

**Zeitschrift:** Bulletin de la SHAG : revue annuelle de la Société d'histoire et d'archéologie de Genève

**Herausgeber:** Société d'histoire et d'archéologie de Genève

**Band:** 29 (1999)

**Artikel:** "L'universalité du suffrage exige et présuppose l'universalité de l'instruction" : l'édification de l'État enseignant à Genève au XIXe siècle

**Autor:** Hofstetter, Rita

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1002499>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 04.02.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# «L'universalité du suffrage exige et présuppose l'universalité de l'instruction»

L'édification de l'État enseignant  
à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle

par Rita Hofstetter<sup>1</sup>

---

*La démocratie, sans les lumières, est un fléau.*

Alexandre Daguett

(Exergue placée sur la couverture des manuels d'instruction civique  
du Conseiller fédéral Numa Droz)

Cet article se propose de restituer les principaux résultats d'une recherche<sup>2</sup> dont l'enjeu était de tenter de comprendre pourquoi les démocraties naissantes ont jugé nécessaire au XIX<sup>e</sup> siècle de faire de l'école un service public, juridiquement lié à l'État. Un premier volet introductif présente d'abord une brève revue de littérature ciblée sur quelques recherches choisies, proposant un cadrage conceptuel significatif pour cette problématique, puis discute quelques questions méthodologiques. Une deuxième partie s'attache à rendre compte de la manière dont ce processus d'institutionnalisation de l'État enseignant s'est concrètement réalisé à Genève, au XIX<sup>e</sup> siècle ; elle se centre sur l'école primaire pour tenter de suivre les étapes précises de cette mutation et les changements concrets repérés, afin de cerner les pressions et tensions, les résistances et contradictions qui accompagnent, retiennent ou précipitent l'édification d'une instruction publique organiquement

---

<sup>1</sup> Communication présentée le 13 janvier 2000.

<sup>2</sup> Qui a donné lieu à l'ouvrage suivant : *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*, Berne : Lang, 1998. Certains aspects de cette recherche ont été synthétisés dans d'autres articles (en particulier, Hofstetter, 1998b, 1999)

rattachée à la puissance publique. Une troisième partie propose une analyse rétrospective des incidences de ces nouvelles responsabilités scolaires, sociales et éducatives de l'État, et s'interroge finalement sur les conditions et paradoxes d'une école pour la démocratie.

## Introduction

### *La démocratie est l'unique régime qui ne puisse advenir sans projet pédagogique*

Proclamée dès l'adoption de la démocratie comme souveraine, la nation reste à édifier au XIX<sup>e</sup> siècle. Partout, les premiers bâtisseurs de la démocratie (Rosanvallon, 1992) se préoccupent de savoir comment permettre à cet agrégat d'individus d'appartenance sociale, culturelle, politique et confessionnelle disparate, de construire leur communauté de destin. Comment constituer une union des cœurs et des gestes, des croyances et des consciences en vue de forger un vouloir collectif au nouveau souverain ? Comment éviter que la souveraineté du nombre ne débouche sur des décisions mettant en péril la communauté tout entière et ne se mue en dissolution sociale ou tyrannie du plus fort ?

Transcendant les clivages sociaux et politiques habituels, une évidence s'impose, en Suisse comme dans la plupart des États républicains d'Europe occidentale (Blankertz, 1969 ; Caspard, 1994 ; Criblez, 1992 ; Gerbod, 1989 ; Nique & Lelièvre, 1993) : une «éducation nationale» doit préparer chacun à son rôle de citoyen, afin que l'intérêt de la nation perdure dans le secret du scrutin, le souci du bien public étant intériorisé. Et pour que les décisions individuelles, fondement des décisions collectives, résultent d'un choix éclairé, autrement dit libre et raisonné, l'universalité du suffrage exige et présuppose l'universalité de l'instruction (et non seulement de l'éducation). Cette thèse – que synthétise le titre de mon article – a été finement conceptualisée par Condorcet sous la Révolution déjà, qui postule que la fondation juridique de la République est conditionnée à la fondation juridique de l'instruction publique, notamment dans ses *Cinq mémoires sur l'instruction publique* :

L'homme libre qui se conduit par lui-même a plus besoin de lumières que l'esclave qui s'abandonne à la conduite d'autrui, celui qui se choisit ses guides, que celui à qui le hasard doit les donner. Epuisez toutes les combinaisons possibles pour assurer la liberté ; si elles n'embrassent pas un moyen d'éclairer la masse des citoyens, tous vos efforts seront vains (1791/1994, p. 235).

Parce qu'elle récuse la sentence du glaive au profit de la seule Raison, qu'elle fonde son devenir sur le consentement libre et réfléchi, la démocratie est ainsi l'unique régime qui ne puisse advenir et se maintenir sans projet pédagogique (Enriquez, 1981 ; Hameline, 2000, 1994). La démocratie fait donc de l'instruction – entendue ici comme l'acquisition de connaissances et compétences d'ordre intellectuel ou culturel permettant le développement de la raison, condition de la liberté du citoyen –, un droit et un devoir du citoyen. Ce projet civique se double d'une ambition socio-économique, visant la formation de l'individu producteur favorisant, à tous les échelons sociaux, le progrès socio-économique, lequel conditionne le plein épanouissement de la démocratie et la croyance, vitale, dans les vertus du régime.

Les nouveaux droits et devoirs du citoyen redéfinissent du même coup les droits et devoirs de l'État : si l'école doit édifier le nouveau souverain, ne doit-elle pas être confiée à l'État, dont le mandat est précisément de fonder la nation ? N'est-il pas de surcroît le seul apte à garantir le droit universel à l'instruction ? s'interroge Condorcet, dont les thèses inspireront les législateurs scolaires du XIX<sup>e</sup> siècle. En effet, en se limitant à une extension arithmétique des lumières, comme l'entendent les Encyclopédistes, le risque est grand de creuser les inégalités<sup>3</sup> parce que l'instruction profiterait alors d'abord à ceux qui sont en mesure d'y accéder et de s'accaparer ses bénéfices. Si la diffusion de l'instruction demeure dépendante des initiatives et ressources individuelles et locales, l'instruction restera soumise à des impératifs socio-économiques, livrée à des logiques de partis et aux dissensions religieuses. Aussi l'école ne sera-t-elle pas seulement nationale, elle sera surtout publique en ce double sens qu'elle sera accessible à tous et que c'est désormais à l'État de la diriger, moyennant la constitution d'une véritable instruction publique, organiquement liée à la République (Backzo, 1982).

Conceptualisé sous les Révolutions démocratiques du 18<sup>e</sup> déclinant (Backzo, 1982, 1992 ; Coutel, 1997 ; Coutel & Kintzler, 1994), le processus d'étatisation de l'école se concrétise progressivement au XIX<sup>e</sup> siècle. En Suisse (Hofstetter, Magnin, Criblez & Jenzer, 1999), le processus s'amorce concrètement sous

---

<sup>3</sup> Dans son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793/1988, notamment p. 103), Condorcet répond explicitement au *Discours sur les sciences et les arts* de Rousseau, lui rétorquant que ce ne sont pas les lumières, comme le citoyen de Genève le prétend, mais l'ignorance qui renforcent les inégalités et sont causes d'aliénation.



la Régénération des années 1830, qui élargit progressivement le droit de souveraineté. Dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'avènement effectif de la démocratie, la plupart des cantons suisses instituent une instruction publique, organiquement et juridiquement rattachée à l'État. Le processus se concrétise partiellement sur le plan national avec la Constitution fédérale de 1874 qui exige que l'école primaire soit conçue comme un service public sur l'ensemble du territoire suisse, tout en garantissant la laïcité, la gratuité mais aussi l'obligation de l'instruction primaire (article 27)<sup>4</sup>.

Bref, tandis que l'école primaire, à l'aube du 19<sup>e</sup>, reste dépendante des initiatives et des ressources particulières, pour l'essentiel ajustée sur les structures sociales et livrée aux contradictions des Églises et des coalitions politiques, elle se présente à la fin du 19<sup>e</sup>, sous la forme d'une juridiction scolaire qui garantit – théoriquement tout au moins – le droit de tout un chacun, quels que soient son sexe, ses appartenances sociales, religieuses et culturelles, à bénéficier d'une instruction élémentaire gratuite et laïque.

### *Réflexions méthodologiques préalables*

Une description, telle que la précédente, soucieuse de tracer à grands traits les tendances générales d'un mouvement globalement commun aux États occidentaux ayant nouvellement accédé à la démocratie, pourrait laisser accroire la linéarité et l'uniformité du processus alors en cours, dont la théorie aurait trouvé une traduction unanime et accomplie dans les pratiques. En réalité, fait à la fois de permanences et de ruptures, ce processus, loin de se réaliser aisément et complètement, est le résultat d'un jeu complexe de pressions contradictoires différentes d'un État voire d'une région à l'autre, différences que des généralisations précipitées menacent d'effacer. Ces dernières contiennent encore le risque de n'appréhender cette histoire qu'à travers les discours officiels, par exemple les débats parlementaires et législations scolaires et d'en déduire que le processus est le fruit d'une décision, voire d'une stratégie politique

---

<sup>4</sup> Notons toutefois que le règlement d'application de cet article 27, proposant la création d'un poste de secrétaire fédéral à l'éducation, chargé de rédiger périodiquement un rapport sur l'état de l'enseignement dans les cantons, impliquant donc un minimum de contrôle sur le respect par les cantons des principes adoptés (gratuité et direction par la puissance civile de l'école primaire, instruction obligatoire), se verra refusé par le peuple (par tous les cantons, à deux exceptions près). (Martin, 1910 ; Criblez, 1999).

maîtrisée des seules élites éclairées, en particulier des instances politiques et scolaires légitimes, risque accru par le fait que ces instances sont souvent les seules à poser un regard réflexif sur le mouvement en cours, ne serait-ce que pour (se) faire croire qu'elles maîtrisent le processus et pour tenter, en le décrivant, d'en prescrire l'orientation – le problème, méthodologique, de la nature des sources disponibles pour l'étude de la problématique prend ce faisant une dimension socio-politique.

Assurément, les institutions officielles, Églises et puissance publique en particulier, sont des actrices de premier plan, contribuant puissamment au développement de l'école et à la généralisation de l'instruction ; mais une analyse plus fine du processus révèle – confirmant tout en la nuanciant la principale hypothèse à l'origine de cette recherche – que ce changement ne peut s'accomplir pleinement qu'à la condition de répondre à une demande sociale d'instruction, sans laquelle toute mesure en faveur de l'alphabétisation et de la scolarisation est inéluctablement vouée à l'échec, sinon à court tout au moins à long terme<sup>5</sup>.

Négliger la puissance des pressions sociales, des classes populaires et moyennes notamment, conduit à cautionner l'idée que le devenir historique serait avant tout incarné par les instances officielles et les classes dirigeantes, autrement dit que le changement résulte d'abord d'un volontarisme politique. Conclusion d'autant plus problématique qu'en réalité les élites éclairées impulsent mais retiennent aussi le processus d'universalisation des lumières, n'étant pas uniment et inconditionnellement favorables à leur diffusion, jalouses de leurs privilèges et craignant l'intensification des revendications sociales.

À Genève, pas plus qu'ailleurs, la fébrilité pédagogique n'est le propre des seules élites éclairées et des instances dirigeantes. Le XIX<sup>e</sup> siècle se caractérise également par une puissante demande sociale d'instruction, renouvelée avec l'industrialisation, qui engendre de nouveaux supports et modes de transmission culturelle suscitant de nouveaux besoins de formation. L'aspiration au savoir des classes populaires et moyennes (elle aussi teintée d'ambivalences et de contradictions), surtout attirées par les finalités instrumentales

---

<sup>5</sup> Je rejoins ici les historiens plaçant pour une histoire "par en bas" de l'alphabétisation et de la scolarisation, impliquant notamment de mettre en rapport les discours et décisions législatives, avec les pratiques effectives, notamment par l'étude de l'évolution des statistiques scolaires. Furet & Ozouf, 1977 ; Luc, 1986 ; Prost, 1993 ; Compère, 1995.

de l'instruction, source potentielle d'horizons socio-économiques plus enviables, rejoint le volontarisme scolaire et l'ardeur éducative des Églises, des philanthropes, des élites éclairées et des instances politiques, tous soucieux de préserver leurs acquis, de contribuer à la paix sociale, de surmonter les confrontations religieuses et politiques, d'assurer la prospérité socio-économique du pays, d'asseoir le pouvoir établi et de garantir l'avenir de la démocratie.

La rénovation fondamentale des structures scolaires et la mise en place d'un État enseignant est le résultat de cette rencontre d'intérêts et de cette unanime conviction que c'est désormais aussi sur la scène scolaire que se joue le devenir de la démocratie – de chacun de ses membres comme de la nation entière.

J'ai opté pour une approche monographique pour accéder à une plus fine intelligibilité d'un phénomène aussi complexe – qui relève de multiples champs de connaissances, puisque des problèmes culturels, juridiques, pédagogiques, philosophiques, politiques, religieux, socio-économiques s'y chevauchent (Compère, 1995). Cette approche permet une analyse multifactorielle du changement, que l'on peut ainsi mettre en relation étroite avec le contexte socio-économique, politique, religieux, culturel (Boutier & Julia, 1995 ; Le Goff, 1988), pour repérer concrètement et précisément ses différentes étapes et cerner les confrontations qui l'accompagnent et les permanences qui le défient. Bien que limitée à un cadre géographique restreint, l'approche monographique favorise néanmoins l'élargissement du questionnement, autorisant une diversification des angles d'approches, des champs de connaissances convoqués, des niveaux institutionnels étudiés, des sources compulsées. Elle facilite la prise en compte des positions d'une diversité d'acteurs, agissant à des niveaux très divers : communautés confessionnelles, savantes, politiques-décideurs, syndicats enseignants, classes populaires. Elle permet parfois également de comprendre comment « l'écho de l'événementiel » trouve des répercussions jusque dans les pratiques sociales et les mentalités, infléchissant l'évolution culturelle (Gerbod, 1989). À l'instar d'autres approches, elle peut ainsi contribuer à une étude critique du processus d'étatisation de l'école, pour cerner non seulement les conditions d'émergence de l'État enseignant, les potentialités de son développement, mais aussi les paradoxes et les limites auxquels se confronte le projet démocratique d'universalisation des lumières.

Cette analyse au singulier renvoie néanmoins bien à un phénomène général, que d'autres chercheurs ont contribué à analyser et dont cette recherche s'est largement inspirée<sup>6</sup>.

## L'édification de l'État enseignant à Genève au XIX<sup>e</sup> s.

Comment ce processus d'étatisation de l'école se réalise-t-il concrètement à Genève, canton libéral, pour l'essentiel urbain, d'ancrage réformé mais mixte sur le plan confessionnel dès avant son adhésion à la Suisse en 1815 ?

Après une brève présentation de la situation scolaire sous l'Ancien Régime, je décrirai quatre périodes principales, qui constituent autant d'étapes successives de ce processus, occasionnant dans le même temps quatre contradictions majeures, certes enchevêtrées et présentes durant tout le siècle, mais qui se font plus ou moins insistantes et s'actualisent différemment suivant les périodes.

### Préhistoire

Lorsque s'achève le XVIII<sup>e</sup> siècle, le visage de l'école genevoise est encore sensiblement similaire à celui dessiné par Calvin lui-même. Les écoles sont toujours placées sous la direction de la Vénérable compagnie des pasteurs, aux accointances étroites avec les pouvoirs politiques. Les citoyens sont encore tenus de professer la religion réformée, qui demeure ainsi constitutive de la nationalité genevoise (Fatio, 1990). De ses plus élémentaires à ses plus hautes classes, l'école genevoise a ainsi pour fonction principale, tout au long de l'Ancien Régime, de diffuser et de préserver l'héritage calviniste (*Encyclopédie de Genève* N° 5, 1986 ; *Histoire de Genève*, 1956).

Une fondation pieuse, la Société des catéchumènes (1736-1850), convaincue elle aussi des vertus régénératrices de l'instruction<sup>7</sup>, contribue alors puissamment à l'alphabétisation et à l'évangélisation de la prime jeunesse. À l'orée du XIX<sup>e</sup> siècle, celle-ci scolarise la

<sup>6</sup> Ce qui explique l'abondance des références bibliographiques, quand bien même cette monographie genevoise résulte d'une recherche en grande partie solitaire et fondée pour l'essentiel sur des écrits (imprimés ou manuscrits) de première main, dont la liste exhaustive se trouve dans la bibliographie de notre ouvrage de 1998.

<sup>7</sup> Voir en particulier, les sources suivantes : *Mémoire sur l'établissement et les progrès de la Société formée à Genève, pour avancer et faciliter l'instruction de la jeunesse dans la piété*, Genève, Les frères de Tournes, 1769 ; *Mémoire relatif aux établissements que dirige le Comité des Souscripteurs pour l'instruction des Catéchumènes*, Genève, J.-J. Paschoud, XII, 1804 ; *Mémoire relatif aux établissements que dirige le Comité des Souscripteurs, pour l'instruction des Catéchumènes*, Genève, Chez les Successeurs de J.-P. Bonnant, 1806 ; *Séance de l'assemblée générale des souscripteurs et donateurs pour l'instruction religieuse de la jeunesse*, Genève, P.-A. Bonnant, 1824-1849.

majorité des petits citoyens de condition modeste. Fondée, financée et dirigée par des notables protestants (pasteurs et réformés issus pour la plupart du patriciat de la ville haute auxquels s'ajoutent quelques hommes d'affaires aisés et influents, souvent d'illustre lignage), cette Société exemplifie l'étroite alliance existant alors entre l'État, l'Église et les particuliers en matière scolaire. Le succès croissant de cette fondation «privée», chapeautée par les plus hauts dignitaires de l'Église, justifie le peu d'empressement de l'État à ouvrir lui-même des écoles élémentaires dans la cité, où fleurissent en revanche les institutions particulières aux programmes, écolages et finalités ajustés sur la stratification sociale.

Certes, à cette époque, la distinction entre puissances temporelle et spirituelle, initiatives privées et publiques est floue. Les Conseils genevois restent en étroite relation avec l'Église protestante, les ecclésiastiques assument des attributions politiques étendues, tandis que les entreprises particulières revêtent souvent un caractère public : leurs instigateurs sont pour la plupart des personnalités appartenant aux grandes familles patriciennes entre les mains desquelles se concentrent savoir, finance et pouvoirs. Ces familles, dont les destinées s'enchevêtrent avec celles du pays, se considèrent comme dépositaires de la nationalité et c'est précisément ce qui incite leurs membres à déployer zèle et fortune personnels au service de l'instruction universelle (Hofstetter, 1994).

*Une mosaïque hétéroclite d'écoles, calquées sur les divisions confessionnelles et sociales de la société civile (1798-1830)*

Cet équilibre séculaire est ébranlé avec l'Annexion française (1798-1813) puis surtout avec la réunion des communes catholiques sardes et françaises (1815-1816), au moment du rattachement de Genève à la Confédération helvétique. L'arrivée massive de catholiques – qui sont déclarés «Genevois nés»<sup>8</sup> et peuvent donc légitimement revendiquer leur place au cœur de la citadelle protestante – interroge la définition de la nationalité genevoise jusqu'alors jumelée au protestantisme et met en question l'hégémonie

---

<sup>8</sup> Sous l'Annexion, tous les Genevois deviennent en réalité «Français nés». P. Guichonnet, 1986, p. 267.



de la Vénérable compagnie des pasteurs et des notables protestants sur les institutions scolaires de la République.

Les catholiques – qui constituent déjà les 38,7% de la population résidente du canton en 1822<sup>9</sup> – n'acceptent évidemment pas d'être scolarisés sous la houlette des religionnaires ; en vue de résister à l'emprise du protestantisme et de concurrencer son réseau scolaire, leur énergique et polémique conducteur spirituel, Jean-François Vuarin, fait venir diverses congrégations religieuses pour instruire et revigorer la foi de leurs jeunes fidèles, soit pour conjurer, dit-il, l'«*influence pernicieuse de l'hérésie*» :

Les protestants emploient tous les moyens de séduction et en particulier celui de l'argent pour détourner les enfans catholiques de ces écoles et pour les attirer dans les écoles lancastériennes [ou mutuelles] et protestantes. Ils payent la rétribution aux régents qui dirigent ces écoles contagieuses, habillent les enfans et donnent des secours aux parens. Malheureusement un assez grand nombre de parens faibles dans la foi et pressés par le besoin se montrent trop accessibles à cette tentation délicate. Cette action du prosélytisme protestant se développe tous les jours davantage et aura dans peu d'années les effets déplorables si je ne réussis pas à les contrebalancer par les secours que je pourrais offrir aux parens nécessiteux. (J.-F. Vuarin, *Mémoire sur les écoles des Sœurs*, s.d., m.s., Archives du Vicariat épiscopal de Genève, p. 4).

L'Église protestante, quant à elle, est confrontée à des divisions internes d'où émergent diverses communautés du Réveil (*Encyclopédie de Genève* N° 5, 1986 ; Fatio, 1990 ; *Genève protestante en 1831*) et celles-ci, à leur tour, font de l'école leur terrain privilégié d'évangélisation, fondant un étroit réseau d'écoles revivalistes, des plus petits aux plus hauts degrés, et dont certaines survivront au XIX<sup>e</sup> siècle. Cette rivalité débouche sur une organisation scolaire en deux réseaux quasi étanches, distinguant les écoles de l'Ancien et du Nouveau Territoires, compromis qui ne permettra guère de mieux intégrer la nouvelle communauté.

Ce premier tiers de XIX<sup>e</sup> siècle voit ainsi se confronter – première contradiction – les différentes communautés civiles et confessionnelles entre elles, lesquelles rivalisent pour la mainmise sur les nouvelles générations. La rivalité se révèle d'autant plus vive que le gouvernement genevois se «contente», quant à lui, de veiller à préserver la paix aussi bien confessionnelle que scolaire, abandonnant l'alphabétisation des plus jeunes citoyens<sup>10</sup> aux initiatives privées, philanthropiques et aux Églises (Ramu A.,

<sup>9</sup> Indications statistiques sur la population genevoise tirées de Bairoch et Bovée, 1986.

*Rapport sur l'instruction primaire dans le canton de Genève*, Genève, 1828), lesquelles œuvrent également dans les communes rurales où elles sont épaulées par les municipalités (Mützenberg, 1974). Dynamique, puisqu'elle suscite une multiplication des offres scolaires, cette rivalité débouche néanmoins sur une mosaïque hétéroclite d'écoles, calquées sur les divisions confessionnelles et sociales de la société qu'elles contribuent à renforcer, reconduisant ainsi quasi inchangé le modèle civil d'école de l'Ancien Régime. Précisons néanmoins que la plupart des enfants genevois sont alors scolarisés (J.-J. de Roches, *Premier rapport fait à la Compagnie académique*, 1830), certes parfois très brièvement et de façon élémentaire, et que la cause de l'alphabétisation est déjà en grande partie gagnée en 1830 (seuls 3% des conscrits sont déclarés illettrés<sup>11</sup>).

Mais cette situation hétéroclite ne manque pas de susciter d'abondantes critiques. Celles-ci émanent surtout de l'opposition libérale désireuse de distinguer le politique du religieux et de séculariser et développer les institutions scolaires étatiques. D'autant que l'évolution économique et industrielle du canton met en lumière les lacunes dans la formation des classes industrielles et commerçantes (Hiler & Lescaze, 1992) et attise les pressions sociales en faveur d'une plus large distribution de l'instruction et des privilèges qui lui sont associés.

### *La scolarisation des masses, une affaire d'État (1830-1841)*

Les ambitions libérales trouvent un plus large écho sous la Régénération qui, dès 1830, conduit Genève, comme maints autres cantons suisses, à une progressive «libéralisation» du système politique. S'impose alors l'idée que l'enfant, appelé à devenir un citoyen utile au pays, est d'abord un bien d'État. Thèse que défend l'auteur du projet de loi sur l'école primaire, Macaire-Prinsep, estimant que la mission éducative et scolaire des instances civiles

---

<sup>10</sup> Certes, les classes inférieures du Collège de Genève et les deux classes de Bel-Air et de la Monnaie accueillent des élèves entre 5 et 12 ans, mais tous s'accordent à reconnaître que ces établissements ne donnent pas satisfaction (notamment du point de vue des programmes, des locaux, des enseignants, du taux de fréquentation...) et les écolages y sont nettement plus élevés que ceux des écoles philanthropiques.

<sup>11</sup> Cette statistique ne tient pas compte des femmes et des étrangers, qui recensent un taux d'illettrisme plus élevé ; mais Genève se distingue alors effectivement pour son haut niveau d'instruction (Girod, 1962 ; Mützenberg, 1974).

doit se développer en relation directe avec le degré de liberté accordé au peuple<sup>12</sup> pour en prévenir les dérives :

Il est remarquable, en effet, que dans tous les pays où un gouvernement éclairé préside aux destinées des peuples [...] l'instruction populaire a gagné son procès et a reçu un actif encouragement. Tous les gouvernements ont donc compris qu'il était de leur intérêt bien entendu d'affaiblir l'empire des impressions purement animales par l'exercice de la pensée ; mais combien cet intérêt devient plus pressant encore pour les peuples libres, pour les gouvernements constitutionnels ? Chez ces derniers, la force répressive, la force gouvernementale est bien moins grande, les individus gagnent en développement d'énergie, de puissance, tout ce que perd le pouvoir : la seule ressource pour maintenir le bon ordre, la bonne harmonie sociale, c'est une meilleure éducation des masses ; c'est la formation de citoyens éclairés et ayant appris de bonne heure à lutter contre leurs passions. L'éducation doit en quelque sorte devenir une partie de la politique ; les dépenses qu'elle occasionne, une des charges les plus obligatoires de l'état ; car ce n'est pas à ceux qui en reçoivent les bienfaits seulement qu'il importe que l'éducation publique soit facile et bien dirigée, c'est au pays tout entier qu'il est indispensable que tous ses citoyens, nantis des mêmes droits, acquièrent les lumières et les vertus qui en rendront l'usage salutaire (*Mémorial du Conseil représentatif*, 4 mai 1835, pp. 47-48).

Les années 1830 sont ainsi le témoin d'une progressive sécularisation du réseau scolaire. La loi de 1834 confie la direction et l'administration de l'école à la puissance civile. La loi sur les écoles primaires de 1835 contraint, quant à elle, les pouvoirs publics à établir une école primaire publique dans chaque commune. La distinction entre le réseau catholique et protestant subsiste toutefois et les Églises gardent une part dans la nomination des régents (*placet*) et le contrôle de l'enseignement religieux, lequel continue d'être obligatoire mais est désormais séparé des autres disciplines d'enseignement. A en croire les divers rapports soumis aux Conseils genevois (notamment celui de Girod puis de De la Rive, de 1833, de Macaire-Prinsep, de 1835) cette sécularisation est conçue comme un moyen de contribuer à l'essor industriel (meilleure formation des classes ouvrières) mais tout autant d'apaiser les tensions confessionnelles et d'édifier un organigramme scolaire plus cohérent en centralisant sa direction. La mixité confessionnelle précipite donc le mouvement de sécularisation de l'école primaire.

Les instances spirituelles, toujours absorbées par des dissensions internes, n'acceptent évidemment pas facilement d'être ainsi démisées de leurs prérogatives. Un important réseau d'écoles

---

<sup>12</sup> Un peuple entendu non plus seulement comme classe mais désormais aussi comme corps politique appelé à constituer la nation (Bollème, 1986).



confessionnelles et/ou privées continue de se développer pour enrayer la sécularisation : vers 1840, on dénombre une centaine d'écoles privées aussi bien philanthropiques qu'élitaires sur l'ensemble du territoire genevois, dont une cinquantaine dans l'espace urbain où l'État n'a encore ouvert aucune école primaire<sup>13</sup>. Aussi, tout au long de ce premier 19<sup>e</sup>, la majorité de la population enfantine y fréquente toujours des institutions privées ou celles de la Société des catéchumènes, les écoles restant ce faisant calquées sur les divisions confessionnelles et sociales (Hofstetter, 1994).

Les premières timides tentatives pour substituer un modèle juridique d'école au système hétéroclite de l'Ancien Régime peinent donc à se concrétiser dans les pratiques. La deuxième période voit ainsi s'affronter l'État et les communautés jusqu'alors maîtresses de l'enfance, en particulier les Églises catholique et protestante. Tandis que les Églises conçoivent l'école avant tout comme le ferment d'une piété régénérée, la puissance publique voit dans l'école la pépinière d'une citoyenneté éclairée et productive. Ces confrontations retiennent partiellement le processus de sécularisation et la mise en pratique des lois, plus particulièrement en ville de Genève. Mais ces résistances ne parviennent pas à enrayer le processus de scolarisation et d'alphabétisation, qui se poursuit inéluctablement et réduit progressivement l'analphabétisme, notamment au sein des communes rurales et catholiques, processus qui inclut peu à peu également les filles, les milieux populaires et les étrangers, certes toujours préterités du point de vue de l'accès à l'instruction (Girod, 1962 ; Head-König & Mottu-Weber, 1999 ; Mützenberg, 1974).

***Mise en place de l'école de la démocratie, pour garantir une citoyenneté éclairée (1842-1870)***

C'est dans un même mouvement que Genève s'engage résolument dans la démocratie représentative – qui ne trouvera son plein accomplissement qu'après la révolution radicale de 1846 qui met fin à l'hégémonie du patriciat genevois (*Encyclopédie de Genève*, N° 4, 1985 ; Rappard, 1942 ; Ruchon, 1953) –, et rénove fondamen-

---

<sup>13</sup> Malgré de fervents plaidoyers pour le développement du réseau public, à l'exemple de celui de Joseph Hornung, en 1840, ironisant à l'adresse de ses congénères conservateurs auxquels il impute à demi-mots la responsabilité de reléguer Genève au statut des cités obscurantistes de l'Ancien Régime : "nous sommes maintenant en Europe, nous Genevois réformés de la ville, le seul peuple non serf sans écoles primaires salariées par l'État" (MCR, 1840, p. 446).

talement sa législation scolaire. En effet, aussitôt au pouvoir, les radicaux s'attachent à faire coïncider l'école avec leurs perspectives démocratiques. Du moment que la souveraineté se voit partagée avec le peuple lui-même, le savoir doit lui aussi devenir un bien commun. Futur citoyen, chaque enfant doit être éduqué pour être à même d'assumer pleinement ses droits et ses devoirs. Alors que les régimes antérieurs s'étaient souciés avant tout des niveaux secondaires et supérieurs (Marcacci, 1987), celui-ci fait de l'extension et de l'amélioration du réseau primaire une priorité. Comme premières préceptrices des générations naissantes, les filles, pourtant clairement exclues de toute citoyenneté active, seront elles aussi aussitôt intégrées dans cette vaste entreprise éducatrice (Duby & Perrot 1991, Head-König & Mottu-Weber, 1999) ; relevons que cet empressement inégalé à l'égard de l'alphabétisation et la scolarisation des filles concerne cette fois même le secondaire, comme en atteste l'ouverture, en 1847, de l'École secondaire de jeunes filles (Dumont, 1981; Gammel, 2000).

Les remaniements législatifs sont substantiels. La Constitution de 1847 décrète la gratuité de l'école primaire publique et distingue l'enseignement religieux des autres disciplines pour permettre aux enfants des deux confessions de fréquenter les écoles officielles. Après la loi de 1847 créant l'École secondaire de jeunes filles, la nouvelle loi sur l'instruction publique de 1848 centralise tous les pouvoirs entre les mains du nouveau Département de l'instruction publique (DIP), enlevant désormais aux ecclésiastiques toute attribution scolaire, sauf sur l'enseignement religieux. Bien que la laïcité ne soit pas requise des maîtres d'école, le *placet* est supprimé, ce qui équivaut à la confiscation par les instances temporelles du pouvoir d'élection des régents. Ces mesures de laïcisation partielle participent d'une politique mue par le triple but d'affirmer le primat de la puissance publique, de réduire les prérogatives des conservateurs et d'aplanir les conflits religieux que suscitait jusqu'alors l'hégémonie des protestants sur le réseau national pourtant destiné aux deux communautés confessionnelles (voir en particulier les débats du Grand Conseil en juillet 1848).

Les programmes scolaires sont laïcisés et élargis ; de nouvelles disciplines sont intégrées dans les programmes officiels, notamment la gymnastique, l'histoire, la géographie et l'instruction civique, insufflant un esprit patriotique et démocratique dans les programmes. Cette école primaire aura pour première fonction de consolider la démocratie en initiant la jeunesse aux valeurs

républicaines, comme l'illustre superbement l'argumentation de Antoine Louis Pons (Mottini, 1987), nouveau Chef du DIP, dans son rapport à l'appui du projet de loi de 1848:

Initier de bonne heure les citoyens au *grand dogme de la démocratie*, en les mettant à même de comprendre un jour la valeur et l'étendue de leurs droits, n'est-ce pas les habituer à respecter ceux des autres qui sont les mêmes ? N'est-ce pas répandre ainsi parmi tous un esprit d'ordre légal bien opposé à cet esprit de turbulence que l'on redoute, et qui ne provient que de l'impatience de jouir de droits auxquels l'ignorance ou la présomption n'attache pas l'idée d'un sérieux devoir ? (*Mémorial du Grand Conseil de Genève* [désormais MGC], 12 juillet 1848, p. 126 ; les soulignés sont nôtres).

Se substituant aux Églises et aux familles patriciennes de l'ancienne République calviniste, l'État, sous l'égide des radicaux, se considère comme l'appareil de la cohésion sociale. Ses ambitions sont homogénéisatrices et centralisatrices, ayant en vue la "nationalisation" d'une partie du réseau privé. Dans le même temps où Genève renonce complètement au régime oligarchique, se précise ainsi la distinction entre les prérogatives (scolaires notamment) des pouvoirs privés, spirituels et publics, au profit de ces derniers. Tandis que de nombreuses écoles primaires publiques sont fondées (même dans la ville cette fois), des mesures drastiques sont prises à l'encontre des sociétés de bienfaisance avec la loi sur les fondations (1849) qui décrète notamment la dissolution de la Société des catéchumènes et supprime donc ses écoles, quand bien même la liberté d'enseignement est garantie par la Constitution genevoise depuis 1842.

Aux modifications apportées aux institutions officielles, les conservateurs protestants nostalgiques de la Genève d'antan, berceau du calvinisme, répliquent par la création d'établissements élitaires (par exemple, les Instituts Lecoultré et Rilliet). Les congréganistes et les communautés du Réveil parviendront, non sans peine, à conserver leurs établissements scolaires. Si le projet des radicaux de voir diminuer les écoles particulières n'est que partiellement réalisé, un renversement s'opère toutefois : même en ville de Genève, la majorité de la population enfantine fréquente désormais les écoles officielles. Et les statistiques scolaires (pour leur analyse et discussion, voir en particulier Hofstetter, 1998, pp. 141-147 et 221-244) montrent alors clairement l'évolution de la scolarisation et de l'alphabétisation de la population enfantine. Bien qu'il ne puisse prétendre inaugurer le processus de scolarisation et d'alphabétisation des masses, déjà largement engagé sous la Restauration, l'État républicain l'accélère pourtant et lui confère de nouvelles fins

économiques, politiques et sociales, aspirant à son tour à contrôler ce puissant instrument de pouvoir culturel et socio-politique.

Cette période se caractérise surtout par une confrontation d'ordre politique, opposant maintenant radicaux et conservateurs dans leur définition du devenir socio-économique, politique et culturel de la République et du canton. Les bâtisseurs de la démocratie se montrent soucieux de voir fusionner l'éducation et la démocratie, l'une garantissant l'autre, projet qui engendre des résistances des forces conservatrices et spirituelles, déboutées de leurs prérogatives sur les nouvelles générations. On assiste néanmoins alors à un véritable processus d'étatisation et de fondation juridique de l'instruction publique, au nom des impératifs de cohésion sociale, d'égalité et de progrès, trois corollaires de la démocratie.

***Vers un État enseignant, fondé sur une juridiction scolaire garantissant à tout un chacun le droit à l'instruction élémentaire (dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle)***

Sous le *Kulturkampf* (1870-1878) genevois, les tensions confessionnelles, en veilleuse depuis la Restauration, s'exacerbent : elles confrontent protestants et catholiques, qui majorisent la population résidente réformée dès 1860, mais restent minoritaires sur le plan de la citoyenneté ; s'y additionnent des antagonismes politiques qui opposent, au sein des deux confessions, les conservateurs aux libéraux (Sottas, 1974 ; Guichonnet, 1986 ; *Histoire de Genève*, 1956). Les positions, de part et d'autre, se durcissent avec la proclamation de l'Infaillibilité pontificale en juillet 1870. Résultant d'une confrontation socioculturelle liée à la modernisation (Altermatt, 1994), le *Kulturkampf* a évidemment de violentes répercussions sur la scène scolaire, où se joue le devenir culturel des différentes communautés en présence. La politique anticléricale menée par les radicaux-libéraux conduit à l'interdiction d'enseigner pour les congrégations religieuses (1872), puis à leur dissolution et leur éviction du canton (1875) et finalement à la confiscation de leurs biens par l'État en 1876. Les anticléricaux genevois sont d'ailleurs confortés dans leur combat par la politique franchement laïciste des fédéralistes aux rênes du pays dès 1873 (*Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*, 1986).

C'est dans ce contexte politico-religieux houleux qu'est élaborée la nouvelle loi sur l'instruction publique de 1872. Celle-ci confirme et élargit le processus de sécularisation et de laïcisation de

l'école et contribue elle aussi à une «nationalisation» de l'enseignement et à la progression de l'alphabétisation populaire, tout en dénotant une tendance nettement plus autoritaire et plus étatiste que les législations précédentes (Moradpour, 1981). Elle réitère la gratuité et renforce la laïcité de l'école primaire officielle (les régents doivent être laïques et l'enseignement religieux est rendu facultatif).

La loi décrète surtout l'instruction (et non l'école) obligatoire de 6 à 13 ans, soumettant l'ensemble des institutions scolaires du canton, écoles privées comprises, au contrôle du Département. Contrairement à une idée reçue (depuis les thèses foucaaldiennes) qui ne voit dans l'obligation que ses dimensions de contrôle social (que l'on ne peut certes pas nier), ce principe contribue puissamment à l'universalité de l'instruction, parce qu'il enraye l'exploitation infantine (exigences à l'encontre des parents comme des employeurs ; voir à ce propos, au niveau national, la loi sur la Fabriques de 1877) mais surtout qu'il contraint les pouvoirs publics à améliorer leurs offres scolaires pour accueillir tous leurs ressortissants et leur garantir l'accès aux savoirs élémentaires. Ce principe fonde la reconnaissance juridique du statut d'élève en garantissant concrètement que tout un chacun indépendamment de ses appartenances sociales et culturelles, de ses affiliations religieuses et politiques, de son identité sexuelle, puisse accéder aux études élémentaires<sup>14</sup>. Notons de surcroît qu'au moment de l'adoption de l'obligation, à Genève, la quasi-totalité des enfants de 6 à 13 ans fréquente déjà l'école. À l'inverse de ce que l'on prétend communément, l'obligation n'a pas massivement contraint des familles récalcitrantes (1-2% de la population scolaire à Genève) à instruire une progéniture jusqu'alors privée d'instruction<sup>15</sup> ; elle a bien davantage contribué à régulariser et à prolonger la fréquentation scolaire, réduisant l'absentéisme, les sorties précoces, les travaux des champs et l'embauche dans les ateliers ou la boutique. La nouvelle Constitution fédérale de 1874 (Criblez, 1999) ne modifiera donc rien à la législation cantonale, puisque Genève, à cette époque, a déjà rendu l'instruction obligatoire et que ses écoles primaires publiques sont déjà laïques et gratuites.

<sup>14</sup> Pour Rosanvallon, elle constitue en ce sens une «pierre blanche», décisive, à l'histoire du suffrage universel (Rosanvallon, 1992, et plus particulièrement pp. 341-392).

<sup>15</sup> Les familles dites récalcitrantes à l'instruction sont en réalité surtout des familles ne pouvant guère renoncer au gagne-pain modeste de leur enfant et l'obligation va également contribuer à rendre ce problème plus visible.



Les deux décennies suivantes verront se parachever l'édification de l'État enseignant : les écoles primaires publiques parviennent à s'imposer tandis que se précipite le déclin des filières parallèles. La loi de 1886 (Lucas, 1995 ; Magnin, 1997 ; Magnin & Marcacci, 1987) fait (enfin) de l'école primaire l'antichambre du réseau secondaire : presque tous les petits Genevois découvrent maintenant les mêmes programmes dans les mêmes écoles primaires. Certes, des discriminations sociales existent encore, même au niveau élémentaire : un réseau privé existe toujours, bien qu'amoindri (recrutant environ un dixième des élèves au tournant du siècle) ; de surcroît, les écoles officielles drainent leur public dans des quartiers eux-mêmes relativement homogènes sur le plan social et des doubles filières existent toujours dans le réseau public, puisque les élèves "destinés" aux études longues quittent l'école primaire avant les autres pour s'inscrire au Collège ou à l'École secondaire et supérieure de jeunes filles, dont l'admission demeure payante (Petitat, 1982).

Si les tensions confessionnelles et politiques restent vives durant cette quatrième époque, les enjeux socio-économiques, présents tout au long du 19<sup>e</sup>, dominent les débats dans le dernier tiers du siècle, tandis que Genève s'empêtre dans le *Kulturkampf* (1870-1878) et est confrontée aux premières répercussions de sa tardive révolution industrielle. Se pose alors avec acuité la question de savoir s'il convient de spécialiser et de diversifier les formations ou au contraire de viser une unification des parcours et des contenus scolaires : l'égalité devant l'école, qui plaide pour que chacun puisse recevoir une instruction au moins conforme à ses besoins et au devenir social qu'il peut espérer, requiert-elle un ajustement des programmes et filières sur les impératifs socio-économiques ? Problème dont héritera le XX<sup>e</sup> siècle, qui renvoie alors à la question du statut et des fonctions de l'État, interrogeant notamment la nécessité de son intervention pour compenser les inégalités sociales et les défaillances de la société moderne.

Ce n'est donc pas sans mal que le XIX<sup>e</sup> siècle genevois a sécularisé et laïcisé l'institution scolaire et tenté d'universaliser l'accès à l'instruction élémentaire, en édifiant un État enseignant, lequel se substitue progressivement, non sans résistances et conflits, aux pouvoirs privés et spirituels sous l'égide desquels l'institution scolaire était auparavant placée. Et le XX<sup>e</sup> siècle genevois ne reniera pas l'organisation scolaire ainsi définie, tout en étant néanmoins pour l'essentiel dégagé des tensions politico-religieuses qui n'ont cessé d'envahir la scène scolaire au siècle précédent (*Encyclopédie de Genève*, N° 6, 1988).

## Discussion

### *Conditions et paradoxes d'une école pour la démocratie*

Ainsi, le mouvement qui amène Genève, comme la plupart des cantons suisses et États républicains du XIX<sup>e</sup> siècle occidental, à instituer la souveraineté populaire la conduit à donner juridiquement naissance à l'école primaire publique, pour garantir une citoyenneté éclairée et souveraine. En quelques décennies, l'État enseignant est édifié, autrement dit l'État devient le garant de la généralisation de la scolarisation grâce à l'institutionnalisation d'une école primaire publique, financée par les pouvoirs publics, dégagée juridiquement des confrontations sociales, politiques, religieuses, pour inclure tout un chacun de droit, toutes appartenances confessionnelles, sociales, sexuelles<sup>16</sup> confondues.

### *L'universalité de l'instruction en appelle à un renforcement de l'action sociale et éducative de l'État*

Nombre d'obstacles doivent alors être surmontés en vue d'atténuer les inégalités sociales, culturelles, sexuelles retenant encore l'universalité de l'instruction. Un peu partout à Genève, comme en Suisse et en Europe (voir, entre autres, Criblez & Hofstetter, 2000 ; Hofstetter & *al.*, 1999 ; Petitat, 1982), dès la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les hommes d'État et d'école s'attachent à élargir les responsabilités scolaires de l'État, estimant que le devenir de la démocratie dépend de la qualité et du caractère démocratique de l'école publique, puisque celle-ci accueille désormais le futur souverain : la condition sociale et la formation du corps enseignant sont améliorées ; l'organigramme scolaire est rendu plus fonctionnel et plus cohérent ; les groupes d'élèves sont divisés en degrés, selon des critères d'âge et de niveau intellectuel ; le nombre d'élèves par classe passe d'une centaine à quelque quarante enfants ; les programmes sont harmonisés et ajustés sur les besoins du public auxquels ils s'adressent ; les fournitures scolaires sont rendues

---

<sup>16</sup> Si l'école reconduit un certain sexisme et ne parvient pas, à elle seule, à enrayer les inégalités, elle n'en a pas moins contribué de façon décisive à réduire un certain nombre de discriminations entre genres et à émanciper la femme d'un destin supposé naturel, en fait arc-bouté sur un héritage culturel multiséculaire. Voir notamment, Duby & Perrot, 1991 ; FemmesTour, 1998 ; Head-König & Mottu-Weber, 1999.

gratuites tandis que les moyens d'enseignement se diversifient et prennent en compte les découvertes récentes de la psychologie du développement et des sciences pédagogiques.

Pour combattre plus efficacement encore les discriminations toujours patentes en ce XIX<sup>e</sup> siècle, des mesures «compensatoires» sont également offertes aux familles les plus nécessiteuses. C'est l'occasion de fonder dans le dernier tiers du XIX<sup>e</sup> siècle les classes gardiennes (1888, à Genève), de subventionner les cuisines scolaires (1892), d'ouvrir des classes spéciales (1898) ; des subventions sont accordées aux familles les plus déshéritées, pour enrayer le travail des enfants et permettre aux plus méritants de poursuivre leurs études.

Ce qui caractérise la politique scolaire du XIX<sup>e</sup> siècle déclinant est le puissant consensus autour de la nécessité de renforcer la mission intégratrice de l'école publique, moyennant un élargissement des responsabilités sociales et éducatives de l'État, qui relaie ainsi progressivement les sociétés caritatives dans leurs œuvres sociales auprès des nécessiteux (Delay-Malherbe, 1982 ; Heller, 1988 ; Ruchat, 1993). C'est parce que l'école primaire publique accueille alors pour une large part des enfants issus de couches laborieuses d'origine étrangère ou fraîchement naturalisés, que les législateurs sociaux de l'époque estiment que l'école doit renforcer sa mission éducative et placer progressivement l'instruction au service de l'éducation morale et citoyenne :

En effet, s'il est un domaine dans lequel l'intervention de l'État puisse et doive être acceptée, c'est bien l'éducation morale des enfants, des jeunes gens qui, abandonnés à eux-mêmes, livrés aux hasards du désœuvrement ou aux funestes suggestions de la rue, risquent de constituer dans l'avenir non seulement une charge mais encore un danger pour la collectivité. (MGC, 1888, p. 443).

C'est au nom d'une intégration harmonieuse de tout un chacun dans le tissu social, au nom d'un nouveau concordat social visant à conjurer tout risque de fracture sociale que l'on se soucie de privilégier, en ce tournant de siècle, les finalités éducatives de l'école publique sur les enjeux didactiques (voir également, pour l'exemple français, Isambert-Jamati, 1990 ; Nique & Lelièvre, 1993).

Le renforcement de l'action sociale et éducative de l'État républicain a alors pour fin de créer les conditions d'une plus grande égalité et solidarité sociales. Coûteux, ces nouveaux investissements permettent progressivement de combattre les barrières psychiques, matérielles et sociales, écartant encore certains enfants de l'école et



retenant l'expansion culturelle. En saisissant ainsi les individus dans leurs dimensions sociales, cette intervention sociale et éducative de la puissance publique offre les moyens à une proportion de plus en plus grande d'enfants (garçons et filles, nationaux comme étrangers, de toutes conditions socioculturelles et appartenances confessionnelles, et même retardés mentaux ou anormaux) d'accéder aux premiers rudiments, d'acquérir une solide instruction primaire puis même secondaire voire supérieure. Ses bénéfices sont à la fois d'ordre individuel et social : ce nouvel investissement public contribue à atténuer certaines inégalités en offrant à chacun de plus grandes chances d'accéder à l'instruction et renforce le lien social en permettant une élévation générale du niveau d'instruction, voire une promotion sociale généralisée, certes dans des limites bien circonscrites. Cet élargissement de l'action sociale et éducative de l'État est motivé par une «généreuse» dynamique d'inclusion, soutenu par des idéaux d'égalité et de solidarité sociales ; il n'est pas pour autant désintéressé puisqu'il permet la préservation de l'ordre social et participe à la prospérité nationale.

Aussi, peut-on en déduire que l'école publique du 19<sup>e</sup> prend assurément au sérieux son mandat d'instruire le peuple, et c'est entre autres la raison pour laquelle elle s'échine à s'ajuster sur les besoins jugés spécifiques de sa population. Ses préoccupations sociales et éducatives participent à l'avènement d'une citoyenneté éclairée et d'une véritable souveraineté populaire, en favorisant l'intégration sociale de tout un chacun dans le tissu social ; elles contribuent ainsi à rendre l'école primaire d'État plus démocratique.

*Quand l'État enseignant s'expose au danger de se muer  
en un État éducateur*

Le XIX<sup>e</sup> siècle se voit ce faisant confronté à un nouveau et redoutable paradoxe, dont héritera le XX<sup>e</sup> siècle lui-même : si le projet d'universalité de l'instruction ne peut se soutenir que d'un renforcement de l'action sociale et éducative de l'État, inversement, à focaliser toute son attention sur ses responsabilités sociales et éducatives, l'État enseignant s'expose au danger de se muer en un État éducateur, renonçant à l'une de ses missions constitutives : l'universalité de l'instruction.

L'histoire de l'école publique au XIX<sup>e</sup> siècle montre que la primauté de cette préoccupation sociale et éducative de l'État peut d'abord se retourner contre ses bénéficiaires. En voyant dans l'élève

qu'elle reçoit d'abord l'enfant étranger, l'enfant d'une communauté particulière, l'enfant féminin, l'enfant socialement défavorisé, l'enfant en déficit d'éducation, on peut se demander si l'école de la démocratie ne contribue point à renforcer des attributs qu'elle prétend inversement vouloir amenuiser. En polarisant son attention sur les spécificités individuelles – parfois même les handicaps sociaux – des enfants qu'elle accueille, on peut s'interroger si elle ne fait point de ces spécificités une fin en soi, quasi indépassable, plutôt que de les considérer comme des données empiriques avec lesquelles composer ou à surmonter. C'est le cas des premières classes gardiennes et spéciales, dont la vocation essentiellement «disciplinaire» contribue à stigmatiser les élèves qui s'y trouvent (Ruchat, 1993, 1997) ; c'est le cas également des premières écoles secondaires pour filles, qui s'échinent à ajuster leurs programmes aux fonctions sociales jugées spécifiques de la femme, les «cloîtrant» ce faisant dans la sphère domestique et leur barrant l'accès aux études supérieures (Gammel, 2000, Renevey-Fry, 1997 ; Schwed, 1997). La définition essentiellement pragmatique et utilitaire des contenus scolaires de l'école populaire du XIX<sup>e</sup> siècle en vue de l'ajustement des programmes aux prétendus besoins des classes laborieuses court parallèlement le risque de confiner les élèves à leur devenir de travailleurs – les recommandations de Gustave Favon, en 1885, pour limiter les programmes à l'utilitaire et au strict nécessaire en constituent un exemple éclatant (MGC, 1885, p. 467). Toutes initiatives qui montrent qu'une proclamation du droit à la différence court le risque de se retourner en différence des droits, discriminant l'individu, pour l'exclure une nouvelle fois.

La primauté de cette préoccupation sociale et éducative peut ensuite se retourner contre le projet même de forger une souveraineté éclairée, en particulier lorsque l'école de la démocratie est utilisée par les pouvoirs établis au service d'une idéologie dominante. En focalisant toute son attention sur l'affermissement du lien social et la préservation de l'ordre établi, au nom de ce puissant et fédérateur mythe de solidarité et d'intégration sociale, l'école ne s'expose-t-elle pas de surcroît à devenir l'éducatrice du peuple avant de se constituer comme son institutrice ? Ne risque-t-elle pas ainsi d'abdiquer partiellement son rôle de diffusion du savoir, en subordonnant l'instruction à des fins idéologiques, éducatives, utilitaires ou politiques, sous prétexte d'être l'école du peuple, l'école de la concorde sociale, l'école de la démocratie ? En atteste par exemple la «politisation» de l'école au moment de l'arrivée au

pouvoir des radicaux, premiers bâtisseurs de la démocratie, et les options étatistes du *Kulturkampf* genevois, toutes dérives menaçant de placer le savoir au service d'une idéologie exigeant que les impératifs du bien commun priment sur l'émancipation intellectuelle de l'individu.

*Pour une citoyenneté éclairée, fondée sur la raison et la liberté*

L'exemple du 19<sup>e</sup> genevois, – c'est le cas également ailleurs<sup>17</sup> – montre que l'école publique de la démocratie naissante n'a assurément pas échappé à de tels écueils, peinant à mener jusqu'au bout son projet d'édifier une instruction publique juridiquement et organiquement rattachée à la République. Serait-ce que l'on ne reconnaît alors point au peuple sa capacité à assumer son mandat de souverain ? Considérant encore le peuple comme une masse à civiliser et dont les prétentions sociales et donc scolaires jugées insensées sont à contenir plus qu'à combler, l'école de la démocratie semble résister à se donner pour finalité la construction d'une citoyenneté véritablement éclairée et autonome. Héritière en ce sens de l'institution scolaire de l'Ancien Régime, ne persiste-t-elle pas à quêter les vertus éducatrices, voire disciplinaires, moralisatrices et civilisatrices, de l'instruction, au détriment de ses dimensions intellectuelles, culturelles et émancipatrices ? L'analyse minutieuse des programmes et manuels de lecture, d'histoire et d'instruction civique est particulièrement significative à cet égard, ces disciplines ayant pour première fonction au XIX<sup>e</sup> siècle de « discipliner » le peuple, de le gagner aux principes de travail, d'ordre, de résignation sociale, d'économie, de dévouement patriotique (Heller, 1988), soit de diffuser une forme de « messianisme républicain » (Criblez & Hofstetter, 1998). De surcroît le pouvoir établi n'est pas sans prendre progressivement conscience que les effets de la généralisation de l'instruction lui échappent en partie, supputant un lien direct entre l'extension de la scolarisation et le renforcement des mouvements sociaux (Heimberg, 1996). Et les bénéficiaires de l'école eux-mêmes, d'autant plus s'ils sont accaparés par leurs besoins de première nécessité, restent tendus vers des savoirs aux bénéfices concrets immédiats et résistent à une école

---

<sup>17</sup> Pour le cas français, voir les thèses similaires aux nôtres de Nique & Lelièvre, 1993.

qui ne soit ajustée sur les impératifs du monde socio-économique.

Une démocratie accomplie exige que le peuple souverain puisse pleinement accéder à une citoyenneté éclairée et autonome, fondée sur la raison et la liberté ; elle implique que l'école ne soit plus vue comme un instrument pour endiguer les effets de la souveraineté du nombre et que l'instruction ne soit plus considérée comme un bienfait social, dont l'accès serait conditionné à la "générosité" du pouvoir établi. Droit et devoir du peuple, elle est un droit et surtout un devoir de l'État ; elle suppose encore que l'école de la démocratie se déleste de son obsession moralisatrice (éducatrice), et qu'elle renonce à subordonner l'instruction à des visées idéologiques d'ordre politique et socio-économique.

Comme le conceptualise Condorcet (1791/1994) déjà sous la Révolution, la pleine réalisation du modèle d'Instruction publique exige une juridiction scolaire qui la préserve des pouvoirs établis et est conditionnée à la reconnaissance effective du concept juridique d'élève, autrement dit à la reconnaissance véritable de l'élève (et non pas seulement, ici, de l'enfant) comme sujet de droit. Ce concept fonde le modèle d'Instruction publique et lui permet de résister à la force attractive du modèle d'Éducation nationale, qui menace d'aliéner l'école publique au seul service de la consécration de l'ordre établi. Cette reconnaissance implique que l'instruction publique soit dégagée juridiquement des confrontations sociales, religieuses, politiques et économiques pour s'adresser d'abord à des sujets de droit abstraits, libérés pour un temps de leurs origines et déterminations sociales, sexuelles, culturelles, religieuses, politiques, afin que le droit à l'instruction soit effectif. C'est de cette reconnaissance que dépend également la pleine actualisation des principes de gratuité, laïcité, obligation, principes fondateurs d'une école d'État démocratique et que le XIX<sup>e</sup> siècle a progressivement adoptés et concrétisés. Ce choix suppose que l'école instruisse des principes de la raison, ayant en vue le citoyen-souverain intellectuellement émancipé, qu'elle conçoit comme apte au discernement et capable de raisonnement. Qu'elle opte clairement pour les « lumières » – au sens conféré à ce terme par Condorcet (1791/1994) dans le sillage des Encyclopédistes (voir à ce propos Bacsko, 1992 ; Coutel, 1997 ; Kintzler, 1984), et à leur suite par Alexandre Daguet et Numa Droz, comme le témoigne l'exergue de cet article –, présupposant qu'aucun outil de la raison et aucun savoir, sous prétexte d'inutilité, ne soient bannis de l'école et que tout un chacun, quels que soient son sexe et ses appartenances

(communautaires, culturelles, sociales, confessionnelles), puisse pleinement réaliser ses potentialités intellectuelles.

À oublier à quel prix et sous quelles conditions cette instruction publique s'est mise en place – soit les principes fondateurs sur lesquels elle s'est édifiée pour conjurer les discriminations et contradictions scolaires de l'Ancien Régime –, on risque aussi de négliger les risques encourus par un démantèlement de ce modèle.

### Bibliographie citée

(Les références des sources sont données dans le texte et les notes ; pour l'inventaire complet des sources compulsées se référer aux pages 357 à 367 de l'ouvrage *Les lumières de la démocratie*, 1998).

- Altermatt, U. (1994). *Le catholicisme au défi de la modernité. L'histoire sociale des catholiques suisses aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles*. Lausanne : Payot.
- Baczko, B. (1982). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris : Garnier.
- Baczko, B. (1992). L'instruction publique. In F. Furet & J. Ozouf, *Dictionnaire critique de la Révolution française. Institutions et créations* (pp. 275-297). Paris : Flammarion.
- Bairoch, P. & Bovée, J.-P. (avec la coll. de Batou, J.) (1986). *Annuaire statistique rétrospectif de Genève*. Département d'histoire économique de l'Université de Genève.
- Blankertz, H. (1969). *Bildung im Zeitalter der grossen Industrie. Pädagogik, Schule und Berufsbildung im 19. Jahrhundert*. Hannover : Rowolth.
- Bollème, G. (1986). *Le peuple par écrit*. Paris : Seuil.
- Boutier, J. & Julia, D. (Ed.) (1995). Passés recomposés. Champs et chantiers de l'histoire. *Revue Autrement*, n° 150-151.
- Caspar, P. (1994). Pourquoi l'État s'est-il intéressé à l'éducation ? (1750-1830). *Musée Neuchâtelois*, 93-105.
- Compère, M.-M. (1995). *L'histoire de l'éducation en Europe : essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne/Paris : Lang/Institut National de Recherche Pédagogique.
- Condorcet (1791/1994). *Cinq Mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.
- Condorcet (1793/1988). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*. Paris : Flammarion.



- Coutel, Ch. & Kintzler, C. (Ed.) (1994). *Condorcet. Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Présentation, notes, bibliographie et chronologie. Paris : Flammarion.
- Coutel, Ch. (1997). *Lumières de l'Europe. Voltaire, Condorcet, Diderot*. Paris : Ellipses.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (1998). Erziehung zur Nation. Die Schweiz als Gegenstand schulischer Gesinnungsbildung im 19. Jahrhundert. In *Staat - Politik - Gesellschaft 1798-1998* (pp. 167-188). Zürich : Chronos.
- Criblez, L. & Hofstetter, R. (Ed.) avec la collaboration de Périsset Bagnoud, D. (2000). *La formation des enseignants primaires. Histoire et réformes actuelles*. Berne : Lang.
- Criblez, L. (1992). Öffentlichkeit als Herausforderung des Bildungssystems. Liberale Bildungspolitik am Beispiel des regenerierten Kantons Bern. In Oelkers, J. (Ed.) *Aufklärung, Bildung und Öffentlichkeit* (pp. 195-218). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
- Criblez, L. (1999). L'article sur la formation dans la Constitution fédérale du 29 mai 1874. In R. Hofstetter, Ch. Magnin, L. Criblez, C. Jenzer (Ed.). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse, XIX<sup>e</sup> siècle* (pp. 263-286). Berne : Lang.
- Delay-Malherbe, N. (1982). *Enfance protégée, familles encadrées. Matériaux pour une histoire des services officiels de protection de l'enfance à Genève*. Genève : Cahier du Service de la recherche sociologique, 16.
- Duby, G. & Perrot, M. (Ed.) (1991). *Histoire des femmes. Le XIX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Plon.
- Dumont, M. (1981). *L'École Secondaire et Supérieure de Jeunes Filles de Genève, 1847-1872*. Mémoire lic. Fac. lettres, Uni. de Genève, dép. histoire générale.
- Encyclopédie de Genève, Les institutions (4), Les religions (5), La science et l'école (6)*, (1985-1990) publiée sous la présidence de C. Santschi. Genève : Association de l'Encyclopédie de Genève.
- Enriquez, E. (1981). Molle emprise et charme discret de l'éducation démocratique. *Nouvelle revue de Psychanalyse*, 24.
- Fatio, O. (1990). Confession et patrie. *Bulletin de la Société d'histoire et d'archéologie de Genève*. XX, 5-27.
- FemmesTour (Ed.) (1998). *Pognon, Piété, Patience. Les femmes suisses et la naissance de l'État fédéral*. Genève : Métropolis.

- Furet, F. & Ozouf, J. (Ed.) (1977). *Lire et écrire, l'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*. 2 tomes. Paris : Ed. de Minuit.
- Gammel, S. (2000). *L'accès des jeunes filles au diplôme de la maturité. Une approche socio-historique de l'exemple genevois 1847-1922*. Mémoire lic. Section sc. de l'éducation (FPSE), Uni. de Genève.
- Genève protestante en 1831*. Actes du colloque tenu en commémoration des 150 ans de la création de la Société Évangélique de Genève et de la parution du journal «Le Protestant de Genève». Genève : Labor & Fides.
- Gerbod, P. (1989). *L'Europe culturelle et religieuse de 1815 à nos jours*. Paris : PUF.
- Girod, R. (1962). À Genève, de 1809 à 1845 : niveaux d'instruction et inégalités intellectuelles. *Annales*, 3, 459-476.
- Guichonnet, P. (Ed.) (1974/1986). *Histoire de Genève*. Toulouse, Lausanne : Privat, Payot.
- Hameline, D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion : ODIS.
- Hameline, D. (1994). La République éduquera-t-elle encore ? *Education permanente*, 121, 85-103.
- Head-König, A.-L. & Mottu-Weber, L. (1999). *Femmes et discriminations en Suisse : le poids de l'histoire. XVI<sup>e</sup>-début XX<sup>e</sup> siècle. Droit, éducation, économie, justice*. Genève : Publication du Département d'histoire économique.
- Heimberg, Ch. (1996). *L'œuvre des travailleurs eux-mêmes ? Valeurs et espoirs dans le mouvement ouvrier genevois au tournant du siècle (1885-1914)*. Genève : Slatkine.
- Heller, G. (1988). «Tiens-toi droit!», *L'enfant à l'école primaire au XIX<sup>e</sup> siècle : espace, morale, santé, L'exemple vaudois*. Lausanne : Ed. d'en bas.
- Hiler, D. & Lescaze, B. (1992). *Révolution inachevée, révolution oubliée, 1842. Les promesses de la Genève moderne*. Genève : S. Hurter.
- Hofstetter, R. (1994). *Le drapeau dans le cartable. Histoire des écoles privées à Genève, XIX<sup>e</sup> siècle*. Préface de D. Hameline. Genève-Carouge : Zoé.
- Hofstetter, R. (1998a). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX<sup>e</sup> siècle*. Berne : Lang.
- Hofstetter, R. (1998b). L'universalité du suffrage requiert l'universalité de l'instruction. La thèse des bâtisseurs de la

démocratie au 19<sup>e</sup> serait-elle encore actuelle ? *Éducateur, Numéro spécial : L'école. Service public ou supermarché ?* 6-11.

- Hofstetter, R. (1999). Laïcité, gratuité, obligation et démocratie : les ambitions unificatrices et égalisatrices de l'État enseignant. L'exemple genevois 1798-1886. In R. Hofstetter, Ch. Magnin, L. Criblez, C. Jenzer (Ed.). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse, XIX<sup>e</sup> siècle* (pp. 151-170). Berne : Lang.
- Hofstetter, R., Magnin, Ch., Criblez, L., Jenzer, C. (Ed.) (1999). *Une école pour la démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse, XIX<sup>e</sup> siècle*. Berne : Lang.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires, Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : éd. Universitaires.
- Kintzler, C. (1984). *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris : Gallimard.
- Kintzler, C. (1996). *La République en Questions*. La Châtre : Minerve.
- Le Goff, J. (Ed.) (1988). *La nouvelle histoire*. Bruxelles : Complexe.
- Luc, J.-N. (1986). Du bon usage des statistiques de l'enseignement primaire aux XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècles. *Histoire de l'éducation*, 29, 59-68.
- Lucas, B. (1995). *La rénovation permanente. L'école publique genevoise et ses enjeux (1886-1911)*. Mémoire dipl., Fac. des S.E.S., Uni. de Genève.
- Magnin, Ch. & Marcacci, M. (1987). *Le Passé composé*. Genève : Tribune Éditions.
- Magnin, Ch. (1997). *Le parlement genevois et l'égalité d'accès à l'instruction 1885-1950*. Thèse de doctorat présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Genève.
- Marcacci, M. (1987). *Histoire de l'Université de Genève. 1559-1986*. Genève : Université de Genève.
- Moradpour, E. (1981). *École et jeunesse, Esquisse d'une histoire des débats au parlement genevois 1846-1961*. Genève, Cahiers du Service de la recherche sociologique, n° 14.
- Mottini, L. (1987). *L'école primaire à Genève, sous l'administration radicale d'Antoine-Louis Pons (9 décembre 1846-31 octobre 1851)*. Genève : Mémoire lic., Fac. lettres, Uni. de Genève, dép. histoire générale.



- Mützenbergh, G. (1974). *Genève 1830, Restauration de l'école*. Lausanne : Grand-Pont.
- Nique, C. & Lelièvre, C. (1993). *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*. Paris : Plon.
- Nouvelle Histoire de la Suisse et des Suisses*. (1986). Lausanne : Payot, 2<sup>e</sup> éd.
- Petit, A. (1982). *Production de l'école – Production de la société, analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Paris, Genève : Droz.
- Prost, A. (1993). Pour une histoire «par en bas» de la scolarité républicaine. *Histoire de l'éducation*, 57, 59-74.
- Rappard, W.-E. (1942). *L'avènement de la démocratie moderne à Genève, (1814-1847)*. Genève : Jullien.
- Renevey-Fry, Ch. (Ed.) (1997). *En attendant le prince charmant. L'éducation des jeunes filles à Genève, 1740-1970*. Genève : Service de la recherche en éducation, DIP.
- Rosanvallon, P. (1992). *Le sacre du citoyen, Histoire du suffrage universel en France*. Paris : Gallimard.
- Ruchat, M. (1993). *L'oiseau et le cachot, Naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande 1800-1913*. Genève : Zoé.
- Ruchat, M. (1997). Les classes spéciales : une innovation psychopédagogique. L'exemple genevois. 1898-1908. In *Handicap et inadaptation*.
- Ruchon, F. (1953). *Histoire politique de Genève, 1813-1907*. 2 tomes, Genève : A. Jullien.
- Schwed, Ph. (1997). *École des femmes ou femmes savantes ? Chronique de l'École supérieure des jeunes filles de Genève*. Collège Voltaire : Passé Présent.
- Société d'histoire et d'archéologie de Genève (SHAG) (Ed.) (1956). *Histoire de Genève*. Genève : Jullien.
- Sottas, D. (1974). *Le Kulturkampf à Genève, 1870-1878, Essai d'interprétation*. Genève : Mémoire lic. Fac. lettres, Uni. de Genève, dép. histoire générale.