sur le brûlant rocher de Malte » (J.-J. Rousseau, 1982, p. 20).

En outre, avant Montesquieu et Rousseau, John Locke soulignait l'importance de traiter la question de l'éducation avec sérieux, affirmant que « la bonne éducation des enfants est à tel point le devoir et l'intérêt des parents, et le bonheur d'une nation est si fortement engagé » (J. Locke, 2002, p. 9). L'éducation constitue le seul moyen apte à former des individus vertueux, utiles à leurs semblables et capables d'agir en fonction de leur statut. Pour atteindre cet objectif, une éducation physique visant à garantir une constitution saine chez l'enfant s'avère indispensable. À cet égard, Locke déclare : « Les gens du monde, élevez vos enfants comme les bons fermiers et les riches paysans font les leurs » (J. Locke, 2002, p. 11). Il convient donc d'enseigner à l'enfant à endurer les variations climatiques telles que la chaleur, le froid ou la pluie ; cette préparation lui permettra de s'adapter aux diverses conditions lorsqu'il atteindra l'âge adulte. Après avoir assuré une constitution saine par le biais d'une éducation physique appropriée, il est impératif de se concentrer sur son instruction intellectuelle, c'est-à-dire celle de son esprit (J. Locke, 2002, p. 29). Sur ce point précis, Locke conférait à l'éducation une dimension morale qui permettait de refréner la satisfaction des désirs lorsque ceux-ci n'étaient pas justifiés par la raison. Étant donné que cette dimension ne se développe et ne s'acquiert que par habitude, il devient essentiel d'habituer les enfants à maîtriser leurs désirs et à renoncer à leurs caprices.

Diderot, dans le cadre de son projet d'université destiné à Catherine II, attribuait une importance capitale à l'éducation. En effet, celle-ci confère à l'être humain sa dignité et permet même à l'esclave de réaliser qu'il n'est pas voué à la servitude. Selon ses propos, « instruire une nation, c'est la civiliser ; y éteindre les connaissances, c'est la ramener à l'état primitif de la barbarie. La Grèce fut barbare ; elle s'instruisit et devint florissante » (D. Diderot, 1875, p. 433). Étant donné son rôle prépondérant, l'éducation doit être accessible à tous ; il est donc impératif de la démocratiser en s'appuyant sur un principe de justice ainsi que sur des fondements utilitaires et un raisonnement statistique. Dans cette perspective, Diderot dénonçait au nom de l'utilité et de la modernité les programmes des universités françaises qui demeuraient ancrés dans une tradition médiévale et gothique, limitant essentiellement la formation des jeunes à l'étude du grec et du latin – deux langues anciennes



dont l'utilité ne profitait qu'à une minorité de citoyens (D. Béatrice, 1995, p. 84). Pour Diderot, l'instruction incite les individus à s'aimer et à désirer interagir les uns avec les autres. Elle suscite le désir de reconnaissance qui engendre les notions d'honneur et de gloire, deux sentiments propices à la naissance de la vertu.

## **2.2. L'éducation dans les discours révolutionnaires**

Sous l'influence des Lumières, les révolutionnaires abolirent la monarchie absolue en établissant un nouveau régime fondé sur la souveraineté populaire. Il est impératif que ce peuple soit apte à s'autodiriger, éclairé et compétent. Les protagonistes de la Révolution, conscients de cette nécessité, considèrent l'éducation populaire comme un élément crucial pour la régénération de la France. Cette préoccupation se manifeste notamment dans les cahiers de doléances des députés envoyés aux États Généraux, en particulier dans le département de l'Aude où le Tiers-État de Castelnauary réclame une réforme de l'instruction publique (C. Bloch, 1894, p. 37). L'instruction publique représentait alors un enjeu fondamental pour la Révolution française qui aspirait à former des citoyens, hommes et femmes, politiquement éduqués et engagés, tout en les affranchissant des préjugés et de l'ignorance. Elle cherchait également à promouvoir des individus sensibles aux principes de liberté, d'égalité et de fraternité devant constituer les fondements des nouvelles institutions. Pour atteindre cet objectif, il était nécessaire d'investir dans l'instruction. Celle-ci devait également servir d'outil pour diffuser de nouvelles mœurs afin d'inculquer aux citoyens des habitudes en parfaite adéquation avec les nouvelles institutions (D. Corinne, 2013, p. 1).

C'est dans ce contexte transformationnel que la Constitution civile du clergé fut adoptée en juillet 1790, imposant à tous les enseignants issus du clergé ainsi qu'à tous les détenteurs de charges publiques le serment d'allégeance à la Nation. Cependant, de nombreux clercs s'opposaient à ce serment, entraînant ainsi des dysfonctionnements et la nécessité de recruter de nouveaux enseignants au sein des collèges (M. Kaci, 2018, p. 64). C'est dans cette conjoncture que Talleyrand soumit son rapport sur l'instruction publique en septembre 1791. Dans ce rapport, il soutenait que la constitution serait incomplète si l'instruction publique n'y était pas intégrée en tant qu'élément à la fois conservateur et vivifiant. Il exhortait ses collègues de la Convention nationale à œuvrer sans relâche pour le perfectionnement du corps politique ainsi que pour la protection de la propriété. Selon lui, cela ne pourrait être accompli qu'à travers une instruction publique, laquelle élargissait la portée de la liberté civile et pouvait seule préserver la liberté politique contre toutes les formes de despotisme. Se questionnant sur l'importance de l'éducation, il affirmait : « Ne sait-on pas que, même sous la constitution la plus libre, l'homme ignorant est à la merci du charlatan et devient excessivement dépendant de l'homme instruit » (C. M. de Talleyrand, 1791, p. 7). Par

ailleurs, dans son rapport, il considérait que l'égalité des hommes, telle que reconnue par la Déclaration des droits de l'homme, n'était qu'une abstraction en matière d'instruction, car celle-ci demeurerait principalement le privilège d'une minorité restreinte.

À l'instar des Grecs, Talleyrand aspirait à une éducation politique qui repose sur le principe fondamental d'enseigner à chaque individu la connaissance et la défense de la Constitution. Par conséquent, il était impératif que la jeunesse soit formée dans cet esprit par le biais d'exercices militaires (C. M. de Talleyrand, 1791, p. 15). Dans son rapport, il stipule que l'instruction publique doit revêtir une mission d'ordre politique, social et moral, assurée par l'État. Le projet de Talleyrand visant une réforme globale de l'éducation nationale constitua un jalon essentiel des débats ultérieurs concernant ce sujet. À la suite de ce rapport, on assista à la création d'un comité spécial pour l'instruction publique par l'Assemblée législative, le 14 octobre 1791.

Concernant Condorcet, il soumit son rapport ainsi que son projet de décret relatif à l'organisation générale de l'instruction publique, au nom du Comité de l'instruction publique, devant l'Assemblée les 20 et 21 août 1792. Dès le début de son exposé, il précisait ce qui devait constituer le principal objectif d'une instruction nationale : « Offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits » (N. Condorcet, 1792, p. 8). Ainsi, Condorcet aspirait à une éducation contribuant à l'émancipation des citoyens de tous âges. Il prônait également un enseignement laïque avec des établissements scolaires autonomes vis-à-vis de l'Église. Néanmoins, bien que le rapport de Condorcet n'ait pas été débattu en raison des nouvelles priorités engendrées par la Déclaration de guerre contre la Hongrie et la Bohême, les projets ultérieurs s'en inspiraient comme modèle.

C'est sous l'égide de la Convention nationale que Romme et Le Pelletier soumettent leurs propositions relatives à l'éducation. Cette période coïncidait avec des débats parlementaires significatifs concernant l'instruction publique en France. Avec l'établissement de la République, la question de l'instruction publique se posait avec une acuité particulière, étant perçue comme le moyen le plus efficace pour consolider les fondements fragiles du nouveau régime. C'est durant cette époque qu'a émergé la première législation en matière scolaire, ainsi que diverses initiatives novatrices telles que la création de l'École de Mars, de l'École Normale Supérieure, de l'École Polytechnique et du Conservatoire des Arts et Métiers (D. Corinne, 2013, p. 5). S'inspirant du projet élaboré par Condorcet, G. Romme présenta son rapport à la Convention nationale le 20 décembre 1792. Dressant un constat alarmant sur le système éducatif français de son temps, qui ne bénéficiait qu'à une frange restreinte de la population, Romme (1792, p. 346) soutenait que cette situation devait impérativement évoluer.

Dans son rapport, l'auteur établit une distinction nette entre instruction et éducation. L'instruction publique, en tant que principe universel, doit englober tous les domaines de la connaissance ; elle se doit d'être une source de lumière et de vertu, éclairant ainsi l'esprit tout en mobilisant l'ensemble des facultés intellectuelles et en élargissant le champ de la réflexion. En revanche, l'éducation vise à développer le caractère tout en insufflant à l'âme une dynamique bénéfique, contribuant ainsi à la préservation des mœurs. Selon Romme, un système éducatif efficace ne saurait négliger ni l'instruction ni l'éducation, car il affirme que : « l'instruction, sans l'éducation, engendre des talents accompagnés d'orgueil (...). L'éducation sans instruction ne peut engendrer que des habitudes et mener à tous les préjugés » (G. Romme, 1792, p. 350).

Suite aux discussions suscitées par le rapport de Romme, J.-P. Rabaut Saint-Etienne prononça, en décembre 1792, un discours relatif à l'éducation nationale. Dans celui-ci, il exprime sa ferme opposition aux orientations du Comité d'Instruction Publique, arguant que l'éducation doit prévaloir sur l'instruction. Il aspirait à établir un système éducatif inclusif pour l'ensemble de la population, reposant sur l'organisation de cérémonies et de fêtes civiques. Pour lui, il est impératif de promouvoir l'éducation nationale, considérée comme plus essentielle que l'instruction académique. Son identification avec les Grecs transparaît clairement dans son discours lorsqu'il déclare :

« Personne n'ignore quelle était à cet égard l'éducation des Crétois, des autres peuples grecs, et surtout les Spartiates qui passaient leurs jours dans une société continuelle, et dont toute la vie était un apprentissage et un exercice de toutes les vertus » (J.-P. Rabaut Saint-Etienne, 1792, p. 3)

C'est dans cette optique qu'il suggérait, à l'image des Grecs, l'institutionnalisation des activités physiques et des compétitions publiques afin de promouvoir la force, l'égalité et la santé, par le biais d'une législation spécifique. À cela s'ajoute la création d'une assemblée publique destinée aux personnes âgées des deux sexes, ayant atteint l'âge de plus de soixante ans. Ces individus seraient chargés de veiller à la bonne éducation des enfants. Toutefois, il était conscient des disparités entre les civilisations anciennes et le peuple français. En effet, les Grecs se concentraient exclusivement sur la formation aux vertus martialistes, tandis que le peuple français, composé à la fois d'agriculteurs et de commerçants, avait réalisé d'importants progrès dans les domaines scientifiques et artistiques ; par conséquent, il ne pouvait pas être élevé comme « ces enfants de la nature, ces soldats de la liberté », c'est-à-dire comme les Anciens qui avaient relégué les métiers à exercer aux esclaves. Ainsi, son système éducatif, inspiré des Grecs, visait le renouvellement générationnel par une formation adéquate. Ce dispositif

permettra de forger un nouveau peuple français dont les mœurs seront en adéquation avec les principes républicains tout en devant également incarner les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité.

Après Romme et J.-P. Rabaut Saint-Etienne, c'est autour de Le Peletier de présenter son projet sur l'éducation. Le Peletier rédigea son plan en décembre 1792, au moment où la Convention débattait des plans du Comité d'Instruction Publique présentés par Romme. Il mourut quelque temps après la rédaction de ce projet. Mais la Convention décida d'entendre la lecture de son rapport. C'est dans ce contexte que le 13 juillet 1793, date marquant l'assassinat de Marat, Robespierre présenta ce projet au nom de la Commission des six qui était chargée, le 3 juillet, après l'éclatement du plan de Sieyès, d'élaborer un nouveau plan d'instruction (B. Bronislaw, 2000, p. 346). Le Plan d'éducation de Le Peletier provoqua le deuxième grand débat sur l'instruction publique, au sein de la Convention nationale. Estimant que l'espèce humaine était dégradée par l'ancien système, le but de ce projet était de construire un nouveau type d'homme.

Ce projet, critiquant la Convention pour se consacrer uniquement à l'instruction tout en négligeant l'éducation, cherche à remédier à cette lacune en intégrant, aux quatre niveaux du système éducatif, une instruction générale accessible à tous, adaptée aux besoins de chacun, constituant ainsi une éducation universellement nationale. Inspiré du modèle de formation des jeunes Spartiates, ce plan préconisait que les enfants âgés de cinq à douze ans soient élevés collectivement, éloignés de leurs parents et pris en charge financièrement par la République, dans un cadre strictement disciplinaire et d'égalité absolue (B. Bronislaw, 2000, p. 346). Ce système d'instruction obligatoire, piloté par l'État, visait à forger une génération conforme aux idéaux républicains grâce à un régime fondé sur la frugalité, l'égalité, la discipline et le travail physique (D. Corinne, 2013, p. 5). En dépit des critiques et oppositions émises par certains députés, la détermination et la persévérance de Robespierre ainsi que le soutien résolu de Danton incitèrent la Convention nationale à adopter le Plan de Le Peletier le 13 août 1793, déclarant : « La Convention nationale décrète qu'il sera formé des établissements nationaux où les enfants seront élevés, nourris et entretenus aux dépens de la République ».

Parmi les initiatives relatives à l'enseignement, il convient également de mentionner celle de Daunou, intitulée *Essai sur l'Instruction Publique*. Dans cet essai, il soutient que l'instruction ne doit pas se limiter à la formation de l'enfance et de la jeunesse, puisque toutes les générations ont un besoin équivalent de connaissances et de vertus. Daunou établit une distinction entre l'instruction publique et l'éducation. Selon lui, l'instruction doit être accessible à tous les citoyens, quel que soit leur âge. À cette fin, il identifie trois types d'établissements indispensables pour diffuser à travers la nation

une importante quantité de savoir et de moralité : les lectures ou conférences publiques, les bibliothèques ainsi que d'autres dépôts publics d'instruction, et enfin les fêtes nationales. Quant à l'éducation, elle vise à développer chez l'individu des facultés essentielles réparties en trois catégories : morale, physique et intellectuelle. L'éducation englobe l'ensemble des pratiques et des habitudes susceptibles d'inculquer aux élèves des sentiments de justice et de bienfaisance, des comportements sociaux ainsi que des vertus républicaines (P. C. F. Daunou, 1793, p. 2).

De manière générale, l'enseignement promu par les acteurs de la Révolution reposait ses attentes sur les enfants, à qui l'éducation républicaine se devait de transmettre les valeurs inhérentes à la morale naturelle (B. Belhoste, 1992, p. 46). Cette dernière occupait une position prépondérante dans les divers rapports consacrés à l'éducation. Ces documents revenaient en détail sur la définition de la morale, son rapport avec l'intellect ainsi que sur sa méthode d'enseignement. L'approche adoptée vis-à-vis de la morale constituait un héritage des grands débats philosophiques du XVIII<sup>e</sup> siècle et de l'Antiquité classique.

## **Conclusion**

Cette étude visait à démontrer, de manière générale, une affinité profonde entre la France révolutionnaire et la Grèce antique. Cette affinité, à la fois intense et naturelle, s'est trouvée renforcée par des siècles d'éducation classique. Ainsi, dans les projets éducatifs élaborés par certains députés de la Révolution, on observe une volonté explicite de s'identifier au modèle éducatif spartiate. Les révolutionnaires aspiraient à instaurer un système éducatif calqué sur celui que Lycurgue avait institué pour les enfants spartiates, partant du principe que ceux-ci appartenaient à la République plutôt qu'à leurs parents, et devaient dès lors recevoir une éducation commune. Dans cette perspective, il apparaissait nécessaire de créer des établissements nationaux où les enfants seraient instruits, nourris et hébergés gratuitement. C'est dans le souci de former des citoyens exemplaires que la Convention nationale décréta, le 2 janvier 1794, que les recueils relatant les actions héroïques et civiques constitueraient le fondement des enseignements dispensés dans les écoles françaises. Ces documents avaient pour vocation d'inspirer les jeunes citoyens en suscitant en eux le désir d'imiter les vertus fondatrices de la République (B. S. Wright, 2005, p. 165).

L'éducation morale constituait également un thème central préoccupant les acteurs de la Révolution. C'est pourquoi leurs principaux projets éducatifs plaçaient la vertu au centre de la formation des jeunes générations. À l'instar des Grecs, en particulier des Spartiates qui fondaient leur système politique sur les principes de la vertu, les révolutionnaires, notamment les Jacobins, attribuaient à la morale politique une importance fondamentale dans l'exercice du pouvoir. Ainsi, afin de perfectionner et de préserver l'œuvre des



prédécesseurs, les révolutionnaires avaient saisi la nécessité de préparer les générations futures par le biais d'une instruction adéquate.

Par ailleurs, l'éducation ne constituait pas le seul domaine d'intérêt des révolutionnaires dans l'Antiquité classique. En effet, afin d'identifier des symboles représentatifs de la République française instaurée après la chute de la monarchie absolue, ils se sont également tournés vers l'Antiquité, qu'ils maîtrisaient parfaitement grâce à l'étude approfondie des auteurs anciens. Ils tentèrent ainsi de représenter cette république au moyen de symboles antiques, parmi lesquels les plus courants furent le bonnet phrygien, emblème de la liberté, et le faisceau, signifiant à la fois l'union des Français et la puissance découlant de cette union.

### **Références bibliographiques**

ARISTOTE, 2015, *Les politiques*, Livres III et VIII, traduit par P. Pellegrin, Paris, Flammarion.

BEATRICE Didier, 1995, « Quand Diderot faisait le plan d'une université », *Recherches sur Diderot et sur l'Encyclopédie*, n° 18-19, pp. 81-91.

BELHOSTE Bruno, 1992, « La Révolution et l'éducation. Dernier bilan », *Histoire de l'éducation*, n°53, pp. 41-51.

BLOCH Camille, 1894, « L'instruction publique dans l'Aude pendant la Révolution : l'enseignement primaire », *Revue internationale de l'enseignement*, Tome 27, pp. 36-62.

BRONISLAW Baczko, 2000, *Une éducation pour la démocratie : Textes et projets révolutionnaires*, Genève.

CONDORCET Nicolas, 1989, « Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique », *Enfance*, tome 42, n°4, pp. 7-32.

CORINNE Doria, 2013, « L'éducation morale dans les projets de loi sur l'instruction publique pendant la Révolution : un miroir des antinomies des Lumières », *La Révolution française*, n°2, pp. 1-18.

CHRISTIEN-TREGARO J., 1997, « Les temps d'une vie. Sparte, une société à classe d'âge », in *Métis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, volume 12, pp. 45-79.

DAUNOU Grevet René, (1793), *Essai sur l'Instruction Publique*, Paris, Imprimerie nationale.

DIDEROT Denis, 1875, *Plan d'une université pour le gouvernement de la Russie ou d'une éducation politique pour les sciences*, Texte établi par J. Assézat et M. Tourneaux, Garnier.

DIOP Cheikh Anta., 1981, *Civilisation ou barbarie*, Présence Africaine, Paris.

GIANOTTI Gian Franco, 2001, « Sparte, modèle historiographique de décadence », *Cahiers du Centre Gustave Glotz*, n°12, pp. 7-31.

KACI Maxime, 2018, « La fabrique de la citoyenneté sous le Directoire : projets et innovations pédagogiques au sein des écoles centrales (1795-1802) », dans J. Pasteur, C. Widmaier (dir.), *L'éducation à la citoyenneté*, PUFC, Besançon, pp. 59-74.

LEGRAS Bernard, 2002, *Éducation et culture dans le monde grec (VIII<sup>e</sup> siècle avant J.-C. – IV<sup>e</sup> siècle après J.-C.)*, Armand Colin, Paris.

LE PELETIER DE SAINT-FARGEAU Louis-Michel, 1989, « Plan d'éducation nationale », *Enfance*, tome 42, n°4, pp. 91-119.

LOCKE John, 2002, *Quelques pensées sur l'éducation*, Québec.

MARROU Henri-Irénée., 1948, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Éditions Seuil, Paris.

MARTIN Alexandre, « Les doctrines pédagogiques des Grecs », *La revue pédagogique*, tome 3, Juillet-Décembre 1879. pp. 1-18.

MONTESQUIEU, 1995, *De l'esprit des lois*, Gallimard, Paris.

OBADIA Claude, 2010, « L'éducation dans la République de Platon : une antinomie politique », *Le Philosophoire*, n°33, pp. 141-152.

PLATON, 1943, *La République*, Livre VI, Paris, Les Belles Lettres.

PLATON, 2006, *Les lois*, Livre VII, L. Brisson et J.-F. Pradeau, Paris, Flammarion.

PLUTARQUE, 2001, *Vies de Lycurgue*, traduit par Anne Marie Ozanam, Paris, Gallimard.

POLYBE, 1977, *Histoires*, Livre VI, traduit et établi par Raymond Weil, Paris, Les Belles Lettres.

RABAUT SAINT-ETIENNE Jean-Pierre, (1792), *Projet d'éducation nationale*, Paris, Imprimerie nationale.

RICHER Nicolas, 2018, *Sparte : cité des arts, des armes et des lois*, Perrin, Paris.

ROMME Gilbert, 1882, « De l'instruction publique. (Rapport présenté à la Convention nationale au nom du Comité d'instruction publique par G. Romme, le 1er décembre 1792) », *Revue internationale de l'enseignement*, tome 4, pp. 346-362.

ROUSSEAU Jean-Jacques, 1982, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier.

RUZE Françoise, CHRISTIEN Jacqueline, *Sparte : Géographie, mythes et histoire*, Armand Colin, Paris, 2007.

TALLEYRAND PERIGORD Charles Maurice, (1791), *Projet de loi sur l'instruction publique*, Paris, Imprimerie nationale.

WRIGHT Beth, 2005, « L'éducation par les yeux : texte et image à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle », *Cahiers de l'Association internationale des études françaises*, n°57, pp. 153-171.

XENOPHON, 1949, *Constitution de Sparte*, Livre II, établi et traduit par F. Ollier, Paris, Les Belles Lettres.

ZAZZO René, 1989, « Projets de Condorcet et de Le Peletier pour l'école de la République », *Enfance*, Tome 42, n°4, pp. 3-6.

## **LISTE DES AUTEURS**

**BA Mouhamadou El Hady**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**BAWA Ibn Habib**, Université de Lomé, Togo.

**BEOGO Joseph**, École Normale Supérieure Burkina, Faso.

**BEUSEIZE André-Marie**, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire.

**CISSE Abdoulaye**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**DAGUÉ Abraham**, Collège Évangélique Mustahkbal Wa Radja, N'Djaména/Tchad.

**DERYABINA Svetlana Alexandrovna**, Université russe de l'amitié des peuples, Patrice Lumumba, Moscou, Fédération de Russie.

**DIAKHITÉ Mahamadou**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**DIALLO Amadou Tidiane**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**DIENG Pape Laïty**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**DIOP Ismaila**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**DIOUF Bouré**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**DYAKOVA Tatiana Alexandrovna**, Université d'État G. R. Derjavine de la ville de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.

**FAYE Cheikh Ahmed Tidiane**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**FAYE Dethie**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**FOCKSIA DOCKSOU Nathaniel**, Université de N'Djaména /Tchad.

**GAYE Mar**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**GUEYE Magueye**, Université Marie et Louis Pasteur de Besançon, France.

**IMOU Yao Sougle-Man**, Université de Lomé, Togo.

**KANE Dame**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**KONÉ Djakaridja**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**KONTHIAKOVA Svetlana Valentinovna**, Université d'État G.R. Derjavine de Tambov. Tambov, Fédération de Russie.

**KOUADIO Brou Ghislain**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**KOUAMÉ Fréjuss Yafessou**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**KOULIBALY Tidiane Kassoum**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**KOULIBALY Tidiane Kassoum**, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire.

**LO Momath**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**NIANE Ballé**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**SARR Serigne Momar**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**SEYE Dame**, Université Iba Der THIAM de Thiès, Sénégal.

**SIMLIWA Amaèti**, Université de Kara, Togo.

**SOUMARE Fatoumata Tacko**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**SOW Ibrahima Sory**, Institut Supérieur des Sciences de l'Éducation, Guinée Conakry.

**TIEMTORÉ Windpouiré Zacharia**, École normale supérieure, Burkina Faso.

**TIMÉRA Mamadou Bouna**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**TINE Augustin**, Lycée d'Application Thierno Saidou Nourou TALL, Sénégal.

**TOURE Assane**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**WOBGO Boukaré**, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.

**YAFFA Lamine**, Université Cheikh Anta Diop de Dakar, Sénégal.

**YAMÉOGO Maminata**, Université Norbert ZONGO, Burkina Faso.