Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 17 (1995)

Heft: 2

Artikel: Éducation et lien social : le dualisme scolaire au service de la fraternité ?

Autor: Hofstetter, Rita

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786098

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: 13.12.2025

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

Education et lien social
Le dualisme scolaire au service de la fraternité?
L'exemple genevois, 1798–1878

Rita Hofstetter

Alors qu'au 19e siècle, la préoccupation de concorde sociale domine toute réflexion sur l'école, qui se voit investie d'un formidable pouvoir homogénéisateur, l'institution scolaire ne cesse pourtant de classifier et différencier les élèves: pensées en fonction de l'avenir professionnel des enfants, les écoles sont en réalité définies par le passé social de ceux-ci; paradoxe que cette recherche se propose d'étudier dans le cadre genevois. Le 19e siècle, hanté par le spectre du déclassement, est convaincu de l'intangibilité du dualisme social. Certes, l'adoption de la démocratie et ses généreuses perspectives égalisatrices viendront questionner cette assignation à résidence, sans pour autant supprimer tout dualisme scolaire.

Cet article s'interroge dans un second temps sur la manière dont les hommes d'école préparent leurs élèves à leur intégration sociale future. Tandis que les enfants favorisés par la naissance et la fortune se familiarisent avec l'organisation sociale pour devenir des agents entreprenants de la société, soucieux du bien public et aptes au gouvernement des autres, les écoliers de modeste condition reçoivent, eux, une éducation morale solidement corsetée par des valeurs utilitaristes sans que jamais ne soient évoquées les dimensions politiques et sociologiques des rapports de classes. La manière dont on évoque de part et d'autre la bienfaisance, véritable panacée de l'ordre social en ce qu'elle instaure un lien moral entre les classes, constitue l'un des exemples illustrant différences et ressemblances entre les filières scolaires.

Introduction

Les sociétés éducatives modernes, dès leur émergence sur les ruines de la Révolution, aspirent à faire de l'école un agent d'unification sociale. Conjurer les menaces de dissolution, forger l'unité des cœurs et des esprits, assurer l'intégration harmonieuse de chacun dans le tissu social, autant d'ambitions qui président à l'essor des institutions scolaires contemporaines.

La préoccupation de concorde sociale est d'autant plus cruciale au 19e siècle que la nature de la citoyenneté se voit alors fondamentalement remodelée. Non seulement, en maints Etat occidentaux, elle s'émancipe progressivement de son ancrage religieux (en 1798, la cité de Calvin devient mixte sur le plan confessionnel [1]), mais elle subit une redéfinition au moins aussi essentielle avec l'adoption de la démocratie (à Genève en 1842). Dès lors que la souveraineté revient au peuple, l'Etat se donne pour objectif de construire la nation; il lui faut forger un «vouloir collectif» à cette juxtaposition d'individus d'origine, de condition, de confession si disparates, appelés désormais à unir leurs voix pour orienter les destinées du pays.

Comment faire prendre conscience à chacun de ces individus de leur communauté de destin et construire une union de gestes, de croyances et de consciences? Tous les regards convergent évidemment vers l'école: n'accueille-t-elle pas des êtres encore malléables, dont on pourrait contenir les passions et ajuster les comportements en vue de «repousser la barbarie» et d'éclairer le futur citoyen? N'a-t-elle pas comme fondement de diffuser les Lumières, que la modernité entend propager au nom de sa foi dans le Progrès et la Raison? C'est par l'intermédiaire de l'école que tous apprendront à cohabiter harmonieusement. L'institution scolaire devient «l'instrument de la cohésion nationale» (M. Ozouf, 1990), le terrain de prédilection pour forger la nation. D'où son souci obsessionnel d'homogénéiser la jeunesse pour garantir la solidarité sociale.

A la jonction d'une histoire institutionnelle et d'une histoire culturelle et sociale

Si l'école, au 19e siècle, se veut unificatrice, elle n'est toutefois pas une. Bien qu'investie d'un formidable pouvoir d'homogénéisation, elle fait preuve d'une impressionnante volonté différenciatrice sinon ségrégative: elle ne cesse de sélectionner et de hiérarchiser des idées, des tâches, des savoirs et surtout des individus; elle s'évertue avant tout à ce que jamais (ou très exceptionnellement) les enfants de modeste et de noble origines ne se rencontrent sur les mêmes bancs d'école. Pour comprendre ce paradoxe, en ce qui concerne l'exemple genevois étudié ici, j'ai esquissé, en préalable à cette recherche, une histoire des institutions éducatives, jalonnée par les principales législations scolaires [2]. Je me suis appuyée pour ce faire sur l'étude des débats parlementaires et des lois sur l'Instruction publique. Précisons toutefois que ces sources restituent essentiellement les prises de positions des groupes dominants (avant l'adoption de la

Représentation proportionnelle en 1892, il est malheureusement plus difficile de connaître les points de vue des groupes de pression minoritaires, ceux des socialistes par exemple). C'est également à une réflexion sur les constantes redéfinitions des institutions scolaires publiques et privées (leurs projet, programme, clientèle notamment) que je me suis attelée, m'inspirant de la démarche méthodologique et des réflexions socio-historiques d'A. Petitat (1982). Sans présenter le détail de mon analyse, cet article s'y réfère – en particulier dans sa première partie – pour comprendre les convictions (politiques, sociales, religieuses) qui président à la ségrégation scolaire persistante et pour saisir comment, curieusement, cette distinction s'associe sinon se fonde sur l'impérieuse nécessité du lien social.

Mon but ne consiste nullement à dénoncer le dessein machiavélique d'acteurs tout-puissants qui seraient tout entiers dévoués à perpétuer leurs prérogatives en exhortant les uns à l'excellence tout en confinant les autres à leur supposée médiocrité. Je me suis plutôt attachée à comprendre comment les notables au pouvoir se sont imaginés contribuer à la cohésion sociale au moyen de l'entreprise éducatrice, tout en n'éludant point les paradoxes qu'il est possible rétrospectivement de déceler dans leurs œuvres, entachées certes de paternalisme mais tout autant éprises de fraternité et d'égalité.

En tentant de décrypter les idées et les pratiques pédagogiques, des questions se rapportant à l'histoire des mentalités sont immanquablement soulevées: comment une époque donnée répertorie-t-elle les éléments susceptibles de pulvériser le social, quelles valeurs entend-elle promouvoir pour fonder harmonieusement son devenir, partant, quelle société appelle-t-elle de ses vœux et se propose-t-elle d'ériger grâce à ses entreprises éducatives? Dans le cadre scolaire, l'élève est convié non pas à s'insérer directement dans la société, mais à adhérer à l'interprétation – rarement neutre – qu'en fournissent le maître, l'inspecteur, les politiciens et autres administrateurs scolaires (M. Crubellier, 1993). Comment l'école interprète-t-elle l'organisation sociale et de quelle manière se propose-t-elle d'y intégrer les écoliers? Quelles sont les valeurs morales dont on souhaite munir les enfants dans la perspective de leur insertion professionnelle future? Comment leur parle-t-on des rapports sociaux et quel est le discours qu'on leur tient sur le rôle et les qualités (ou défauts) des hommes d'autre condition qu'eux? Autant de questions qui m'ont guidée dans la lecture des manuels scolaires et des volumineux rapports annuels des institutions aussi bien philanthropiques qu'élitaires qui foisonnent sur le territoire genevois[3]; c'est ainsi également à une histoire sociale et culturelle de l'école que j'ai été renvoyée et cela surtout dans la seconde partie de cet article.

I. Dualisme scolaire et dualisme social

On ne saurait «isoler l'institution scolaire de la société qui l'engendre et qu'elle contribue à façonner» affirme A. Prost (1968: 7). Même si l'école s'évertue à constituer un monde en soi, préservant les enfants de la société telle qu'elle est

dans le but de contribuer à l'édifier telle que l'on voudrait qu'elle soit, elle véhicule une idéologie et emprunte la légitimité de son agencement et de sa définition à la manière dont est conçue l'organisation sociale elle-même, qu'elle vise souvent à perpétuer.

Quelle interprétation de l'ordonnance d'une société nous offre le 19e siècle? Entre la Genève conservatrice quasi théocratique du 19e naissant et la Genève démocratique et égalitaire du 19e déclinant, comment évoluent la définition et la hiérarchisation des institutions scolaires et comment ces dernières s'articulent-elles avec l'organisation sociale?

La pensée sociale du 19e siècle: entre déterminisme et évolutionnisme

La pauvreté serait nécessaire à l'équilibre social

S'agissant de l'organisation sociale, la vision la plus communément partagée jusque dans le dernier tiers du siècle est celle d'une société scindée en deux classes distinctes, schématiquement présentées comme les riches et les pauvres, à savoir, dès la révolution industrielle, les propriétaires et les prolétaires. Ce dualisme demeure en effet un des modes éprouvés d'analyse sociale malgré les généreuses perspectives égalitaires de la Révolution puis même de la Démocratie (P. Sassier, 1990, 3e partie). La bipolarité sociale est généralement présentée comme intangible. Tout bouleversement de cette structure dont l'équilibre est déjà suffisamment précaire provoquerait le retour des forces révolutionnaires et de son cortège sanguinolent de sauvageries et d'injustices. Soulignons par ailleurs que Genève, encore sous l'emprise du calvinisme tout au long du 19e siècle, regarde l'inégalité de l'ordre social comme une donnée naturelle conforme à la Volonté divine (A. Biéler, 1968; J. Garrisson, 1986). Et chacun est exhorté à respecter cette assignation à résidence:

> «*Notre place ici-bas est un poste qui nous est assigné d'en haut, et dans la vie comme à l'armée, nul ne doit abandonner le poste qui lui a été confié sans en avoir reçu l'ordre.*»(1845)[4]

Les conservateurs les plus invétérés comme les partisans du libéralisme, et même les premiers artisans du socialisme, adhèrent en effet à l'idée que la pauvreté fait partie de l'ordre du monde; elle est de surcroît nécessaire à l'équilibre social: ne faut-il point entretenir le besoin pour que des hommes acceptent de travailler et ne rechignent pas devant les tâches les plus ingrates? Repus, les paysans et les ouvriers s'adonneraient assurément à la boisson et à l'oisiveté, ils fréquenteraient les cabarets plutôt que les champs ou les manufactures... En revanche, la misère, cette pauvreté extrême et invivable, doit être combattue, parce qu'elle dégrade l'être humain, engendre de la jalousie, de la hargne, et souvent, de la violence[5]. Seul le dénuement extrême légitime la quête d'un mieux-être; le pauvre qui entretient un tel désir fait preuve, lui, de prétentions inconsidérées, ridiculement égoïstes, sans autre fondement qu'une paresse honteuse...

Avec Th.-R. Malthus (1766–1834)[6] puis Ch. Darwin (1809–1882)[7], dont les découvertes modèleront la pensée sociale du 19e siècle – le darwinisme connaî-

tra un «extraordinaire succès à Genève» (P. Bernasconi, 1978) –, cette conception dualiste de l'ordre social, déjà bien ancrée dans les mentalités au 18e siècle, connaît un regain de popularité. Toujours fondée sur des convictions chrétiennes, elle se voit en effet réactualisée par des argumentations économiques, naturalistes et biologiques, d'autant plus légitimées en ce siècle épris de Raison qu'elles sont scientifiquement étayées. Amalgamés, le malthusianisme et le darwinisme sont schématiquement vulgarisés sous cette forme: les ressources nécessaires à la vie humaine étant insuffisantes, bientôt épuisées par la croissance fulgurante de la population, c'est dès lors la loi du plus fort qui conditionne le droit à l'existence et aux privilèges (P. Sassier, 1990: 209 à 237). Rares sont ceux qui, au 19e siècle, militent concrètement en faveur de la suppression pure et simple de la pauvreté et qui combattent, dans son essence même, le principe de la hiérarchie des tâches, des conditions et finalement des hommes.

L'éducabilité de l'homme

Néanmoins, s'agissant de la nature humaine, le 19e siècle croit fermement en l'éducabilité de l'homme, et cela toujours sous l'influence du darwinisme. En prouvant que l'humanité est soumise à une évolution naturelle, Darwin, dans la foulée du lamarckisme, œuvre en effet à supplanter le paradigme fixiste par le paradigme évolutionniste[8]. L'idée d'une continuité fondamentale du monde vivant, d'un progrès naturel des choses humaines, contredit désormais celle de l'ordre naturel, d'essence divine. Comme le démontre P. Bernasconi (1978: 11–12), «Le travail politique de la seconde moitié du 19e siècle [à Genève] est marqué par un mouvement d'idées présent dans la plupart des pays qui s'industrialisent. Ce mouvement se caractérise par la conviction que les hommes ont le pouvoir de façonner la nature, les hommes et la société. Ainsi, ce qui auparavant paraissait figé et immuable, dans le mode de vie et les habitudes des gens, dans la qualité des rapports à leur environnement physique et social, dans les mentalités, dans les sensibilités, ne l'est plus. Tous les penseurs sociaux du 19e siècle, – qu'ils soient des adeptes du libéralisme ou du socialisme-, ont été sensibles à ce pouvoir de l'homme sur son environnement.» La morale évolutionniste vient soutenir l'entreprise éducatrice à laquelle s'attelle le 19e siècle en prouvant que l'homme peut – sinon doit – être transformé (D. Hameline, 1986). Elle contribue à affermir la foi dans les vertus, notamment unificatrices, de l'éducation.

Voyons comment le 19e siècle unificateur conçoit, institutionnellement, l'éducation des différentes classes sociales, avant et après l'adoption de la démocratie.

1798–1846: familiariser chacun avec les gestes et l'univers de représentations de sa condition

A l'aube du 19e siècle, à Genève, le discours pédagogique relatif à la fraternisation, tout imprégné lui aussi de l'intangibilité du dualisme social, est cons-

tamment sous-tendu par l'idée que chacun doit apprendre à s'accommoder de sa condition, à défaut de s'en flatter. Pour avoir des travailleurs, il faut des pauvres pressés par le besoin, mais dont les ambitions demeurent contenues. Pour orienter les destinées du pays, il faut des nantis, sûrs de leurs droits et fiers de leur héritage, ayant la disponibilité nécessaire pour cultiver leur esprit. Les premiers fourniront les bras, les seconds les cerveaux.

A chacun selon sa naissance

Tous les hommes d'école s'accordent à penser que des objectifs aussi différents impliquent des scolarisations distinctes. On trouve ainsi d'une part des institutions populaires, sous l'emprise de la fabrique, ayant pour but de produire des ouvriers disciplinés doublés d'honnêtes citoyens. Fleurissent d'autre part des écoles sélectives qui se proposent de former des chefs entreprenants et des magistrats perspicaces. Les pédagogues genevois du début du 19e siècle œuvrent en naturalistes: ils classifient les enfants en fonction de leur essence comme ils distribuent les éléments naturels, forts de l'idée qu'il faut éviter à tout prix de déranger les lois de la Nature[9]. Même au niveau le plus élémentaire se créent ainsi des filières distinctes justifiées par la divergence des perspectives professionnelles. Les écoles populaires, gratuites ou au coût relativement réduit, ne dispensent qu'un savoir très rudimentaire, soumis aux impératifs de l'industrie et directement exploitable. Les écoles destinées aux familles privilégiées, outre qu'elles exigent des écolages prohibitifs et cela même dans le réseau public[10], proposent un enseignement dégagé de toute préoccupation utilitaire et axé sur le développement «désintéressé» de l'intelligence. Pensées en fonction du futur professionnel de leurs élèves, les institutions scolaires sont donc bien définies aussi par le passé social de ces derniers.

Cette ségrégation scolaire n'est une exclusivité ni des conservateurs, ni des filières privées, ni de la Genève naturaliste, conservatrice et calviniste de cette première moitié de 19e siècle, mais elle est le fait de la plupart des Etats occidentaux, de quelque régime qu'ils soient. Notons d'ailleurs que l'instruction donne encore lieu à des scolarisations distinctes en fonction du sexe des enfants et de leur confession.

Le spectre du déclassement

Ce dualisme scolaire fait donc l'objet d'un très large consensus, consensus qui se fonde d'abord sur la commune hantise du déclassement (ascendant comme descendant), défini partout comme le ferment de la dissolution sociale. Cette hantise – qui grandit à mesure que s'accroissent les possibilités de mobilité sociale – prend des formes différentes selon la population à laquelle on s'adresse mais elle concerne aussi bien riches que pauvres. Elle justifie une forme de malthusianisme scolaire. En effet, si dès la fin du 18e siècle et plus encore dans la première moitié du 19e siècle, Genève fait preuve d'un formidable dynamisme scolaire, poussée en cela par l'idée répandue que les premiers rudiments du savoir doivent être largement diffusés, maintes réserves se font pourtant entendre quant au niveau d'instruction auquel doit accéder le peuple:

une formation excessive occasionnerait des ambitions excessives et susciterait des prétentions impossibles à concilier avec les modestes ressources et conditions de vie que peut escompter la majorité des travailleurs. Propager l'instruction élémentaire est nécessaire à l'ordre public puisque le savoir a des vertus non seulement rédemptrices mais aussi civilisatrices; mais ce savoir doit rester très rudimentaire. S'il venait à s'étendre, de facteur de paix sociale, il deviendrait assurément ferment de dissolution sociale.

Le pasteur F.-M.-L. Naville (1784–1846), l'une des têtes pensantes de la Genève pédagogue et philanthropique du premier 19e siècle, le formule très explicitement:

> «*Développer l'intelligence des jeunes gens qui sont destinés à exercer des métiers, à passer leur vie dans des travaux manuels, n'est-ce pas leur rendre un mauvais service, créer en eux des besoins intellectuels qu'ils ne pourront satisfaire, les prédisposer à être mécontents de leur état,* à désirer de le changer contre une vocation lettrée qui ne leur fournirait pas de quoi subsister, placer dans leur cœur le germe d'une inquiétude qui peut devenir un élément de trouble dans la société? *N'est-ce pas préparer une race de demi-savants, pleins de présomption, qui raisonneront à tort et à travers de ce qu'ils n'entendent point, qui voudront se mêler de tout, et se rendront partout importuns et ridicules*? Oui, Messieurs, une instruction lettrée qui n'a aucun rapport avec les vocations de ceux qui la reçoivent (...) est de nature à faire naître en eux des goûts qui peuvent leur rendre par la suite les occupations de leur état insupportables».

Hisser les plus modestes au niveau du savoir pourrait engendrer des ambitions insensées: «*Riche, puissant, dont l'éclat m'offusque, dont la supériorité m'est odieuse, ôte-toi de là, que je m'y mette!*» (1841)[11]

Inversement, l'on est alors persuadé que les déclassements descendants sont également source de rancune et de haine: les enfants de condition élevée doivent eux aussi être préservés de tout risque de chute sociale, ayant à honorer un patrimoine et un nom. Que ce soit en termes d'ascension ou de déclin, le déclassement est un danger pour l'ordre social dont il remet en question l'immuabilité. Quant à ses victimes, elles seraient si mal dans leur condition qu'elles ne pourraient nourrir que revanche et vengeance.

La multiplication des filières scolaires

Les hommes d'école genevois sont alors convaincus que la manière la plus efficace de conjurer le risque de déclassement, ce ferment de confusion sociale, consiste à dissocier très nettement l'enfance selon sa naissance; chacun ne doit être confronté qu'à l'unique univers de représentations qui sera le sien ultérieurement; chacun ne côtoiera que des camarades de sa condition et n'entreverra ainsi pas d'autres possibles pour lui-même que de se prolonger dans le regard et l'univers social et culturel de ses géniteurs. Il s'agit donc d'éviter toute promiscuité entre les classes: la séparation préserverait de la contamination (d'idées, de goût et de valeurs) et garantirait l'ordre social. En bref, il convient de trier pour mieux unifier.

Cette manière de penser contribue à l'évidence à la multiplication des filières scolaires. Tout au long de cette première moitié de 19e siècle, Genève recense sur son territoire urbain un nombre croissant et impressionnant d'écoles pri-

vées (plus du 70 % des écoliers y sont inscrits vers 1845)[12] alors que le réseau public demeure très restreint. Et ce dernier lui aussi se différencie en fonction de la «destinée» sociale (et de la confession) des élèves[13].

1846–1878 l'égalitarisme républicain et l'inégalité des filières scolaires

A la suite de la «Révolution inachevée» de 1841 (D. Hiler & B. Lescaze, 1992), Genève accède à la démocratie. Celle-ci se verra pleinement réalisée en 1846 avec l'arrivée au pouvoir des radicaux, à l'issue d'une seconde Révolution qui aboutira au renversement des pouvoirs entre forces progressistes et forces conservatrices. Après l'Eglise, soutenue par les familles patriciennes de l'ancienne République calviniste, c'est désormais l'Etat sous l'égide des radicaux qui se considère comme l'appareil de la cohésion sociale, ou, pour emprunter les termes de Pierre Rosanvallon (1990) s'agissant de la France républicaine, comme «l'instituteur du social». Cette préoccupation est d'autant plus vive que pour d'aucuns, la démocratie porte en elle-même les germes de dissolution sociale: n'est-il pas insensé de confier les destinées du pays aux premiers venus, dont certains sont à peine capables de décliner l'alphabet?

Diffuser le savoir pour forger une citoyenneté éclairée

La réorganisation de l'instruction est l'une des premières œuvres d'envergure des nouvelles instances politiques: il s'agit d'asseoir la démocratie en formant des futurs citoyens capables de l'assumer et de participer à la prospérité de la nation. Il convient également de dégager l'éducation du hasard de la naissance et de la fortune pour l'attribuer au seul mérite (ce qui demeurera longtemps un discours d'intention). L'argument majeur avancé en vue de la vaste entreprise d'édification de l'Etat enseignant qui caractérise la seconde moitié du 19e siècle est de réunir tous les enfants de la patrie dans les mêmes écoles primaires, pour promouvoir un idéal de fraternité et d'égalité sociale: gratuité et laïcité des écoles primaires publiques, multiplication des offres scolaires de nature étatique, promotion de l'instruction féminine, refonte des programmes dans une perspective démocratique et surtout patriotique sont l'œuvre des radicaux alors sous l'égide de James Fazy (1794–1878), que l'on considère comme le constructeur de la Genève moderne.

Homogénéiser la nation est désormais le mot d'ordre des nouveaux pouvoirs politiques. Portés par leur foi dans la raison et l'éducabilité de l'homme et convaincus que l'instruction est un moyen pour construire le bonheur futur de la nation et pacifier les individus, les radicaux s'attachent prioritairement à accroître le dynamisme et l'efficacité des établissements officiels. Leur ambition est centralisatrice: il s'agit dorénavant de supplanter celles d'entre les institutions particulières qui sont soupçonnées de propager des idéaux conservateurs ou un esprit de caste, tant confessionnel que social[14]. Vers 1846, on dénombre une centaine d'écoles particulières, aussi bien philanthropiques qu'élitaires, sur l'ensemble du territoire genevois; dans l'espace urbain, plus de cinquante établissements privés de niveau élémentaire sont recensés, alors que

l'Etat n'y dirige que deux écoles primaires officielles [15]. Et cette diversité des tendances proposées aux élèves dans cette multitude d'écoles inquiète maintenant le gouvernement. Elle va à l'encontre du projet radical de l'homogénéisation du peuple et de la centralisation de l'école entre les «mains paternelles» de l'Etat. C'est ainsi que s'expriment les promoteurs d'une école publique unificatrice en 1847:

> «(...) *l'éducation doit être progressive et nationale, car l'instruction primaire et la secondaire ont été jusqu'ici tellement dispersées, que, par suite de leurs tendances opposées, elles pouvaient aller jusqu'à détruire notre nationalité. C'est même à cela qu'il faut, en grande partie, attribuer nos dissensions civiles.*» [16]

L'enfant, un bien d'Etat

Au nom de l'unité nationale, l'Etat entend dorénavant s'emparer du futur citoyen pour l'initier lui-même «au grand dogme de la démocratie» [17]. La gratuité de l'école primaire publique est l'une des principales mesures adoptée par les radicaux en vue de cette grande fraternisation sociale. Elle est argumentée en ces termes par le premier Chef du Département de l'instruction, le radical A.-L. Pons, lorsqu'il s'adresse à ses compatriotes siégeant dans l'enceinte de l'Assemblée constitutionnelle en 1847:

> «S'il est un pays où il soit nécessaire d'avoir l'instruction gratuite, c'est le nôtre; car il est le plus exploité par l'enseignement privé. *Or partout où l'enseignement donné par l'Etat a été corroboré, l'instruction primaire privée n'a pas tardé à se fondre avec celle de l'Etat, et c'est un grand bien, car la plus grande garantie pour un Etat, c'est que les enfants y soient bien façonnés jusqu'à l'âge de douze ans au moins*; et puisqu'il est reconnu aujourd'hui que le pays doit l'instruction à tous ses enfants, il n'est pas nécessaire qu'il la leur fasse payer. *Par là nous arriverons à socialiser et à faire fraterniser la jeunesse. Il faut en effet de l'ensemble dans l'instruction, tout comme il faut un uniforme pour les militaires.*» [18]

La perspective radicale unificatrice, sinon uniformisante, de l'école primaire publique se dévoile ici avec éclat; quelques prétentions monopolisatrices en matière scolaire en découleront.

En effet, dès 1847, l'Etat libéral laïque s'attache à faire disparaître celles de ces écoles particulières qui se placent en rivales directes des institutions publiques, tout en prônant le droit à la liberté d'enseignement. La Société des catéchumènes (1736–1850) notamment, qui accueillait la plupart des petits citadins de confession protestante, est dissoute par l'Etat désireux de se substituer à elle pour assurer le succès, alors incertain, de ses nouvelles écoles primaires. Plus tard, sous le Kulturkampf genevois (1870–1878), le gouvernement radical aux ambitions étatistes poursuivra sa conquête scolaire en retirant leur droit d'enseigner aux congrégations religieuses (1872) qu'il expulsera même du canton (1875) provoquant les foudres de l'Eglise catholique.

«Le surcroît d'émancipation (...) a partie liée avec le surcroît d'encadrement»

On peut ainsi mettre en relief la singularité des liens que la démocratie entretient avec l'école: à la déclaration d'une liberté, ici la liberté de l'enseignement, s'associent étroitement la multiplication des contrôles et des réglementations, sinon quelques tentations au monopole de ceux-là mêmes qui se font les défenseurs de la liberté. Les partisans de la démocratie s'entêtent dans la recherche d'une éducation unificatrice, au mépris parfois du droit à la diversité et au pluralisme scolaires. Ainsi, pour les nouvelles instances politiques éprises de démocratie et d'égalitarisme, le développement des libertés particulières comme l'ouverture de la cité ne peuvent se réaliser qu'assortis d'une école homogénéisatrice dirigée par un gouvernement lui-même plus centralisateur. Comme le relève D. Hameline, «la vocation moderne d'instruire naît donc dans *l'équivoque du double langage de la modernité.* Le surcroît d'émancipation que les modernes vont passionnément et obstinément requérir, a partie liée avec le surcroît d'encadrement dont ils se montreront les inlassables organisateurs.» [19]

Persistance d'un dualisme au sein de l'école de la démocratie

Un second paradoxe peut être repéré. Si, au nom de sa mission unificatrice, l'Etat libéral entreprend dès 1847 une lutte impitoyable contre certaines écoles privées rebelles à l'homogénéisation républicaine, arguant qu'elles constituent des ferments de dissensions sociales, il maintiendra pourtant lui-même des doubles filières dans le réseau primaire public et cela jusqu'à la toute fin du 19e siècle: en parallèle aux degrés supérieurs des écoles primaires gratuites, l'Etat conserve par exemple les classes inférieures du Collège dont il ne supprime point l'écolage (quelques bourses sont certes octroyées aux plus méritants des enfants du peuple). Alors que les programmes du primaire continuent d'être pensés en vue d'une prompte entrée dans la vie professionnelle et ne sont nullement raccordés à l'enseignement secondaire, le programme du Collège inférieur est d'inspiration humaniste (prépondérance du latin et des références classiques) en vue de l'accession à l'Académie. Les passerelles entre ces deux filières sont quasi inexistantes et dès lors les enfants sont en quelque sorte «parqués» dans les établissements auxquels leur naissance les prédestine, indépendamment de leurs compétences. L'idée de la nécessité d'un tri scolaire demeure bien tenace, même dans le discours le plus libéral et progressiste.

Dans la Genève démocratique de cette seconde moitié de siècle (jusqu'en 1886 tout au moins), le dualisme scolaire n'est donc l'apanage ni des seuls conservateurs, ni des seules filières privées. Cette différenciation n'est pas non plus une spécificité genevoise, loin s'en faut; on la retrouve en effet dans la plupart des sociétés éducatives du 19e siècle, même lorsque celles-ci ont accédé à la démocratie. Comme l'écrit A. Prost (1968: 326) à propos de la France républicaine de la toute fin du 19e siècle: «La stratification sociale se projette ainsi dans le système éducatif et l'inégalité des filières scolaires répond à celles des classes sociales.» Si l'on ne cesse de prétendre que l'école doit être au service

de l'égalité, qu'elle peut constituer un remède à certaines injustices sociales, qu'elle doit permettre au peuple d'accéder à une citoyenneté éclairée, qu'elle vise à édifier une société plus harmonieuse, c'est pourtant à l'école républicaine même, cette fille de la démocratie, que les élèves continueront pour la plupart à être confinés dans l'univers social de leur naissance. La hantise du déclassement garde d'ailleurs toute sa vigueur tout au long de cette seconde moitié de siècle [20].

Apportons toutefois deux nuances à cette analyse. Assurément, l'avènement de la démocratie a permis le début d'une remise en question du dualisme scolaire, ne serait-ce qu'en introduisant désormais l'idée que le savoir doit être largement diffusé – ce qui en soi est déjà une «révolution» – et en multipliant les discours d'intention quant à la nécessité de fonder l'orientation et la sélection scolaires sur le mérite et non plus essentiellement sur la naissance (même si l'on a pris conscience aujourd'hui que l'idéologie du mérite pouvait alors dissimuler et légitimer des inégalités socio-culturelles). La seconde remarque découle des sources compulsées: si l'étude des débats du Grand Conseil permet de comprendre quelles sont les logiques et les convictions qui déterminent la définition des lois et des institutions scolaires, elle ne restitue que le discours des forces au pouvoir, à savoir, entre 1846 et 1878, les forces conservatrices et les radicaux, dont le progressisme ira s'atténuant tout au long de cette période. En réalité, les positions d'un nouveau groupe de pression devraient également être prises en compte: les classes laborieuses regroupées sous la bannière du socialisme. Dès 1866, avec le Premier Congrès de l'Association Internationale des Travailleurs qui se tient à Genève, celles-ci se mobilisent et leurs discours en matière scolaire ne concordent à l'évidence pas avec ceux présentés ci-dessus. Mais leurs voix resteront à peine audibles avant 1872 et leurs critiques du système scolaire n'auront guère d'incidences sur la définition de ses structures et programmes avant 1886 (Ch. Magnin, 1973); cette nouvelle force politique n'acquerra une réelle légimité qu'en 1892, avec l'adoption de la Représentation proportionnelle.

Une réflexion sur la liberté et l'égalité en appelle au mythe de la fraternité

Contradictoires pour un sociologue de la fin du 20e siècle, ces discours teintés d'égalitarisme et ce dualisme scolaire persistant n'apparaissent pas tels aux yeux des hommes d'école et des politiciens de la seconde moitié du 19e siècle. Certes, ceux-ci sont alors convaincus que la démocratie égalitaire et unificatrice exige la promotion d'une égalité politique et d'une égalité de la dignité des personnes, notamment en défendant le droit de citoyenneté et le droit à l'instruction. Mais, pour la plupart des notables à la tête des institutions scolaires, l'égalité devant l'école ne signifie pas une instruction identique pour tous; elle implique plutôt que tout un chacun doit pouvoir obtenir la formation nécessaire au devenir professionnel qu'il peut espérer; on continue à penser que chacun doit recevoir «l'instruction de sa condition». Mais un changement majeur est intervenu: désormais les moyens, financiers notamment, existeront pour que le peuple, c'est-à-dire le plus grand nombre, puisse lui aussi accéder aux premiers rudiments et acquérir une formation professionnelle idoine. Le

savoir ne doit plus être seulement l'apanage d'une caste privilégiée, mais il doit également pénétrer au plus profond du corps social au nom de la souveraine Raison dont les vertus cohésives font désormais loi, tandis que les préceptes religieux n'ont souvent plus que le statut de relent d'Ancien Régime.

Si l'on est alors convaincu que la démocratie égalitaire peut atténuer les distinctions et injustices sociales – c'est en cela même qu'elle est démocratique, il n'est toutefois pas de son ressort de les supprimer. Egalité civile ne signifie alors point égalité sociale et n'exige point une formation scolaire équivalente. Le 19e siècle est donc convaincu qu'en offrant à chacun «l'instruction de son état», il œuvre à l'égalité devant l'école. Rappelons que ce n'est qu'au 20e siècle que cette égalité de traitement se verra supplantée par l'égalité des chances visant, elle, une égalisation des résultats scolaires; cette nouvelle définition de l'égalité devant l'école impliquera, bien plus tard, que l'on développe des mesures compensatoires destinées aux plus défavorisés pour tenter d'éviter la persistante reproduction des inégalités scolaires (A. Petitat, 1982). Avant que le 20e siècle déclinant ne déchante à son tour devant ces mesures pour en inventer de nouvelles, auréolées de promesses aussi stimulantes...

L'historien et philosophe Daniel Hameline (1994: 17) nous rend attentifs à l'étonnant «destin de l'égalité» dans une société démocratique, éprise de liberté et d'unité sociale, qui «modernise en scolarisant»: «car faire l'école à tous, et la faire au même titre, c'est poursuivre une double finalité. C'est vouloir accroître et mieux distribuer la liberté individuelle d'entreprendre. C'est s'efforcer de créer les conditions d'une intégration des individus et des groupes minoritaires, dans le respect des différences qui sont autant d'occasions qui les opposent. Or ces deux fins sont-elles compatibles avec une conception égalitaire du rapport des humains entre eux? Que l'augmentation de la liberté d'entreprendre soit inégalitaire, la chose va de soi et nous renvoie à cette incompatibilité que nos prédécesseurs avaient déjà bien vue entre les deux premiers termes de la devise républicaine française. La liberté d'entreprendre a pour corollaire que les uns n'atteignent pas leur but en même temps que les autres et que les profits imposent leur classement et, partant, leurs hiérarchies. *Egalité et liberté ne marchent pas d'un même pas. Et c'est une consolation bien utile d'invoquer à leur suite la fraternité. C'est compenser, dans les mots tout au moins, leur incompatibilité désespérante.*»[21] Une réflexion sur la liberté et l'égalité en appelle au mythe de la fraternité.

II. L'éducateur artisan de la concorde sociale

Ainsi, assurer l'équilibre périlleux entre l'égalité de dignité puis l'égalité civile et les inégalités sociales sera l'une des ambitions de tout le 19e siècle, avant comme après l'adoption de la démocratie. Afin de réaliser ce grand pari, les politiciens et pédagogues de toutes tendances soutiennent qu'une école éducatrice est indispensable pour accoutumer les individus à cet ordre des choses et veiller à ce que chacun contribue, dans sa sphère naturelle, à la concorde sociale; c'est à

une forme de contrat fraternel, d'irénisme social, que sont conviés à la fois les enfants de basse et de haute extraction[22].

Focalisant mon attention sur le contenu des manuels scolaires et des discours prescriptifs que les hommes d'école destinent aux enfants ou aux maîtres, j'ai été renvoyée à la lente histoire des mentalités: je n'ai repéré quasiment aucune modification dans les propos édificateurs dominants tenus tout au long du 19e, avant comme après l'accession de Genève à la démocratie. La plupart des considérations qui suivent peuvent d'ailleurs aussi bien qualifier le discours philanthropique conservateur que le discours progressiste radical, la filière privée que la filière publique, l'éducation des filles que l'éducation des garçons. Les différences majeures portent essentiellement sur la composition sociale du public concerné et ce sont elles que je me propose maintenant de cerner.

A l'école populaire: des valeurs de rétention et une idéalisation de la vie laborieuse

Quelles vertus morales valorise-t-on dans les écoles populaires quand on aborde l'activité productive des hommes? Quels rôles et attitudes attend-on spécifiquement des enfants de condition modeste dans la communauté sociale et quelle est l'image de l'organisation sociale que l'on véhicule ainsi?

Amour du travail, respect de l'ordre et économie: des valeurs consensuelles

Les promoteurs des écoles populaires ont des idées très arrêtées sur les finalités professionnelles et sociales de leur éducation, comme l'illustre fort bien ce discours adressé aux souscripteurs de la Société des catéchumènes dont les écoles établies au cœur de la cité font office, jusqu'en 1847, d'écoles publiques bien qu'elles ne soient ni contrôlées ni financées par l'Etat:

> «Nous ne nous flattons pas de faire de nos élèves des hommes parfaits; mais en leur montrant la route qu'ils doivent suivre, *en les formant aux vertus qu'il doivent pratiquer, nous contribuerons à leur bonheur particulier et à celui de tous en général: si nous leur inspirons l'amour du travail, de l'ordre et d'une sage économie, nous éloignerons d'eux la misère et tous les désordres qu'elle entraîne (...) nous éloignerons l'envie, la jalousie, et toutes ces basses passions qui jettent le désordre dans la Société et souvent engendrent le crime.*»(1824)[23]

Si ce discours est dû à la plume d'un conservateur à la tête d'une école philanthropique d'obédience confessionnelle, il diffuse néanmoins des valeurs consensuelles: travail, ordre et économie constituent les premières vertus des hommes de peine et des ouvriers.

Des considérations morales analogues hantent en effet les manuels scolaires officiels et les discours des promoteurs des institutions publiques, et cela même dans la seconde moitié du siècle. Un exemple parmi d'autres, la conférence datée de 1868 de l'inspecteur et député radical E. Cambessedès sur l'état de l'école primaire genevoise (alors essentiellement populaire):

«*Par la prévoyance, l'homme cherche à se mettre à l'abri de la misère et des coups de l'infortune. Dans ce but, il se livre avec ardeur à un travail régulier, dont le salaire puisse le faire vivre, lui et les siens.* Il s'occupe non-seulement [sic] afin de faire face aux exigences de chaque jour, mais pour économiser en vue des moments difficiles et critiques. (...) Pourquoi arrive-t-il maintes fois que des hommes ordinairement laborieux ne font pas des économies et se trouvent si malheureux dans les jours de maladie et de contrariété? Pourquoi? Parce que l'amour du plaisir les empêche de songer à leurs devoirs et de les remplir toujours scrupuleusement. C'est donc cette fâcheuse disposition qu'il faut combattre en lui opposant le goût du travail et la tempérance (...) *Des récits familiers, dans lesquels le maître fera entrevoir tout le bien que l'on peut retirer de la simplicité, de la régularité, de l'ordre, produiront tôt ou tard quelque bonne impression sur l'esprit des élèves.*» [24]

Dans toutes les écoles populaires, quand on évoque la vie active future des écoliers, prédominent les injonctions morales: amour du travail, épargne, tempérance, maîtrise de soi, respect de l'ordre, modestie, soumission, reconnaissance, ponctualité, propreté. Ce sont des valeurs de retenue qui sont prônées, vitales pour les pauvres dont la moindre imprudence peut conduire à la misère... Tout au long du 19e siècle, exercices de grammaire, dictées et calculs épaulent discours et lectures édifiants, pour diffuser obsessionnellement le même message disciplinaire. Un exemple parmi mille autres, l'énoncé des finalités éducatives des leçons de calcul: «Nous évaluons la dépense d'un ménage, le gain d'un ouvrier dans diverses professions [mais toujours dans les couches laborieuses!], nous nous attachons donc à mettre en relief dans une catégorie de problèmes destinés à ce but, les avantages de l'économie, la ruine qui est souvent la conséquence du vice, des habitudes inutiles, de la vanité.» [25] On ne saurait être trop économe: un des plus éminents pédagogues genevois du 19e siècle, le philanthrope et philosophe E. Naville (1816–1909), tout imprégné d'un ascétisme bien calviniste, va même jusqu'à fustiger le luxe des mendiants qu'il exhorte à vivre avec plus d'économie [26]...

L'euphémisation des rapports sociaux

Les manuels de lecture et d'exercices de français et de calcul taisent la condition sociale dramatique de certaines familles, sinon pour l'imputer à une déficience individuelle; un silence persistant est également gardé sur les inégalités sociales et l'exploitation découlant des nouveaux rapports de production. On tient, semble-t-il, à ne fournir aucun aliment susceptible de nourrir une conscience de classe. Comme le remarque Alain Choppin (1992: 170), à l'issue de sa recherche sur les manuels scolaires français, dont les considérations peuvent également s'appliquer aux ouvrages genevois: «(...) la société est toujours conçue comme la juxtaposition de comportements individuels. Les auteurs prennent soin d'individualiser chaque personnage, avec ses qualités et ses défauts. Les rapports sociaux sont ainsi toujours décrits en terme de personnes, non de groupes constitués, de classes: l'ouvrier est isolé face à son patron, le domestique seul face à ses maîtres. L'individualisme régit toutes les démarches.»

Dans le contexte genevois, les exercices et lectures scolaires tronquent ou simplifient de surcroît la réalité en éludant surtout la pénibilité des conditions

sociales des travailleurs: s'agissant de l'exemple cité ci-dessus, les calculs destinés à évaluer les économies possibles des ménages se fondent sur des salaires ne correspondant pas à ceux escomptés par les classes laborieuses (on évoque des gains environ trois fois plus élevés)[27]. De plus, jusqu'à l'aube du 20e siècle, on idéalise volontiers la vie populaire, dans le prolongement du romantisme du début du 19e, sans percevoir ou reconnaître que l'ère industrielle a profondément modifié et dramatisé la condition des travailleurs. A en croire ces discours et ces manuels, la modestie des ressources aurait des vertus édifiantes et pourrait en elle-même engendrer le bonheur. Persiste également le mythe du bon paysan, dont le caractère devient meilleur à force d'être intimement lié avec la généreuse Nature qui aurait, elle aussi, des vertus pacificatrices (M. Ruchat, 1993, chap.X).

«Tout pour le peuple, mais non pas tout par le peuple»[28]

Dans les écoles populaires, la préparation à une insertion sociale demeure essentiellement livresque et les échappées hors des murs de la classe sont rarissimes. Deux catégories de sorties sont parfois proposées aux écoliers. Outre les excursions dans la campagne genevoise, hygiéniques autant pour l'âme que pour le corps, ce sont des visites d'édifices publics qui sont organisées, toujours dans une perspective moralisatrice. En atteste la description qu'en fournit un inspecteur s'adressant aux parents et aux enseignants de l'école populaire de St-Gervais:

> «Transportez-vous (...) devant la maison municipale de Bel-Air. Voici dans un seul bâtiment la Poste aux lettres, la gendarmerie, les pompes à incendies, les locaux des Cours industriels, enfin des écoles primaires pour les enfants de l'une et l'autre confession. Que de sources diverses d'instructions sur la société, la protection qu'elle nous accorde, les facilités dont elle nous entoure, le soin qu'elle prend de l'enfance, les lois de la tolérance chrétienne. Ne voyez-vous pas se presser dans l'esprit de l'instituteur intelligent de sa mission, une foule d'instructions morales, qui pour être données en passant et sans revêtir une forme de sermon n'en seront que plus impressives?»(1845)[29]

Les rares promenades dans la cité visent à inoculer un sentiment de gratitude aux écoliers, pour les placer dans un rapport de dépendance à l'endroit des instances officielles dont les «généreuses préoccupations sociales» sont mises en exergue:

> «*Nos élèves ne doivent pas être des Robinsons destinés à vivre dans une île déserte. La société les réclame, elle fait plus: elle les protège, elles les a protégés dès le jour de leur naissance. Ils ont envers cette société une dette de reconnaissance qu'ils ne doivent point ignorer*, des devoirs sacrés qu'il importe de leur inculquer de bonne heure. (...) *Leur position d'êtres faibles et ignorants augmente de beaucoup le nombre des devoirs, c'est-à-dire des obligations qui leur sont imposées vis-à-vis de tout le monde.*»(1845)[30]

On espère qu'en prenant ainsi conscience des bienfaits qui leur sont octroyés, les enfants, dès lors éperdus de reconnaissance, en deviennent d'autant plus soumis et zélés.

En bref, les enfants de condition modeste apprennent à l'école que leur bonheur est corrélé avec l'ordre et la tranquillité publics puisque, sans eux, le travail, qui sera plus tard la condition de leur survie sinon de leur liberté, viendrait à faire défaut. Ils doivent comprendre que c'est grâce aux patrons, aux hommes de biens et aux politiciens que leur famille parvient à survivre et qu'eux-mêmes peuvent accéder au privilège de l'instruction. Il s'agit en quelque sorte d'étouffer toute conscience de classe (ou d'injustice) au profit de la seule reconnaissance à l'égard de ceux qui possèdent, puisque ces derniers placent une partie de leur fortune au service de la communauté. Il convient surtout d'éviter que les plus défavorisés n'imputent à d'autres la responsabilité de leur condition, qu'ils doivent prendre en patience. La religion, à ce propos, est d'une aide précieuse, puisqu'elle ne cesse d'exhorter les chrétiens à accepter avec résignation la place que Dieu leur a assignée...

Ce sont des enfants passifs que l'on forme ainsi, appelés à écouter et répéter mais non à prendre d'initiative. N'est-ce pas la façon la plus efficace de leur apprendre à devenir des citoyens disciplinés et soumis, prêts à fournir leur adhésion sans condition aux généreux programmes politiques conçus pour eux, mais sans eux?

A l'école des notables: une initiation concrète aux responsabilités citoyennes, sociales et philanthropiques

Dans les filières élitaires, la manière dont on aborde l'organisation sociale et dont on engage les écoliers à s'y insérer ultérieurement est radicalement différente, même si des analogies avec l'école populaire peuvent être repérées (similaire souci de concorde sociale et dominante moralisatrice).

L'initiation au gouvernement des autres passe par le gouvernement de soi-même

L'une des spécificités de l'enseignement destiné aux élèves socialement privilégiés réside dans la volonté de leur fournir les moyens d'apprendre à se positionner dans l'univers social, notamment en les initiant à la compétition entre pairs et en les familiarisant avec la hiérarchie. Alors que les promoteurs des écoles populaires ne cessent de fustiger l'émulation, prétendant qu'elle flatte l'amour-propre et provoque des rivalités inutiles, les directeurs des instituts élitaires déploient une étonnante inventivité en ce qui concerne les pratiques d'émulation et vouent un véritable culte à la performance: ils jouent abondamment des récompenses, notamment des prix, des médailles et des charges honorifiques; les élèves sont couramment évalués en fonction de leur place dans le rang plus que de leurs résultats scolaires; ils apprennent ainsi à échapper à l'anonymat et à quêter les distinctions pour ambitionner le faîte des honneurs, où ils succéderont tout naturellement à leurs pères.

Les qualités morales valorisées en vue d'une activité professionnelle future sont sensiblement similaires à celles diffusées par l'école populaire: celle-ci a en effet en point de mire le même idéal d'homme civilisé et d'agent économique

efficace que les élites bourgeoises. Certes, dans les grandes écoles, l'éducation prolonge généralement les visées éducatives des familles alors qu'en matière de civilité, l'école populaire vient souvent contredire les habitudes domestiques. Dans les écoles réservées aux familles aisées, on insiste en revanche plus particulièrement sur la maîtrise de soi et le contrôle de ses sentiments, condition d'une insertion sociale réussie; une moindre place y est conférée à la modestie. Si les écoliers de haute extraction sont eux aussi exhortés à l'obéissance, c'est pour consolider l'aptitude aux responsabilités; l'initiation au gouvernement des autres ne passe-t-elle pas par le gouvernement de soi-même?

Des politiciens, des économistes et des philanthropes en herbe

Dans les écoles élitaires réservées aux garçons – et je me réfère ici essentiellement au réseau privé de caractère élitiste-, on ne craint pas d'examiner la question de l'antagonisme social, et sa dimension politique est même parfois traitée, comme si l'on cherchait à développer chez ces «Messieurs» une conscience de classe. Notons toutefois qu'il ne s'agit nullement d'évoquer injustices et inégalités sociales, mais d'apprendre aux élèves à se mouvoir avec aisance dans l'organisation sociale et à assumer les devoirs sociaux de leur rang. A l'Ecole Privat (1814–1960), un institut privé qui recrute traditionnellement les enfants des grandes familles patriciennes du canton et qui se caractérise par son organisation toute militaire, maintes dictées ont pour sujet l'éloge du gentleman, les devoirs du riche à l'endroit du pauvre (que l'on respecte dans la distance) et l'inventaire des responsabilités des hommes de pouvoir[31].

Les échappées hors des murs de l'école sont nombreuses et coûteuses dans ces filières prestigieuses et leurs finalités sont moins morales que sociales. L'Ecole Privat, l'Institut Naville (1817–1855) de Vernier, le Pensionnat Haccius (1855–1919) de Lancy, qui s'adressent tous trois à des garçons favorisés par la naissance et la fortune, sont à ce titre exemplaires. Leurs élèves sont conviés plusieurs fois par année à des voyages pédestres à travers le pays, dans la foulée du célèbre pédagogue caricaturiste R. Toepffer (1799–1841); durant leurs pérégrinations, ils visitent régulièrement des manufactures ou autres entreprises de production et rencontrent des hommes d'Etat, entrepreneurs, historiens, hommes d'affaires, avec lesquels ils sont invités à s'entretenir librement sur leurs activités professionnelles.

Dans le cadre scolaire, c'est de surcroît très concrètement que ces enfants sont initiés à leur rôle social futur. Plusieurs établissements cotés du 19e siècle se sont distingués par leur gestion toute républicaine, à l'instar de l'Ecole Privat où des élections annuelles permettent aux jeunes cadets de choisir leurs officiers et où, bien plus tard, sera organisé un «Jeu de la République» dans le cadre duquel les enfants se familiarisent avec les rouages politiques et économiques d'une cité miniature[32]. Autre exemple, le Pensionnat Naville, qui engage les élèves à assumer des responsabilités étendues: un «Conseil de l'Institut», un «Tribunal», une «Assemblée législative», une «Commission des Bourses» réunissent régulièrement des écoliers, élus par leurs pairs, pour débattre et définir les «Lois constitutionnelles» qui régissent l'organisation de l'établissement.

Véritable République miniature, l'Institut se soucie d'initier ses jeunes gens à la gestion sociale, économique et politique de la société. Certains jours, les pensionnaires se transforment en philanthropes grandeur nature, distribuant soupes, vêtements, monnaie sonnante et recommandations morales aux familles dans le besoin. Les jeunes sont ainsi associés aux projets philanthropiques sinon politiques de leurs maîtres. En s'essayant à assumer leurs obligations morales à l'endroit des plus démunis, ne découvrent-ils pas dans le même temps ce qui les en distingue?

Comme l'a bien montré Ph. Sassier (1990: 250 et ss.), la bourgeoisie du 19e siècle confère un rôle politique de premier plan à la bienfaisance. Avec le libéralisme, le don devient en effet la «panacée de l'ordre social». La charité – librement consentie – garantit non seulement l'extinction ou l'endiguement de la misère, ce fléau social, mais elle instaure surtout la concorde entre riches et pauvres, en établissant entre eux un «lien moral» de protecteur à sujet, de père à enfant. Inspirés de la pensée calviniste, les notables genevois considèrent par ailleurs le don et toute attention à l'égard du peuple comme un placement rémunérateur puisque, peu coûteux pour ceux dont ils émanent, ils engendrent la reconnaissance auprès de ceux qui en bénéficient; ils garantissent ainsi la pérennité de l'ordre social.

A chacun sa dette contractuelle

Ainsi, ceux-là mêmes qui sont supposés ne pas avoir à souffrir des rapports de classes, parce qu'ils sont privilégiés par la naissance et la fortune, y sont confrontés tout jeunes; on leur fournit les repères nécessaires pour comprendre et se mouvoir avec aisance dans l'espace social. Alors qu'ils font partie du corps réputé le plus apte à l'abstraction, ces enfants bénéficient pourtant d'une éducation civique, politique et sociale très concrète. C'est qu'ils apprennent non pas à s'intégrer docilement dans la cité, mais bien à devenir des agents entreprenants de la République. Ils doivent se préparer à assumer bientôt, activement, à la suite de leurs pères, leurs responsabilités au service du pays. Dans les filières élitaires, sinon élitistes, la dimension religieuse de l'éducation à la fraternité sociale s'atténue au profit d'ambitions plus explicitement patriotiques et politiques. Ces enfants apprennent aussi à se familiariser avec les échelles de stratifications. A en croire les sources compulsées, il ne s'agit nullement de développer mépris et condescendance à l'endroit des «petites gens», mais plutôt d'apprendre aux futurs responsables des destinées du pays à assumer leurs devoirs sociaux à l'égard du peuple. C'est en vertu de ce souci du bien public, qui constitue leur dette morale ou la contrepartie de leurs privilèges, qu'ils seraient en quelque sorte légitimés dans leurs fonctions.

Au contraire, quand on forme la jeunesse populaire à la fraternité sociale, on élude la dimension politique des rapports de classes au profit de l'inventaire détaillé des devoirs incombant aux plus démunis. Il ne s'agit pas d'une instruction ayant en vue une insertion sociale autre que professionnelle, mais d'une éducation morale, solidement corsetée par des valeurs utilitaristes. Tout se passe comme s'il convenait surtout de brider la jeunesse pour éviter qu'un

sentiment d'injustice ne l'anime et ne vienne prêter main-forte aux dérives passionnelles qui émaneraient naturellement du peuple-enfant... On dissimule ici la question de l'inégalité sociale derrière un discours chrétien tout imprégné de fraternité, auquel la démocratie égalitaire fournit une nouvelle assise puisque désormais le bien du peuple est le fondement même du libéralisme républicain. Il s'agit de faire de ces futurs citoyens et travailleurs des êtres pacifiés avec leur condition, contents de leur sort, libérés de prétentions insensées. Eux aussi doivent prendre conscience de la dette qu'ils ont contractée à l'égard de la société. Les enfants pauvres, ainsi domestiqués grâce au savoir, doivent se débarrasser d'un état par trop sauvage pour devenir utiles à la société qui s'occupe si généreusement de leur sort, sans pour autant aller jusqu'à utiliser leur savoir pour se dégager de leur condition. Le respect de l'ordre et la soumission ne sont point humiliants, apprennent les écoliers, mais ils sont personnellement avantageux puisqu'ils servent la fortune générale et donc individuelle [33].

Chacun ne saurait mieux contribuer à la prospérité commune et à la concorde qu'en acceptant le sort qui lui a été réservé dans l'organisation sociale.

Assurer l'intégration harmonieuse de tous dans le tissu social et éviter parallèlement que tous ne briguent les mêmes titres pour prévenir les risques de déclassements ou de surqualifications, (re)valoriser auprès du plus grand nombre les filières manuelles ou professionnelles et diffuser des valeurs de retenue au nom de la prospérité générale, voilà un discours propre au 19e siècle qui refait curieusement surface en cette fin de 20e siècle désenchanté.

Certes, si ces exhortations se muent en rengaines, c'est bien parce qu'on ne parvient pas à les inscrire de façon indélébile dans les esprits et que fort heureusement les individus tentent toujours de se dérober à de telles assignations à résidence...

Notes

1 Dès 1798, avec la nouvelle mixité confessionnelle de la République due à l'Annexion française, le processus de séparation de l'Eglise et de l'Etat est entamé à Genève; il n'aboutit pleinement qu'en 1907, avec la suppression du budget des Cultes.

2 *Mémorial du Grand Conseil Genevois* (essentiellement les débats sur l'instruction) de 1828 à 1910 et *Mémorial de l'Assemblée constitutionnelle* de 1847; concernant les institutions scolaires privées et publiques, les sources compulsées sont trop volumineuses pour être citées ici; cette étude fera l'objet d'une prochaine publication, qui comportera leur inventaire détaillé: R. Hofstetter (1996), *Vers la diffusion du savoir. L'édification de l'Etat enseignant, Genève, 19e,* Genève: Passé-Présent.

3 Pour l'inventaire des manuels et des rapports institutionnels, voir R. Hofstetter (1994), pp. 235 à 243; quelques autres manuels de lecture ont été étudiés pour cet article, à savoir: F. Renz, *Livre de lecture à l'usage des écoles de la Suisse romande*, degré intermédiaire, Ouvrage adopté par les cantons de Berne, Vaud et Genève et approuvé par celui de Neuchâtel, 4e édition, Lausanne: Imer & Payot, 1879; A. Gavard, *Livre de lecture à l'usage des écoles primaires de la Suisse romande*, degré intermédiaire, Ouvrage adopté par le DIP du Canton de Genève pour la 4e année, Genève: Alioth, 1893; L. Mercier & A. Marti, *Livre de lecture à l'usage du degré supérieur des Ecoles*

primaires, Ouvrage adopté par le DIP du Canton de Genève, Genève: Atar, 1911; *Simples histoires pour les enfants de 8 à 10 ans*, par un groupe d'institutrices sous la présidence de Mme Picker, inspectrice, Ouvrage adopté par le DIP du Canton de Genève, 4e édition (date de la première édition non connue), Genève: Durr, 1924.

4 *Séance publique de l'école de St-Gervais, Rapport de ses inspecteurs*, assemblée du 31.12.1845, p. 11. Les soulignés sont nôtres.

5 Ph. Sassier (1990), dont je me suis inspirée ici pour ce qui est du rapport aux pauvres au 19e siècle.

6 Son *Essai sur le principe de population* paru en 1798 connut une très grande popularité et influença ultérieurement les recherches de Ch. Darwin sur la sélection naturelle.

7 C'est en 1859 qu'il publia son œuvre principale *De l'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle* qui, bien que très controversée, fit de lui l'un des principaux théoriciens du transformisme.

8 Notons d'ailleurs que Darwin ne traite pas la question du transformisme appliqué à l'homme avant 1871. A Genève, en revanche, Carl Vogt s'y confronte déjà en 1862. P. Bernasconi, *op. cit.*, p. 10.

9 Certes, chacun interprète la Nature et ses lois à sa convenance, comme l'a montré Nanine Charbonnel (1988).

10 En 1836, les écolages de la filière publique oscillent entre trente-six florins par année dans la classe inférieure du Collège et cent quatre dans la classe supérieure, soit environ l'équivalent de un à trois mois de salaire d'un ouvrier agricole. Les écolages exigés pour l'inscription dans une école privée s'échelonnent entre 12 et 200 francs par an (on abandonne le florin au profit du franc en 1839) et pour un pensionnat entre 200 et 600 francs; c'est dire la diversité sociale des publics concernés. En 1846, un journalier gagne entre 50 et 90 centimes par jour (soit entre 175 et 315 francs par an), un ouvrier quelque 650 par an, un agent de police de l'Administration publique 960 francs. P. Bairoch et J.-P. Bovée (1986), pp. 53 à 64.

11 F.-M.-L. Naville, *Discours aux Sociétés d'utilité publique des cantons de Vaud et de Genève*, 6 juillet 1841, Genève: Cherbuliez, pp. 9 et 10. Les soulignés sont nôtres.

12 A cette époque, les écoles primaires de la filière publique ne sont fréquentées que par les enfants du peuple qui ne poursuivent pas leur scolarité au-delà du primaire. Les plus fortunés leur préfèrent le préceptorat ou les institutions particulières qui préparent à l'entrée au Collège. *Assemblée générale de la Société pour l'instruction religieuse de la jeunesse*, Genève: P.-A. Bonnant, 1835–1845; *Mémorial du Grand Conseil*, 1845, pp. 1129 à 1131; *Statistique des écoles de la ville de Genève de février 1846*, Archives de l'Etat de Genève, Cp.Past P.79, n° 65.

13 L'Etat conserve en effet les classes inférieures du Collège, qui sont payantes et préparent au Collège supérieur, alors que les programmes du primaire trouvent leur fin en eux-mêmes.

14 *Projet de loi générale sur l'instruction publique*, remis à Messieurs les députés au Grand Conseil le 10 décembre 1847, Genève: Vaney; *Rapport à l'appui du projet de loi générale sur l'instruction publique présenté par le Conseil d'Etat au Grand Conseil dans sa séance du 12 juillet 1848*, Genève: P.-A. Bonnant, 1848.

15 *Mémorial du Grand Conseil*, 28.7.1848, p. 2267 et *Rapport à l'appui du projet de loi générale sur l'instruction publique*, présenté par le Conseil d'Etat au Grand Conseil, 1848, p. 121.

16 A.-L. Pons, *Mémorial du Conseil législatif et constituant*, 1847, p. 1786. Les soulignés sont nôtres.

17 *Mémorial du Grand Conseil*, 1848, p. 1964.

18 A.-L.Pons, *Mémorial du Conseil législatif et constituant*, 1847, pp. 1791–1792. Les soulignés sont nôtres.

19 D.Hameline (1986), p. 17. Souligné dans le texte.

[20] Comme l'atteste, entre autres, l'intervention de l'ex-chef du DIP, l'indépendant Ch. Friderich, lors des débats sur l'instruction publique de juin 1871.

[21] D. Hameline, 1994. Les soulignés sont nôtres.

[22] Si je me fonde ici essentiellement sur la recherche menée dans le cadre de ma thèse sur les écoles privées au 19e siècle (1993), je m'inspire également des conclusions auxquelles nous a conduit la réalisation de l'exposition «A vos places!» et qui compare l'éducation et l'instruction dispensées entre 1880 et 1960 par l'école primaire publique et par l'Institut Privat. R. Hofstetter, Ch. Magnin, J. Michaelis & Ch. Renevey Fry (1994).

[23] *Assemblée générale de la Société pour l'instruction religieuse de la jeunesse*, Genève: P.-A. Bonnant, 1824, p. 12. Les soulignés sont nôtres.

[24] Cité par Ch. Magnin (1994), p. 22. Les soulignés sont nôtres.

[25] *Rapport sur l'administration de l'école de Saint-Gervais du 1 mai 1843 au 1 mars 1846*, 1846, p. 40.

[26] E. Naville (1868), *Le devoir*, Extrait de la Bibliothèque universelle et Revue suisse, Lausanne: Bureau de la Bibliothèque universelle, p. 65

[27] E. Naville (1845 et 1855), *Exercices servant d'application au cours d'arithmétique*, 1e et 2e cours, Genève: Gruaz.

[28] Exergue de la brochure du conservateur A. Baumgartner, *De l'instruction publique à Genève, ou Observation sur un projet de loi générale sur l'instruction publique*, Genève: Gruaz, 1847.

[29] *Séance publique de l'école de St-Gervais*, Temple de St-Gervais, Archives de l'Etat de Genève, Cp.Past P.312, 2.1.1845, pp. 12–13.

[30] *Ibid.*, 21.6.1845, p. 15. Les soulignés sont nôtres.

[31] R. Hofstetter, Ch. Magnin, J. Michaelis & Ch. Renevey Fry (1994).

[32] *Journal de Florissant* de 1919 à 1960, Archives Privat, Genève: Fonds historique de la Criée.

[33] E. Enriquez (1981), p. 229.

Bibliographie sélective (les sources sont citées dans les notes)

Bairoch Paul & Bovée Jean-Paul (1986). *Annuaire statistique rétrospectif de Genève.* Université de Genève: Département d'histoire économique.

Bernasconi Pierre (1978). *Genève et le Darwinisme, Analyse des discours scientifiques, philosophiques, politiques et religieux qui rencontrent la pensée biologique nouvelle lors de sa diffusion dans l'espace intellectuel genevois.* Mémoire de licence de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève.

Biéler André (1961). *La pensée économique et sociale de Calvin.* Genève: Georg.

Choppin Alain (1992). *Manuels scolaires. Histoire et actualité.* Paris: Hachette éditions, partie 6, pp. 164 à 180.

Charbonnel Nanine (1988). *Pour une critique de la raison éducative.* Berne: Lang.

Crubellier Maurice (1993). *L'école républicaine, 1870–1940.* Paris: Ed. Christian, Vivre l'Histoire.

Enriquez Eugène (1981). «Molle emprise et charme discret de l'éducation démocratique», in *Nouvelle Revue de psychanalyse,* 24, pp. 221 à 244.

Guichonnet Paul (s. d.) (1986). *Histoire de Genève.* Lausanne: Payot, 3e édition.

Hameline Daniel (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine.* Sion: Odis.

Hameline Daniel (1994). «Privé – Public, La différence et l'inégalité», Préface de Hofstetter R., *Le drapeau dans le cartable, Histoire des écoles privées à Genève au 19e siècle.* Genève: Zoé.
Heller Geneviève (1988). *«Tiens-toi droit!», L'enfant à l'école primaire au 19e siècle: espace, morale, santé, l'exemple vaudois.* Lausanne: éditions d'en bas.
Hiler David & Lescaze Bernard (1992). *Révolution inachevée, Révolution oubliée, 1842, Les promesses de la Genève moderne.* Genève: éditions Suzanne Hurter.
Hofstetter Rita (1993). *Grandeur et déclin des écoles primaires privées face à l'Etat enseignant, à Genève, au 19e siècle,* Thèse de doctorat, FPSE, Genève.
Hofstetter Rita, Magnin Charles, Michaelis Juliette & Renevey Fry Chantal (1994). *A vos places! Écoles primaires entre élitismes et démocratie, Genève 1880–1960.* Genève: Criée.
Hofstetter Rita (1994). *Lé drapeau dans le cartable, Histoire des écoles privées à Genève au 19e siècle.* Genève: Zoé.
Isambert-Jamati Viviane (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire.* Paris: P.U.F.
Magnin Charles (1973). *Instruction publique et privée et rapports de classes, à Genève, au 19e: la loi sur l'instruction publique du 5 juin 1886.* Mémoire de licence de la Faculté des Lettres de l'Université de Genève, Partie I.
Magnin Charles (1994). «Pour Dieu et la Patrie, Prie et Travaille», in *École du XXXI-décembre.* Genève: Ville de Genève, 16–23.
Ozouf Mona, (1990). «Pourquoi l'école de Jules Ferry divise la France», *L'Histoire 130, février, 48–53.*
Prost Antoine (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800–1967.* Paris: Armand Colin.
Rosanvallon Pierre (1992). *Le sacre du citoyen, Histoire du suffrage universel.* Paris: NRF Gallimard.
Rosanvallon Pierre (1993). *L'État en France de 1789 à nos jours.* Paris: Seuil.
Ruchat Martine (1993). *L'oiseau et le cachot, naissance de l'éducation correctionnelle en Suisse romande, 1800–1913.* Genève: Zoé.
Sassier Philippe (1990). *Du bon usage des pauvres, Histoire d'un thème politique XVIe-XXe siècle.* Paris: Fayard.

Erziehung und soziale Bindung
Der schulische Dualismus im Dienst der Brüderlichkeit? Des Genfer Beispiel, 1798–1878

Zusammenfassung

Obgleich im 19. Jahrhundert die gesamte Schuldebatte vom Streben nach sozialer Eintracht beherrscht und der Schule eine ungeheuer gleichstellende Wirkung zugeschrieben wird, verhindert dies keineswegs, daß die Schüler weiterhin klassifiziert und verschieden unterwiesen werden. Es ist zwar Aufgabe der Schule, die Kinder auf ihre berufliche Zukunft vorzubereiten, doch wird diese in Wirklichkeit von der sozialen Herkunft bestimmt, ein Paradox, das diese Arbeit am Genfer Beispiel aufzeigen möchte.

Das von dem Gedanken an Deklassierung verfolgte 19. Jahrhundert ist von der Unantastbarkeit des sozialen Dualismus überzeugt. Gewiss wird diese vorbestimmte Ordung von der neu erlangten Demokratie mit ihren großzügigen Gleichstellungsideen in Frage gestellt, was jedoch keineswegs dazu führt, den Dualismus in den Schulen abzuschaffen.

In diesem Artikel wird außerdem untersucht, wie Lehrer die Schüler auf ihre zukünftige Rolle in der Gesellschaft vorbereiten. Auf der einen Seite werden durch Geburt und Vermögen bevorteilte Kinder mit der sozialen Organisation vertraut gemacht und zu einflußreichen Vertretern der Gesellschaft erzogen, die in der Lage sind, das Allgemeinwohl zu verwalten und zu regieren. Kinder aus sozial bescheideneren Schichten hingegen erhalten eine moralische und bewußt auf utilitäre Werte zugeschnittene Ausbildung, ohne je über die politischen und soziologischen Dimensionen der Klassenverhältnisse aufgeklärt zu werden. Die Vorstellung, die beide Seiten von der Wohltätigkeit (ein wahres Wundermittel für die sozialen Ordnung, da es moralische Bande zwischen den Klassen entstehen lässt) haben, ist nur ein Beispiel, an dem hier Unterschiede und Gemeinsamkeiten der schulischen Erziehung deutlich gemacht werden.

Education and social bonds
Dualism of schooling: an instrument of fraternity?
The genevan example, 1798–1878

Summary

The entire debate concerning schools in the 19th century was dominated by the preoccupation of social concord. Although schools were endowed with an incredible power of homogenization, they nevertheless continue classifying and differenciating students. Conceived to prepare the professionnal future of children, schools in reality were defined by the social origin of their clientele, a paradox this study intends to examine in the genevan context.

Haunted by the spectre of being "declassé", the 19th century remains convinced of the intangibility of social dualism. The newly acquired democracy and its optimistic perspectives of equality questions this fatalistic assignation, but without ever suppressing dualism in schools.

The way teachers prepare children for their social integration is a further question raised in this article. Children favored by birth and fortune are made familiar with the social organisation in order to become the main actors of society and to take care of the public welfare and the government. Socially less favored children receive a moral education restricted by cleverly controlled utilitarian values with no instruction about the political and sociological dimensions of class conditions. The vision each side develops concerning welfare (a true panacea of social order, creating a moral bonds between the classes) is just one of the examples illustrating the differences and ressemblances of the two forms of education.