



HAL
open science

La littérature dans les plans d'éducation nationale. 1760-1790

Nicolas Brucker

► **To cite this version:**

Nicolas Brucker. La littérature dans les plans d'éducation nationale. 1760-1790. Journée d'étude " La Littérature dans l'Education au XVIIIe siècle: harmonisation, normalisation ", Dec 1997, Paris, France. halshs-00986706

HAL Id: halshs-00986706

<https://shs.hal.science/halshs-00986706>

Submitted on 6 May 2014

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

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

La littérature dans les projets d'éducation nationale, 1760-1790.

Nicolas Brucker (Université de Metz)

La fin de l'Ancien régime est marquée en matière d'éducation par une effervescence de la pensée réformatrice. L'éducation fait l'objet d'une réorganisation, amorcée par l'expulsion des Jésuites, tant sur le plan des structures (établissements, règlements, personnels) que sur le plan du contenu (programmes, manuels). Cela se traduit par une multiplication de traités, plans et projets d'éducation, dont se plaignent les journalistes, impuissants à en rendre compte¹.

Parmi ces projets nous nous sommes intéressés à ceux qui, dans la lignée de *l'Essai d'éducation nationale* de Louis-René Caradeuc de la Chalotais (1701-1785)², procureur général du parlement de Rennes, se réclament de l'idée nationale. Nous avons lu quinze de ces projets d'éducation nationale³, entre 1760 et 1790, soit entre ces deux repères que sont Rousseau et Condorcet, dans l'intention d'évaluer la place qu'y occupe la littérature.

La première difficulté tient à l'objet même de l'enquête, le mot littérature ne correspondant pas au sens actuel. On le traduirait volontiers par « culture littéraire ». N'appartenant pas à l'origine au champ du lexique scolaire, le mot réalise dans nos projets une sensible incursion. La Chalotais entend par littérature « ce que les Romains appelaient la grammaire, *grammatica* », c'est-à-dire, glisse-t-il, la lecture, la diction, l'orthographe, la maîtrise du vocabulaire, mais aussi « la lecture et l'intelligence de tout ce qu'il y avait de bons écrits dans la langue maternelle, soit en prose, soit en vers »⁴.

Dans cette définition⁵, la littérature regroupe tout ce qui concerne le texte, à travers ses multiples approches, de l'apprentissage de la langue à la formation du goût. Il est par ailleurs caractéristique que La Chalotais, qui a beaucoup d'égards représente le modèle des projets d'éducation pour la période envisagée, définisse la littérature en recourant au modèle latin. La littérature française, si elle doit s'affirmer face aux littératures anciennes⁶, ne les prend pas moins pour modèles.

La pédagogie comparatiste qui fait la quasi unanimité des auteurs de projets relève de la même définition. L'enseignement simultané du grec, du latin et du français met ce dernier dans la dépendance des modèles classiques. Dès lors

¹ Fréron déplore l'abondance de la production pédagogique : « Jamais on n'a tant écrit sur l'humanité, sur la vertu, et jamais on ne s'est plus éloigné des principes les plus sacrés de la morale ». Par ailleurs il appelle à réfléchir sur l'éducation : « L'éducation publique devrait être l'objet des recherches ; celle-ci est à la portée de tout le monde, et un bon plan sur ce sujet serait utile à la société » (*Année littéraire*, 1768, tome III).

² *Essai d'éducation nationale ou plan d'études pour la jeunesse* (1763). La Chalotais est le premier à employer l'expression « éducation nationale ».

³ Voir la bibliographie.

⁴ *Op. cit.*, p. 70.

⁵ Mounier (1789) reprend cette définition dans les mêmes termes, en l'attribuant toutefois à l'abbé Nicolas Gédoyen.

⁶ « (...) il est honteux que dans une éducation de France on néglige la littérature française, comme si nous n'avions pas des modèles dans notre langue », écrit La Chalotais (1763, p. 69). L'abbé Coyer (1770) lui fait écho : « Quoi donc ! la littérature française dont les étrangers font tant de cas, n'est-elle rien pour des Français ? Nous la compterons pour beaucoup ; et nous en ferons une étude particulière. Si Phèdre et Térence méritent nos éloges, La Fontaine et Molière ont surpassé leurs modèles » (p. 200-201).

les genres étudiés se limitent aux genres pratiqués dans l'antiquité, et les auteurs français apparaissent comme des imitateurs des anciens. Cette pédagogie, qui n'est pas nouvelle⁷, est présentée comme très avantageuse par les pédagogues. Elle n'en impose pas moins des textes dans l'ensemble traditionnels de l'éducation des collèges.

L'abbé Nicolas Halma, principal du collège de Sedan, propose un enseignement des trois langues « en colonnes » (p. 163). Simultanément seront expliqués des textes des trois littératures à l'intérieur d'un même genre. Pour la fable, Esope, Phèdre et La Fontaine ; pour le dialogue des morts, Lucien, Erasme et Fénelon ; pour la lettre, Démosthène, Cicéron, Pline et Madame de Sévigné ; en histoire naturelle, Pline l'Ancien, Buffon, Pluche et Brisson ; en histoire ancienne, Hérodote, Sulpice-Sévère, Justin et Rollin. Dans le genre moral, Théophraste, La Bruyère et Cicéron (*Offices*) ; pour la pastorale, Théocrite, Virgile et Léonard. En troisième année sont proposés : pour l'épopée, l'*Iliade*, l'*Enéide*, la *Henriade* ; pour la poésie, Aristote, Horace et Boileau ; pour l'ode, Pindare, Horace et Jean-Baptiste Rousseau ; pour la satire, Lucien, Horace et Gilbert ; pour le genre pamphlétaire, Démosthène, Cicéron et d'Aguesseau ; pour l'éloquence, Massillon et Jean-Jacques Rousseau ; pour la tragédie, Sophocle et Corneille ; pour la comédie, Térence et Regnard.

Jean-Joseph Mounier (1789) limite son cours comparé de littérature au latin et au français. Il propose Phèdre et La Fontaine pour les fables ; Virgile, Racan, Mme Deshoulières et Segrais pour la pastorale ; l'*Enéide* et *La Religion* de Louis Racine ; les *Odes* d'Horace et celles de Jean-Baptiste Rousseau ; enfin pour l'éloquence Démosthène, Cicéron et Bossuet.

Ces deux exemples suffisent pour apprécier à la fois le caractère traditionnel du cours de littérature, et les indices d'un net progrès. On aura en effet noté dans ces listes des auteurs récents, comme Jean-Jacques Rousseau ou Gilbert, l'auteur du *Carnaval des auteurs* ; et même contemporains comme Léonard, l'auteur des *Idylles*. Les langues vivantes ont aussi droit de cité dans ces suites : Le Tasse vient tout naturellement compléter Virgile.

Les projets marquent à l'égard du latin une double attitude : d'une part ils s'efforcent de limiter son hégémonie ; d'autre part ils le confirment comme modèle. La littérature latine constitue pour les pédagogues un point d'appui, sur lequel ils bâtissent leurs projets. Elle précède et introduit la littérature française dans le champ d'un savoir sérieux et reconnu. Lui servant de garant, elle lui permet ainsi d'asseoir sa dignité.

Ce n'est pas tant le latin qu'on rejette, qu'une conception du texte qui le réduit à une fonction rhétorique. Les auteurs de projets sont unanimes pour rejeter la rhétorique⁸, et pour y substituer l'étude des textes, qui doit faire parvenir à leur compréhension. De même que l'étude du latin délaïsse la pratique de la langue (orale, puis écrite) pour s'attacher à la lecture des textes, la littérature française se voit l'objet d'une approche nouvelle.

La Chalotais (1763) préconise plusieurs techniques qui permettent de mieux apprécier un texte, en particulier le résumé de texte. Il propose également

⁷ A l'École royale militaire d'Effiat, tenue par les oratoriens, l'étude comparatiste des langues et des auteurs est déjà en pratique (voir *Le Collège de Riom et l'enseignement oratorien en France au XVIII^e siècle*, dir. Jean Ehrard, CNRS et Voltaire Foundation, Paris et Oxford, 1993).

⁸ Les auteurs de projets reprennent à leur compte le souhait de d'Alembert dans l'article « Collège » de l'*Encyclopédie* : « A l'égard de la rhétorique, on voudrait qu'elle consistât beaucoup plus en exemples qu'en préceptes ».

de décomposer une pièce de théâtre, de revenir à « l'esquisse ». L'étude du texte trouve son aboutissement dans des travaux de composition.

Jusque-là on a évoqué la place de la littérature dans les projets sans tenir compte de l'idée d'éducation nationale. Comment définir l'éducation nationale ? C'est une éducation publique, étendue à tout le pays, organisée par l'Etat selon un plan uniforme et des programmes uniformes. L'uniformité est l'idée dominante. « Rien n'est plus désirable dans une monarchie que l'uniformité », lit-on sous la plume de Rolland d'Erceville, commissaire chargé des collèges dans le ressort du parlement de Paris. Un autre magistrat, Guyton de Morveau, avocat général au parlement de Dijon, insiste sur la même idée d'uniformité : « Les lois doivent veiller sur la doctrine des écoles publiques, soit pour la rendre analogue à l'institution politique, soit pour la rendre uniforme et favoriser l'avancement des lettres » (1764, p. 24). L'uniformité s'oppose à la pluralité des choix éducatifs⁹.

Corbin, ancien doctrinaire et principal de l'Ecole de La Flèche, donne en 1788 sa définition de l'éducation nationale : un plan qui sera « commun à toutes les écoles publiques de la Nation, et [qui] sera prescrit et sanctionné par le gouvernement » (p. 16). La pensée systématique va peu à peu s'emparer de ce concept pour lui faire subir une normalisation telle qu'il prendra un tour nettement politique. L'idée de nation évolue et grandit au cours de ces années. Sa traduction dans les projets d'éducation est très révélatrice de l'évolution de la pensée politique. Le but de l'éducation consiste de plus en plus à former l'homme nouveau issu de la Révolution¹⁰.

Les projets envisagent l'éducation sous un double aspect. Ils différencient l'éducation du peuple, qui vise une compétence linguistique minimale (lire, écrire), une compétence arithmétique et une instruction morale. Les élites, par sélection ou par élection, reçoivent une éducation adaptée à leur vocation à servir l'Etat. Tantôt les auteurs de projets partent d'une analyse des connaissances, en distinguant plusieurs niveaux de compétences possibles ; tantôt ils fondent leur plan sur une analyse du corps social, divisé en plusieurs classes. Les deux perspectives se rejoignent en définitive, puisqu'il s'agit de réaliser l'accord des compétences individuelles et des besoins de l'Etat.

Crevier distingue les « connaissances instrumentales », « celles qui ne sont que des moyens d'apprendre, ou de produire ce qu'on sait » (1762, p. 2), les « connaissances essentielles », « celles qui ont des objets réels et nécessaires à tous les états » (p. 6) et les « connaissances de convenance ».

Gosselin (1785) divise son plan en trois « époques ». La division par âge recoupe la division par degrés. Il s'agit de dispenser le savoir progressivement, mais aussi selon une logique qui permette une distribution des citoyens dans la société. Par sélection, le système scolaire doit reproduire la pyramide sociale.

Daunou (1790) distingue quant à lui deux degrés : les connaissances qui répondent aux besoins individuels et qui à cet égard concernent tout le monde ; et les connaissances qui se rapportent aux besoins nationaux et qui ne touchent que quelques citoyens. Pour tous est prévue une instruction minimale : « Tous les

⁹ Corbin (1788) déplore la diversité des systèmes. « De là quelle foule de désordres ! par cela même que la carrière est ouverte à tous ceux qui veulent y entrer, et qu'on laisse la liberté de la parcourir à leur gré, chaque instituteur a son plan et sa méthode particulière. De là cette foule de projets d'éducation, dont le public a été inondé, ouvrages de l'imagination de leurs auteurs, et non le fruit de leur expérience (...) » (p. 12).

¹⁰ C'est ainsi qu'Halma peut écrire : « Le but de l'éducation est de transmettre les principes de la morale ; et de préparer les citoyens aux emplois de la vie civile, voire aux charges publiques » (1791, p. 2).

Français sauront lire, écrire, calculer ; ils étudieront dès l'enfance les principes de la constitution nationale » (p. 3).

De la même manière Dom Ferlus (1791) envisage une éducation selon trois degrés : l'éducation nécessaire (lire, écrire, compter), l'éducation utile (réservée à ceux qui se destinent à occuper des charges dans l'Etat), enfin l'éducation agréable (qui dispense les matières d'agrément, et qui est réservée à ceux qui doivent tenir un rôle social de premier plan). Ferlus prétend ainsi éviter le morcellement de l'éducation nationale en différents publics d'élèves correspondant à des classes sociales. C'est à la nation que revient la tâche de diviser les élèves selon ses besoins propres et selon les talents de chacun.

L'abbé Coyer (1770) adopte une démarche toute autre que celle que nous venons de décrire : il commence par considérer l'organisation de la société. Il y distingue deux classes : les « conducteurs » et les « conduits ». Les premiers, qui relèvent de la robe, de l'épée ou de l'Eglise, occupent des charges qui leur donnent des responsabilités à l'échelle de la nation. Les seconds, qui appartiennent au commerce, aux arts ou à l'agriculture, exercent une activité plus technique ; ils n'ont donc pas besoin de connaissances aussi étendues.

C'est une même analyse de la société qui oriente le plan de Mounier (1789). Celui-ci adapte le contenu de l'enseignement en fonction de l'état envisagé par l'élève. Le latin dans son apprentissage approfondi est réservé à quelques états bien particuliers. Verlac (1789) fait un constat analogue, en tirant toutefois des conséquences plus radicales.

Cet étagement des connaissances selon une progression et une distribution déterminées par la finalité sociale a nécessairement des conséquences sur l'enseignement de la littérature. Dans les premières années, celle-ci n'est qu'un apprentissage des langues ; ce n'est qu'ensuite qu'elle devient une formation du goût¹¹. Pour Guyton de Morveau, comme pour Ferlus ou Halma, les langues forment le premier degré dans l'apprentissage des Belles-lettres. De l'étude du mécanisme de la langue à l'examen des beautés du style, il y a une parfaite continuité.

Il suit de cette division des études en général et de l'enseignement de la littérature en particulier que les textes doivent être envisagés à deux niveaux distincts : l'apprentissage de la lecture et la formation du goût.

Au premier niveau, deux tendances s'affrontent : d'une part les tenants de la fable, qui éveille l'imagination, et qui par l'intérêt de l'histoire racontée encourage la lecture ; d'autre part les tenants de l'histoire, qui montrent à l'égard des fables et du roman la prévention habituelle des moralistes. La Chalotais, suivant en cela Jean-Jacques Rousseau, déconseille de lire aux enfants des contes de fées ; il leur préfère les histoires véritables.

La fonction morale de la littérature de jeunesse domine, mais se cache derrière l'agrément de la lecture. Si, selon Verlac (1789), le but de la morale est de faire trouver « le bonheur dans l'observation de ses devoirs et dans la pratique des vertus morales et sociales », il faut faire passer cette instruction par l'intérêt et le plaisir, de façon à faire « dans leurs coeurs [des jeunes gens] des impressions durables et profondes » (p. 110). La littérature est pour Verlac une manière de

¹¹ La Chalotais définit ainsi le goût : c'est « un discernement prompt, vif et délicat des beautés qui doivent entrer dans un ouvrage ; il naît de la sagacité et de la justesse d'esprit... » (1763, p. 76). Pour former le goût, il faut l'exercer. Il faut donc juger des grands auteurs, examiner, évaluer les beautés de leurs oeuvres afin d'admirer en toute lucidité.

morale laïque. Le catéchisme, instruction efficace auprès d'un peuple ignorant, est insuffisant en ce « siècle de la philosophie »¹².

Le second niveau propose des textes qui ne sont pas ou rarement présentés isolément. La pédagogie comparatiste, on l'a vu, associe les textes français aux textes latins. La pratique des morceaux choisis, prônée par Mounier (1789), permet d'aborder des textes variés, mais toujours en associant le latin et le français. Il semble donc que jamais les pédagogues n'envisagent un cours exclusivement consacré à la littérature française.

Les textes cités correspondent aux listes qui figurent dans les règlements des collèges et les traités pédagogiques. De manière générale on note que les auteurs du Grand siècle sont les mieux représentés. Le goût des réformateurs s'avère donc plutôt classique¹³. Cependant un goût moderne s'affirme simultanément. Halma (1791) inclut dans les lectures devant initier à la poésie, et en particulier à l'éloquence, des extraits de discours de Jean-Jacques Rousseau, ainsi que des « discours de ceux de nos orateurs que notre nouvelle constitution va désormais faire éclore parmi nous » (p. 112). Il introduit ainsi dans les lectures scolaires des auteurs récents, voire immédiatement contemporains, comme on l'a déjà vu. Les lectures réservées au temps des vacances comprennent un classique du genre, le *Télémaque*, à côté d'œuvres récentes : *le Lévitte d'Ephraïm, les Veillées du Château, Adèle et Théodore, le Nouveau Robinson et la Découverte de l'Amérique* de Campe.

Dès 1763 La Chalotais demande la mise en place d'une véritable politique du livre scolaire. Il souhaite que le roi fasse « composer des livres classiques élémentaires où l'instruction fût toute faite relativement à l'âge et à la portée des enfants de six ou sept ans jusqu'à dix-sept ou dix-huit ». Ces livres devaient être rédigés par des spécialistes. Guyton de Morveau (1764) demande que le choix des livres ne soit pas laissé aux maîtres, mais qu'il leur soit imposé par le gouvernement¹⁴. Ainsi apparaît le projet d'une uniformisation des livres scolaires, sous le contrôle de l'autorité publique.

Les textes pour enfants retiennent toute l'attention des auteurs de projets ; c'est là que gisent les innovations en matière de pédagogie de la littérature. Les auteurs déplorent tous l'absence de manuel adapté aux besoins de l'enfance. On propose de réaliser des recueils d'histoires véritables. La Chalotais demande qu'on compose pour l'usage des enfants des histoires¹⁵ de toutes les nations, de tous les siècles, mais surtout des siècles récents, dans lesquelles seront dépeints des hommes illustres, héros, savants, femmes et enfants célèbres. Il insiste particulièrement sur ce dernier point : « Combien l'émulation des enfants ne serait-elle pas excitée par la lecture des vies d'enfants célèbres ! » (p. 53).

Ferlus (1791) appelle lui aussi à la composition de livres élémentaires, et particulièrement d'un « recueil de faits historiques, où tous les devoirs de l'homme soient mis en action, écrits avec une naïveté ingénue, une simplicité

¹² Voir La Chalotais : « (...) le caractère du dix-huitième siècle est la philosophie » (p. 112).

¹³ Corbin (1788) désire qu'on ne retienne que « les plus parfaits modèles de style et de goût » (p. 37). Il marque sa préférence pour le siècle de Louis XIV.

¹⁴ « Il serait donc à souhaiter, que jusques aux livres élémentaires, même des langues, fussent examinés avec soin, de l'autorité du gouvernement, par les académies, universités ou autres censeurs préposés, avant de pouvoir être mis entre les mains des enfants (...) » (p. 25).

¹⁵ « On recueillera tous les grands traits de morale, de patriotisme, de dévouement généreux, de soumission aux lois de modération et de courage, de toutes les vertus dont les Païens même nous ont donné l'exemple » (1763, p. 53).

d'expression qui les mette à portée de l'âge le plus tendre, de l'état le plus voisin de la nature » (p. 14). Ferlus prévoit un second livre, qui serait « un recueil de sentences courtes et animées, qui mettraient en principes tous les devoirs de la morale la plus pure, la plus douce, la plus simple. Tout y respirerait la vertu, la liberté, le patriotisme, l'humanité ; ce serait le catéchisme du citoyen » (ibid.)¹⁶.

Un tel recueil sera effectivement composé en 1794. Il s'agit du *Recueil des actions héroïques et civiques des Républicains français*. La réalisation se révèle très inférieure à l'ambition affichée. Ce projet raté traduit cependant l'effort de construire une mythologie républicaine, qui mette en scène le peuple et ses vertus.

Le manuel représente le rêve d'un ouvrage polyvalent, à la fois recueil de textes servant à la lecture, instruction morale, mais aussi support des exercices de grammaire, de composition, etc. Il tient lieu à la fois de modèle rhétorique et de modèle esthétique. Derrière cette double fonction se dessine l'idéal du « tout en un », le rêve des pédagogues.

L'une des caractéristiques du projet d'éducation nationale est donc de proposer de faire des livres. Dans le projet de Crevier (1762), les références aux lectures font alterner livre fait et livre à faire. Il semble que le projet ait avant tout pour fonction de susciter un travail pédagogique, de collection, d'abrégé ou de création de textes.

Dans la pratique, mais la pratique nous intéresse peu ici, on sait que cette politique du livre scolaire sera vouée à l'échec. *Le Cours d'étude à l'usage de l'Ecole royale militaire* en 48 volumes (1776) dirigé par l'abbé Charles Batteux¹⁷, comme plus tard le *Recueil des actions héroïques* marquent de graves échecs. L'esprit de système poussé à outrance ne conduit-il pas à une pédagogie impraticable ? Au demeurant, un projet est-il destiné à être réalisé ?

Le sens de l'éducation nationale se précise dans la période révolutionnaire. L'uniformisation des structures et des pratiques trouve alors sa raison dans une éducation de l'homme aux valeurs nouvelles de la République. Le savoir doit libérer l'individu des puissances aliénantes, particulièrement de la religion, désignée comme telle. La littérature dès lors apparaît comme suspecte ; lui est substituée une littérature de propagande, au service de l'oeuvre politique de réforme. L'esprit réformiste noté dans nos projets s'accroît fortement dans la période suivante, jusqu'à retirer tout caractère humain à cette pédagogie.

La littérature est par ailleurs fortement concurrencée par les sciences, qui remettent en cause sa suprématie dans les études. Déjà La Chalotais voulait placer les mathématiques, qui selon lui donnent la « justesse de l'esprit » (p. 66), en début d'études. Il était entendu et repris par Diderot en 1775 dans son *Plan d'une université*¹⁸. Condorcet décidera finalement de bannir le latin de ses instituts et lycées¹⁹.

Réformateurs, les projets d'éducation nationale sont aussi révolutionnaires. Ils expriment en effet le vœu d'un affranchissement de la tradition de

¹⁶ Halma émet un vœu semblable : « Que les premiers livres que nous mettrons sous les yeux des enfants ne soient que des recueils d'actions de bienfaisance et de vertu » (1791, p. 12).

¹⁷ La Chalotais recommande, comme la plupart des auteurs de projets, le *Cours de Belles-lettres* (1747-1748) de Batteux.

¹⁸ « Je commence l'enseignement par l'arithmétique, l'algèbre et la géométrie, parce que dans toutes les conditions de la vie, depuis la plus relevée jusqu'au dernier des arts mécaniques, on a besoin de ces connaissances » (p. 435).

¹⁹ Voir le *Second Mémoire sur l'instruction publique* de 1791.

l'enseignement des collèges, héritage du XVI^e siècle jugé dépassé. La Chalotais, Guyton de Morveau, Gosselin, Corbin, Mounier, Ferlus évoquent à travers les mêmes images, et parfois dans des termes identiques, le renversement de l'édifice ancien, héritage d'une époque barbare, et la régénération qu'appelle la nouvelle situation politique²⁰. L'abandon de l'ancienne rhétorique, du latin enseigné comme langue vivante, la généralisation de la méthode comparatiste, qui ouvrent la voie à la constitution d'un enseignement littéraire autonome, marquent une rupture avec l'ancien système. Pourtant le maintien du modèle latin, tant pour la grammaire que pour l'étude des genres, et surtout le choix des textes, conforme à l'usage des collèges, retirent aux projets tout caractère iconoclaste. C'est ailleurs qu'il faut voir l'oeuvre de la pensée révolutionnaire, peut-être dans cette tentative d'accorder l'individu à l'Etat qu'il sert, et le lecteur au texte qu'il lit. Le rôle de l'éducation nationale n'est-il pas de permettre à chacun de trouver sa place dans cet ensemble organisé qu'est la littérature ?

Bibliographie

Projets d'éducation nationale

- Crevier, Jean-Baptiste-Louis, *De l'éducation publique*, Amsterdam, 1762.
- Caradeuc de La Chalotais, Louis-René, *Essai d'éducation nationale, ou plan d'études pour la jeunesse*, s.l., 1763.
- Guyton de Morveau, Louis-Bernard, *Mémoire sur l'éducation publique*, 1764.
- Coyer, abbé Gabriel-François, *Plan d'éducation publique*, Paris, Veuve Duchesne, 1770.
- Diderot, Denis, *Plan d'une université*, 1775 (posth.), in *Oeuvres*, tome III, R. Laffont, 1995.
- Rolland d'Erceville, Barthélemy-Gabriel, *Recueil de plusieurs des ouvrages de Mr le Président Rolland*, Paris, Nyon, 1783.
- Gosselin, Charles-Robert, *Plan d'éducation*, Amsterdam, 1785.
- Corbin, *Mémoire sur les principaux objets de l'éducation publique*, Paris, Desaint, 1788.
- Verlac, Bertrand, *Nouveau plan d'éducation*, Paris, Defer de Maisonneuve, 1789.
- Mounier, Jean-Joseph, *Plan d'éducation nationale*, Berry, 1789.
- Auger, abbé Athanase, *Projet d'éducation pour tout le royaume*, Paris, Didot, 1789.
- Daunou, Pierre-Claude-François, *Plan d'éducation*, Paris, Volland, 1790.
- Halma, abbé Nicolas B., *De l'éducation*, Bouillon, 1791.
- Ferlus, Dom François, *Projet d'éducation nationale*, Paris, Belin, 1791.
- Condorcet, M.-J.-A.-N. de Caritat, marquis de, *De l'instruction commune pour les enfants*, in *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*, Paris, Buisson, 1790-1792.

²⁰ Ferlus ouvre son *Projet* par cette phrase : « Un nouvel ordre de choses demande une génération d'hommes nouveaux, et l'éducation nationale peut seule les donner » (1791, p. 4).