

<b>Zeitschrift:</b>	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
<b>Herausgeber:</b>	Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung
<b>Band:</b>	20 (1998)
<b>Heft:</b>	3
<b>Artikel:</b>	L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime
<b>Autor:</b>	Osterwalder, Fritz
<b>DOI:</b>	<a href="https://doi.org/10.5169/seals-786243">https://doi.org/10.5169/seals-786243</a>

### 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:** 15.01.2026

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

# L'histoire préliminaire des conceptions libérales de l'éducation en Suisse pendant l'Ancien Régime

*Fritz Osterwalder*

*Cet article soutient et documente la thèse que les débuts du libéralisme en Suisse se seraient formés et institutionnalisés politiquement au cours du débat sur l'éducation qui a eu lieu en Suisse pendant l'Ancien Régime.*

«Die Erziehungsverbesserer haben uns doch seit einigen Jahren Anlass zu Misstrauen gegeben, und den Beweis des Sazes zur höchsten Vollständigkeit gebracht. Theorie und Praxis sind der Dinge zwei; einen schönen Plan machen und ihn ausführen, auch zwei.» (anonyme, Ephemeriden 1780, I: 169). Voici le ton d'une lettre d'un lecteur indigné parue en 1780 dans les «Ephemeriden der Menschheit». L'éditeur de ces pages, Isaak Iselin, lui-même un participant des plus actifs à la discussion de la réforme scolaire en Suisse, n'a pas hésité à répondre à ces paroles. «Die Überschwemmung von Erziehungsschriften», annonce-t-il, «[wird] aller Orten einen Saz zurücklassen. Wir fangen schon an, herrlichen Folgen davon entgegen zu sehen, und unsere Söhne werden sie geniessen» (Iselin 1780: 172-173). L'éditeur des «Ephemeriden» se réfère non seulement aux projets et aux expériences concrètes, mais surtout au changement à long terme de l'opinion publique.

Prenant en compte ces prémisses des mouvements libéraux en Suisse, le futur ministre de la République helvétique, Albrecht Rengger, constate en 1796 que ces changements ont fondamentalement transformé la société de l'intérieur. Les sciences empiriques, une classe moyenne égalitaire, la fondation d'un droit sans rapport absolu, et, surtout, une conception moderne de l'enseignement qui tient compte de ces innovations – voici les facteurs principaux de ce changement continu d'après Rengger: «Frankreich ist nicht ein Land aus einer andern Welt.(...) Die Vergangenheit gränzt so nahe an die Zukunft, dass unsere Blicke, von jener zurückgezogen, wie von selbst diese aufsuchen» (Rengger 1796/1838: 3-7).

Cet accent mis sur l'évolution constante du domaine public et sur le développement des conceptions démocratiques est en contraste avec la constatation souvent faite que la Constitution helvétique ait constitué une rupture politique, rupture qui aurait finalement été la raison de son échec (Stähelin 1977: 790). De même, on avance en général que la conception scolaire introduite presque uniformément par les cantons régénérés après le succès de la politique libérale emprunte essentiellement au plan scolaire de la République helvétique, en particulier au projet de loi scolaire de Philipp Albert Stapfer et à son modèle français, l'*«instruction publique»* (Condorcet 1792/1989) (Osterwalder 1992). Ces aspects permettraient d'appliquer pour la Suisse la thèse française de Jean-Marie Goulemot qui affirme que, «À bien des égards, la république fut une 'divine surprise'. Il n'y avait pas, dans la France du XVIII<sup>e</sup> siècle, de parti républicain» (Goulemot 1993: 26).

Pourtant, c'est exactement le contraire que j'essaie de prouver pour la situation en Suisse. L'idée d'un enseignement public en tant que condition institutionnelle et juridique d'une démocratie était – contrairement à la Constitution – largement acceptée par la nouvelle élite helvétique, même par des personnes aux attitudes sceptiques, voire hostiles envers le nouvel État (Osterwalder 1998).

La thèse que je tiens donc à présenter ici, est, légèrement exagérée, la suivante: pendant l'Ancien Régime déjà, la Suisse connaissait un mouvement démocratique-républicain libéral, dont le consensus se manifestait surtout dans la discussion sur les institutions politico-pédagogiques, plutôt que sur les institutions politico-gouvernementales. On peut en déduire que le libéralisme suisse atteste jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle d'une continuité exceptionnelle en Europe.

Sur les prochaines pages, je vais présenter en trois chapitres la formation de ce consensus avec ses confrontations et alternatives concernant (1.) l'orientation de l'école vers le savoir empirique, (2.) les rapports politiques de l'éducation scolaire et (3.) sa forme institutionnelle. Dans une dernière partie, je vais éprouver ma thèse en me demandant si ce consensus était déjà politiquement expri-mable avant la Révolution française/helvétique, c'est-à-dire, si il marquait vérita-blement une option politico-pédagogique de la démocratie libérale moderne.

## 1. Empirisme, école et savoir empirique

Au début des années vingt du XXVIII<sup>e</sup> siècle, l'empirisme anglais commence à être discuté en Suisse par un public diversifié (Yolton 1991, Osterwalder 1995). Cet intérêt est surtout remarquable parce qu'il dépasse pour la première fois véritablement les frontières culturelles et politiques internes de l'ancienne Confédération helvétique. La seule frontière vérifiable alors est la frontière confessionnelle, plutôt cimentée que dépassée par la deuxième guerre de Villmergen, qui vient de se terminer grâce à la paix d'Argovie (Braun 1984: 15). Comme en Angleterre, le débat sur l'empirisme est avant tout mené par des élites protestantes et fait partie de leur opposition contre l'orthodoxie (Tennant 1982/1990).

L'empirisme montre une préférence particulière pour les discours pédagogiques, qui sont jusque-là une affaire largement théologique, et commence à les émanciper de ce contexte pour les confronter à d'autres cadres de référence.

En 1722 déjà, Jean Pierre Crousaz aborde le sujet sans aucune référence théologique dans son «Traité de l'Éducation des Enfans». L'éducation est décrite comme «impressions qui durent» et elle est sensée «étendre leurs raisonnements» (Crousaz 1722, Tome I: 11, 135). Avec ce texte, Crousaz se met en parfaite opposition avec la pédagogie chrétienne-théologique traditionnelle, qui prétend éviter les impressions sensuelles des enfants et limiter leur pensée aux vérités fondamentales de la Révélation.

Son programme d'études réunit les sept arts libéraux avec les matières les plus innovantes de l'empirisme, l'astronomie, la géographie, le droit et l'histoire. D'après Crousaz, la mécanique, l'optique et l'astronomie sont plus intéressantes pour les enfants et plus satisfaisantes pour leur curiosité que les sciences traditionnelles, parce qu'elles sont conformes au processus d'acquisition (Crousaz 1722, Tome I: 343). Contrairement au savoir traditionnel, le savoir nouveau serait «utile». «L'utilité du savoir» permettrait l'usage et la vérifiabilité dans des affaires profanes, elle se distingue donc du savoir de l'Église et de la théologie, et «pour ce qui est de mes Enfans, je ne prétends pas en faire des hommes d'Église» (Crousaz 1722, Tome I: 325). Ce savoir utile est pourtant exclu des écoles, parce que ces dernières relèvent d'une institution ecclésiastique, et sont, pour cette raison, quasiment ex officio sous la prédominance de la métaphysique et de la théologie (Crousaz 1722, Tome I: 379).

Mais cette perspective sur l'école publique subit un changement fondamental avec les débuts du libéralisme. Le savoir utile devient de plus en plus un critère d'évaluation pour les écoles publiques. Les premiers essais d'Isaac Iselin sur l'enseignement témoignent vivement de ce changement. Dans son mémoire pour la réforme de l'université en 1757, il donne son avis sur l'érudition qu'on a cultivée jusque-là: «[Sie ist] grösstenteils Schuld an dem wenigen Nutzen, den die menschliche Gesellschaft aus den Wissenschaften zieht» (Iselin 1760/1982: 199). Cependant, la sélection des nouvelles sciences qu'il propose d'intégrer dans les programmes se limite à la médecine, la mécanique, l'architecture et l'arpentage.

En 1762, le même Iselin qui s'exprimait encore avec hésitation il y a quelques années et qui soumettait sa critique de la métaphysique à l'autocensure, ose soudainement une attaque ouverte contre l'Église, parce que celle-ci aurait orienté les écoles de campagne vers des buts religieux au lieu de propager un savoir utile (Iselin 1762/1770/1882: 126). Dans son projet scolaire de 1779, il publie une liste détaillée des sciences qu'il juge utiles: «Rechenkunst, Geometrie, Mechanik, Optik, Civilbaukunst, Astronomie, mathematische Geographie, Chronologie», ainsi que l'histoire naturelle et une matière qu'il appelle «Menschenkunde» (Iselin 1779/1882: 169). Ce nouveau canon de sciences s'impose dans les débats sur les écoles publiques en quelques années seulement – sans avoir pourtant laissé de traces explicites dans les écoles elles-mêmes. En 1774, Horace Bénédict de Saussure demande les mêmes matières dans un plan de réforme pour les collèges de Genève en affirmant leur «utilité» (De Saussure

1774: 14, 20, 21). L'utilité en tant que critère pour le savoir scolaire – d'après les termes mêmes de Johann Jakob Breitinger dans un discours public de 1769 – est une affaire prometteuse: «[eine] bevorstehende glückliche Revolution für unsre öffentlichen Schulanstalten» (Breitinger 1773: 29). Il fonde ses espérances sur la thèse que le savoir utile est le seul à correspondre au développement de la subjectivité humaine (Breitinger 1773: 40, 52).

En plaidant pour l'empirisme dans les écoles, Breitinger se confronte avec l'Église jusqu'à en questionner la morale: «Ich bin sogar schon oft in Versuchung gerathen zu zweifeln, ob die christlichen Schulen in Absicht auf die Moralität und Rechtschaffenheit einigen Vorzug verdiennen» (Breitinger 1773: 26).

Comment s'explique cette intrusion en force de l'empirisme dans la discussion sur les écoles publiques? Pourquoi cette application soudaine du critère de l'utilité envers des institutions qui sont toujours en première ligne dominées par l'Église? Sans doute, la raison principale réside-t-elle dans l'évolution de l'empirisme et des sciences empiriques en elle-même (Shapin/Schaffer 1985).

En plus, ce développement concerne précisément les dignitaires ecclésiastiques – qui forment après tout la majorité de l'élite intellectuelle – et avec cela, la conception de l'utilité gagne aussi du poids dans les affaires internes de l'Église. Ainsi, en 1770 dans le synode zurichois, deux superintendants justifient avec l'argument de l'utilité leur proposition d'introduire la mathématique, l'enseignement ménager et l'agriculture dans les écoles de campagne (Schulte-hess/Escher 1770/1894: 21-55).

Breitinger lui-même fournit la troisième explication de cette transformation: il repère un tournant décisif dans la discussion scolaire en 1762 avec l'exclusion des jésuites du système éducatif français.

*«Erst in unsren Tagen entdeckte sich zum Erstaunen der Welt, das Geheimnis der Bosheit dieser Orden, seit dem er sich der Unterweisung der Katholischen Jugend überall bemächtiget hat./(...) So dass (...) diese Schulen der Empörung und des Hochverrats aufzulösen waren. Dieses hatte den glücklichen Erfolg, dass die besten Köpfe (...) aufgeboten wurden, ihre Einsichten und Vorschläge durch öffentliche Schriften der Welt bekannt zu machen über das wichtige und grosse Problem, wie die öffentlichen Schulen verbessert werden mögen.»* (Breitinger 1773: 11-12).

Le fait que l'exclusion des jésuites des écoles françaises soit utilisée comme déclaration de guerre contre les droits de l'Église de Zwingli démontre une conscience croissante de l'existence d'un problème.

## 2. École – République, utilité publique et droit du citoyen

En 1722 déjà, Crousaz introduit une orientation scolaire alternative à celle de l'Église et de la Rédemption: l'État, c'est-à-dire la république. L'enseigne-

ment, tel qu'il le conçoit, reviendrait à ceux qui sont destinés à mener l'État: «les grands» (Crousaz 1722: 330), «les Princes» ou dans le sens du «gentleman» de Locke, «le Gentilhomme» (Crousaz 1722: 329, 397). Le cadre de référence de cette alternative est clairement le républicanisme antique, la tradition humaniste et la tradition chrétienne-républicaine (Crousaz 1722: 27, 156/7, Osterwalder 1995). La nouvelle formule – associer l'éducation à la politique – est en fait un retour au républicanisme de l'Antiquité (Hermann/Oelkers 1990).

Goulemot constate à juste titre que ce républicanisme antique du XVIII<sup>e</sup> siècle ne s'intéresse pas à la conception politique ou institutionnelle de la république ou de la démocratie, mais plutôt à la conception pédagogique de la vertu romaine (Goulemot 1993: 38). Cette constatation ne s'applique pourtant pas inconditionnellement à l'essai qui est souvent mentionné comme inaugurant la discussion sur la réforme politico-pédagogique en Suisse, «Patriotische Träume eines Eydgrossen, von einem Mittel, die veraltete Eydgnoßschaft wieder zu verjünger» de Franz Urs von Balthasar, un texte que Isaak Iselin publia anonymement en 1758 et qui fut quasiment le programme de la Société helvétique, fondée en 1762 (Balthasar 1758).

Comme les républiques de Sparte et Athènes, la Confédération courrait à sa perte à cause de l'orgueil, du mépris et de la discorde entre ses dirigeants (Balthasar 1758 6-7). Mais parce que l'ancien système d'alliance ne permet pas de sauver l'État en sacrifiant un héros-souverain vertueux, Balthasar propose d'élever une future classe dirigeante, et de choisir dix garçons provenant des anciens cantons, «Kinder deren Elteren in Ehre und Aemtern sitzen oder von solchen abstammen, und Hoffnung haben auch zu den Ehrenstellen zu kommen», pour en faire des héros dans un «Seminarium» (Balthasar 1758 : 11, 13) de trois ans.

Avec la parution de l'«Esprit des lois» de Montesquieu, qui fut un monarchiste éclairé et certainement pas un républicain (Goulemot 1993: 46, 53), la relation entre éducation et république dans le contexte de la discussion de la vertu regagne une certaine importance en 1748 (Montesquieu 1748/1965: 135). Mais en 1744 déjà, les patriciens aux tendances réformatrices discutaient l'essai de Balthasar (Meyer 1882: 36), qui faisait alors partie d'une série d'écrits polémiques contre l'influence de l'Eglise et particulièrement des jésuites sur la politique catholique et l'enseignement supérieur.

Le caractère innovant de la proposition de Balthasar – même par rapport à l'ouvrage de Montesquieu – n'est pas son républicanisme pédagogique, mais plutôt sa façon de ne pas l'exprimer comme une notion éthique, voire nostalgique, mais comme une alternative réale à la politique contemporaine de la Confédération et aux institutions scolaires de l'enseignement supérieur. Pour Balthasar, il s'agit de bien plus que de la vertu républicaine antique – il cherche des nouvelles institutions scolaires et gouvernementales pour l'innovation des républiques existantes, ou leur union dans la République helvétique. C'est à cause de ce caractère institutionnel que Isaak Iselin, qui a fait du «Seminarium» de Balthasar un programme politico-pédagogique pour la Société helvétique (Im Hof 1982: 76, Osterwalder 1990), peut appliquer la même conception à l'école publique.

Déjà dans son texte «Über die Erziehungsanstalten» (Iselin 1766/1770/1882), Iselin essaie d'orienter chaque type scolaire vers le républicanisme, y compris les écoles pour les groupes sociaux sans capacité de gouverner. D'un côté, les écoles ont le devoir de communiquer à chaque classe sociale le savoir utile dont elle a besoin pour remplir sa tâche dans la république, et d'autre part, c'est l'école publique qui doit expliquer le républicanisme à chaque individu: «Die Erziehung aller dieser Klassen hat gewisse allgemeine Gegenstände miteinander gemeinsam» (Iselin 1766/1770/1882: 125). D'après Leonhard Usteri, c'est le but général, la «Wohlfahrt», qui définit les écoles dans un «freyen, popularen Staat» (Usteri 1773: 7). Breitinger appelle cela utilité publique («Gemeinnützigkeit») – il utilise le mot qui entrera dans la sémantique libérale – pour créer un lien avec la conception «[des] nützlichen Wissens». «Aller Unterricht zur Ausbreitung der Wahrheit wird gemeinnützig gemacht» (Breitinger 1773: 87), et avec cela, toutes les écoles sont intégrées dans le programme républicain.

Cette position est le point de départ d'une discussion qui s'émancipe progressivement du nostalgique républicanisme antique.

L'utilité publique est d'abord discutée comme un modèle d'intégration de la société de classes jugé spécifiquement républicain. Ce contexte réunit l'école qui communique le savoir professionnel directement utile à chaque classe avec l'école qui établit l'autorité paternelle. En conséquence, Louis Bertrand, en débattant sur le Collège de Genève, introduit, en contraste avec De Saussure, une subdivision du savoir utile entre «les arts» et «les sciences», pour accorder sa préférence aux premiers: «Laissons donc les artistes à leur atelier, ne leur donnons pas une vocation qui les en tire & les en dégoûte» (Bertrand 1774: 36-37).

Dans ce sens socioprofessionnel et autoritaire, le conseiller municipal bernois Jean Bernard von Muralt peut, en se référant au «bien public», concevoir une véritable jeunesse d'État, analogue aux élèves de l'école ecclésiastique: «C'est par-là que l'État revendiquera en quelque façon indirectement une Jeunesse qui lui appartient» (De Muralt 1770: 27).

En 1765 déjà, Johann Jakob Bodmer affirme, dans son contre-projet à la proposition de Balthasar, que les couches inférieures de la société peuvent également produire des «gute Köpfe und gute Gemüther» (Bodmer 1765/66: 65), et qu'en conséquence, l'école devrait être accessible aux enfants «aus ländlichen Hütten so leicht als aus Palästen», pour qu'elle soit conforme à l'égalité civile. La république et l'innovation de ses institutions sont donc liés à une nouvelle conception du droit.

Ainsi, l'école et l'utilité publique ne sont pas seulement considérées comme les devoirs de l'État autoritaire, mais surtout comme un droit individuel, qui se constitue dans une sphère spécifique. Selon Breitinger, il s'agit de la sphère des relations civiles (Breitinger 1773: 23).

Les sciences utiles et l'utilité publique sont alors les objets spécifiques du républicanisme public et deviennent ainsi le point de référence politico-juridique pour l'école. «In einem freyen Staate sind die Wissenschaften nöthiger als in andern Staatsverfassungen; denn da in einer Republik ein jeder, der Anteil an der Regierung nimmt, ein unumschränkter Herrscher, und zugleich der erste Unterthan ist: so soll ein jeder einzelner in einem freyen Staate so viel Wissen-

schaften besitzen, als ein Selbstherrscher in einem andern Reiche» (Gugger 1778: 11). C'est ainsi que Franz Philipp Gugger s'exprime au sujet de cette nouvelle relation en 1778.

La même relation est radicalisée et généralisée dans la discussion du Collège de Genève. Pour de bonnes causes, on ne parle plus de la frugalité et de la primitivité de Genève que Rousseau encore avait cru indispensable pour le maintien de son républicanisme (Goulemot 1993: 41). Si la vérité et la subjectivité juridique devant l'État se fondent sur le savoir et que celui-ci s'élabore à partir de l'expérience, il en découle que tout le monde y a droit, même ceux qui n'ont pas eu de droits jusqu'à présent dans la république de classes. Dans une «Épître à Mr. le Professeur de Saussure» un auteur anonyme se réfère à la réforme du Collège et aux séditions des défavorisés de la ville qui viennent d'être réprimées. Il développe la conception d'un droit général d'enseignement qui deviendrait la base pour une égalité des citoyens en général:

*«Heureuse la Patrie où chaque Citoyen,/ Dans le bien général saurait trouver le sien,/ et s'intéresserait au commun avantage.(...) Vous consacrez le fruit d'un travail assidu/ A faire le bonheur de chaque individu.(...) Les Genevois instruits comme un peuple des frères;/ Pourront à l'avenir couler des jours prospères;/ Chez ce peuple éclairé, l'aimable égalité/ Fixera l'union, la paix, la liberté»* (anonyme 1774).

Il ne s'agit donc pas d'une république frugale avec auto-limitation de Rousseau, il s'agit d'une ville-État moderne et prospère.

Un groupe de femmes s'adresse à De Saussure avec la demande encore plus explicite d'établir une égalité des citoyens ainsi que des citoyennes en admettant les femmes aux Collèges: «Pensez-vous donc qu'il suffise pour que tout aille bien que vous fassiez régner l'égalité entre les citoyens, tandis que vous allez mettre une inégalité plus grande que jamais entre eux & les Citoyennes?» (anonyme 1774b: 5-7).

Avec ce changement de la société se pose aussi la question de la nature juridique de l'institution scolaire.

### 3. L'école: une institution de droit public

Avec le terme «öffentliche Erziehungsanstalten» (Iselin 1766/1870/1882: 135), Iselin désigne d'abord une école d'État autoritaire qui se distingue aussi clairement de l'école ecclésiastique que de l'éducation privée.

Lors de la première discussion publique sur les écoles à Zurich, la théorie de l'école publique se retrouve de plus en plus dans un nouveau cadre de référence. Breitinger remarque d'une façon un peu esthétisante que la «nützliche Erkenntnis» répandue par les écoles déterminera le «herrschenden Geschmack eines ganzen Volkes» à venir, et avec cela, les relations publiques de ce peuple. En conséquence, l'école détermine «die Sitten und den Staat» (Breitinger 1773: 79).

Le centre de cette argumentation est donc le suivant: ce n'est pas la détermination de l'école par l'Etat, mais la détermination de l'Etat par l'école qui ira jusqu'à définir les valeurs du public.

Leonhard Usteri poursuit cette argumentation en attribuant aux citoyens le droit et le devoir de veiller eux-mêmes sur l'école: «Sie möchten gerne wissen, ja sie sollten wissen, was man vermöge der neuen Ordnung mit ihren Söhnen (...) in den Schulen vornehme» (Usteri 1773: 4). Un public cultivé en tant que somme des citoyennes et citoyens intéressés devient alors le but et en même temps l'instance de contrôle de l'école en général – son pouvoir est donc situé avant celui de l'Etat.

En partant de cette conception de l'école publique, un troisième élément se cristallise: un plan scolaire unique (Usteri 1773: 2, Breitinger 1773: 2, 22, 27 et al.). Ce plan n'a pas seulement le but de rendre l'enseignement plus didactique, mais il est aussi sensé donner à l'institution une forme et une cohérence qui correspondent à son devoir dans la société.

Pour les premières années d'éducation scolaire, l'ensemble des élèves sera réuni dans une école qui les instruira conformément à leur devoir public. Après cette formation générale, plusieurs différentes écoles secondaires sont prévues. Ce système scolaire uniforme a le but précis d'éviter une «odiose Trennung und Absonderung» (Usteri 1773: 8) des différentes classes, représentant ainsi la base d'un «popularen und freyen Staates».

Dans un de ses derniers essais sur l'enseignement, Iselin paraphrase et développe la théorie du plan scolaire d'Usteri d'une manière décisive. Usteri avait conçu l'avancement des élèves vers les écoles supérieures selon des critères de classe sociale, donc extra-scolaires, tandis que Iselin introduit à la place deux critères formels et intra-scolaires. L'établissement prévu pour l'enseignement public devrait donner à l'élève la possibilité de choisir sa propre classe sociale en lui accordant l'accès aux écoles supérieures: «[dass er seinen Stand] mit der Zeit wählen möchte (...) soweit sein Wille mitwirket» (Iselin 1778: 18, 19). Selon cette proposition, ce n'est plus la naissance, mais la performance scolaire et le libre choix d'un enseignement supérieur qui déterminent l'appartenance à une classe socioprofessionnelle.

#### 4. Fin: École et démocratie

Dans les passages précédents, il a été mis en relief que les conceptions traitées dans ce texte ne forment pas une unité cohérente. Différents chemins discursifs sont nécessaires pour se retrouver dans la discussion publique concernant les écoles. Cela justifie une objection à ma thèse: que l'adoption de l'*«instruction publique»* française par la République helvétique servirait ici à construire à rebours une continuité du démocratisme libéral, comme l'a fait d'ailleurs l'histoire libérale du XIX<sup>e</sup> siècle, ou bien – pour en parler avec les mots de Goulemot – d'effectuer «des reconstructions à rebrousse-poil et des filiations hâtives» (Goulemot 1993: 55).

Pour éviter cette objection, je me demande finalement si ces conceptions différentes n'auraient pas formé de manière autonome une propre conception homogène de la relation entre école et démocratie, qui aurait redéfini la démocratie en la liant à l'égalité générale des citoyens et au contrôle des individus juridiques sur l'État.

L'assemblée de la Société helvétique a posé cette question d'une manière plus réaliste en 1786, avec un concours qui cherchait les «brauchbarsten Vorschlägen der möglichen Mittel zur Verbesserung» du système scolaire, pour encourager ainsi la «Vervollkommnung des helvetischen Nationalcharakters» (*Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft [VHG] 1786: 7*).

Dans le procès-verbal de l'année suivante (1787) se trouve la constatation déçue que le concours n'a vu que quatre propositions, qui toutes ont été renvoyées (*VHG 1787: 6*). En 1788, le concours est définitivement supprimé (*VHG 1788: 15*).

Cette étrange manière d'agir s'explique facilement en considération d'un essai publié anonymement à Zurich en 1787, «Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung in der helvetischen Demokratie» (Tanner 1787), qui fut avec certitude l'une des propositions rejetées. Les idées contenues dans ce texte rompent complètement avec les références politiques de l'époque. Dans deux préfaces, l'un par l'éditeur, l'autre par un ami anonyme de l'auteur, il est assuré que cet essai n'est pas l'ouvrage d'un penseur marginal et qu'il se base sur un consensus d'une certaine envergure. La même année, Gabriel Bonnot de Mably, le défenseur le plus radical du droit public en France, annonce son scepticisme envers les Constitutions démocratiques des États-Unis et avance que les conséquences inévitables du suffrage universel seraient l'irrationalité et l'anarchie (Mably 1787/1797, Tome IIX: 230); ce texte développe, en parlant de l'école publique, une conception entièrement nouvelle de la démocratie.

Le devoir public de l'école serait la «Aufklärung», et celle-ci ne pourrait point être réalisée dans une aristocratie ou monarchie (Tanner 1787: 7-8), ni dans les «aristokratischen Staaten Helvetiens» (Tanner 1787: 9), nonobstant la qualité de leurs écoles. La «Aufklärung» signifie une nouvelle forme de démocratie.

L'État démocratique est intégralement soumis à la conception du devoir. Si l'État entretient des écoles, celles-ci sont également parmi ses devoirs. En contraste, tous les droits reviennent à la somme des citoyens, et chacun d'entre eux est «selbst Beherrischer und Gebieter; er ist der Wählende, er ist so zu sagen, der Richter jedes Theiles der Republik und des Ganzen zugleich. Er setzt sich seine Vorgesetzten, er schliesst Bündnisse, er errichtet Gesätze, kurz, er ist ein getheilter Monarch.» (Tanner 1787: 11)

Ce droit général du citoyen reviendrait à chaque personne qui a passé son enfance en Suisse, indépendamment de la classe sociale ou de la provenance des parents: «Und wer im Vaterlande aufgewachsen, der ist Landmann, der ist Eidgenoß, – Schweizer ist er» (Tanner 1787: 13). Le devoir d'enseigner de l'État et le droit de recevoir de l'enseignement du citoyen ont les buts suivants: que le citoyen individuel puisse profiter de ses droits, que les décisions prises en commun soient aussi raisonnables que possible et que l'État dispose du personnel et du savoir nécessaire pour leur réalisation.

L'avancement dans le système éducatif et dans l'État «[soll] nicht von geräucherten Ahnen, sondern von eigenem Verdienste abhängen» (Tanner 1787: 12).

Le système éducatif comporte trois niveaux: une école primaire de six ans, des écoles empiriques supérieures et une académie. Le système est ouvert aux garçons comme aux filles (Tanner 1787: 96), et sa structure est nationale.

Ce n'est pourtant pas l'État qui contrôle l'enseignement – même si il est responsable de l'institutionnalisation du système éducatif, il n'a aucun droit de fixer son contenu. Le contrôle est effectué par la «Vaterländische Gesellschaft», l'académie et un public institutionnalisé qui est spécialisé en matières d'enseignement: les «Schulkommissionen, die aus den angesehensten und Klügsten im Lande bestehen» (Tanner 1787: 90).

L'essai en question réunit les conceptions présentées ci-dessus dans une seule conception démocratique d'un libéralisme et d'un radicalisme qui ont rarement été repérés dans le contexte suisse et qui dépassent même les conceptions de la République helvétique, des États-Unis ou de la France. Il n'est donc guère étonnant que les patriciens éclairés de la Société helvétique de 1787 aient été choqués et se soient vus obligés d'arrêter le concours immédiatement.

Nous n'allons pas examiner sur ces pages le contexte dans lequel l'auteur a élaboré sa compréhension de la démocratie moderne et de la souveraineté plébiscitaire. Il est pourtant intéressant de savoir qui était cet anonyme, même si sa découverte tombe dans un nouveau chapitre de l'histoire de l'enseignement suisse – dans celui de l'État fédéral.

Le secret fut dévoilé en 1853, lorsque, après la fondation de l'État, le libéralisme victorieux commençait à restreindre l'Église catholique et la traitait de plus en plus comme un agent d'une force étrangère qu'il fallait exclure du consensus national. C'est alors que le texte réapparut dans le rapport annuel de l'école conventuelle d'Einsiedeln, cette fois en mentionnant l'auteur, Konrad Tanner. Celui-ci avait été vicaire à Bellinzone au moment de la publication et était abbé du monastère après la fin du siècle. La réédition du texte, en considération de la position ecclésiastique de son auteur, voulait prouver que l'Église ne se trouvait pas à côté de la nation moderne, mais qu'au contraire, elle avait plutôt le droit d'en exiger le parrainage. «Wir sind Schweizer, und zwar Schweizer der Urkantone, und möchten es bleiben, und möchten das edle Gepräge des Stammes eher erhalten sehen als gänzlich vermischt» (Jahresbericht der Stiftung Einsiedeln 1853: 5), peut-on lire dans l'avant-propos de la réédition.

L'essai montre encore une autre chose intéressante dans le contexte de ces pages. Dans le débat sur la position de l'enseignement envers la politique, le libéralisme a surmonté la division confessionnelle de la Confédération en 1787 pour frayer la voie à une discussion d'une importance cruciale pour la nouvelle Suisse: celle sur les institutions et les conditions de la démocratie moderne.

## Sources

- Anonyme (1774). *Épître à Mr. Le Professeur de Saussure*. Genève.  
Anonyme (1774b). *Remontrance des Filles*. Genève.

- Anonyme (1780). Über das Erziehungsfeber. Auszug aus einem Schreiben. *Ephemeriden der Menschheit*, I, 169.
- Balthasar, Franz Urs (anonyme) (1744/1758). *Patriotische Träume eines Eydgnoßschafft wieder zu verjüngeren*. o.O.
- Bertrand, Louis (1784). *De l'instruction publique*. Genf.
- Bodmer, Johann Jakob (1766). Roher Entwurf Einer Helvetischen Tischgesellschaft. *Verhandlungen der Helvetischen Gesellschaft*, 1765/66, 63-74.
- Breitinger, Johann Jakob (1773). Drei Reden. In: Usteri, Leonhard (1773). *Nachricht von den neuen Schulanstalten in Zürich* (pp. 1-130). Zürich.
- Condorcet, Jean Marie Nicolas Caritat de (1792/1989). Rapport sur l'instruction publique. In: *Écrits sur l'instruction publique*, Vol. 2. Paris.
- Crousaz, Jean Pierre de (1722). *Traité de l'Education des Enfans*. 2 Vol. La Haye.
- Gugger, Franz Philipp (1778). *Kurze Nachricht von der Lehrart in Silena*. Solothurn.
- Iselin, Isaak (1779). *Beiträge zur näheren Einsicht in die für Lobl. Stadt Chur entworfene neue Schulordnung und Erziehungsanstalt*. O.O.
- Iselin, Isaak (1780). Über das Erziehungsfeber. *Ephemeriden der Menschheit*, I, 170–174.
- Iselin, Isaak (1882). *Pädagogische Schriften*. Hrsg. Göring Hugo. Langensalza.
- Jahresbericht (1853). *Jahresbericht über die Erziehungsanstalt des Benediktiner-Stiftes Maria Einsiedeln im Studienjahr 1852/1853*. Einsiedeln.
- Montesquieu, Charles Secondat de (1748/1965). *Der Geist der Gesetze*. Stuttgart.
- Muralt, Jean Bernard de (1770). *Projet de Souscription en faveur d'un Séminaire pour l'Education de la Jeunesse*.
- Rengger, Albrecht (1796). Über die Ursachen und Wirkungen der französischen Revolution. In: Albrecht Rengger (1838). *Kleine Schriften* (pp. 1–12). Aarau.
- Saussure, Horace Benedict de (1774). *Projet de Réforme pour le Collège de Genève*. Genf.
- Schluthess, Johann Georg/Escher Heinrich (1770/1894). Vorschläge zur Verbesserung der Landschulen. In: Otto Hunziker (1894). *Aus der Reform der Zürcher Landschulen*. Zürich.
- Tanner, Konrad (anonyme) (1787). *Vaterländische Gedanken über die mögliche gute Auferziehung der Jugend in der helvetischen Demokratie*. Zürich.
- Usteri, Leonhard (1773). *Nachricht von den neuen Schulanstalten in Zürich*. Zürich.

## Bibliographie

- Braun, Rudolf (1984). *Das ausgehende Ancien Régime in der Schweiz*. Göttingen/Zürich.
- Gulemot, Jean-Marie (1993). Du républicanisme et de l'idée républicaine au XVIII<sup>e</sup> siècle. In: François Furet & Mona Ozouf (éd.) *Le Siècle de l'Avènement républicain* (pp. 25–56). Paris.
- Herrmann, Ulrich und Oelkers, Jürgen (1990). Pädagogisierung der Politik und Politisierung der Pädagogik. In: *Französische Revolution und moderne Pädagogik* (pp. 15-30). Weinheim.
- Hunziker, Otto (1894). *Aus der Reform der Zürcher Landschulen*. Zürich.
- Imhof, Ulrich (1967). *Isaak Iselin und die Spätaufklärung*. Bern.
- Imhof, Ulrich (1982). *Das gesellige Jahrhundert*. München.
- Meyer, Edmund (1882). Iselins Leben und Wirken. In: Isaak Iselin. *Pädagogische Schriften* (pp. 1-112). Langensalza.
- Osterwalder, Fritz (1990). Die pädagogischen Vorstellungen in der Helvetischen Gesellschaft und die Französische Revolution. In: Ulrich Hermann und Jürgen Oelkers (Eds.). *Französische Revolution und Pädagogik der Moderne* (pp. 255-274). Weinheim/Basel.
- Osterwalder, Fritz (1992). Condorcet. *Zeitschrift für Pädagogik*, 28. Beiheft, 157-194.
- Osterwalder, Fritz (1993). Die pädagogischen Konzepte des Jansenismus. *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 2, 59-84.

- Osterwalder, Fritz (1995). Rationale Wirkungsannahme von Schule – die Herausbildung eines empiristischen Schulkonzepts und sein Misserfolg in der Schweiz. In: Uri-Peter Trier (Ed.). *Wirksamkeitsanalyse von Bildungssystemen* (pp. 218-228). Bern.
- Osterwalder Fritz (1996). Schule als linear gegliederte, staatliche und öffentliche Institution. In: Hans Badertscher und Hans-Ulrich Grunder (Eds.). *Geschichte und Schule in der Schweiz im 19. und 20. Jahrhundert* (pp. 237-277). Bern.
- Osterwalder Fritz (1998). Politik, Demokratie, Pädagogik Erziehung und öffentlicher Unterricht. *Pestalozziblätter*, 4, (1), 8-15.
- Stähelin, Andreas (1977). Zur Entstehung der Helvetischen Verfassung. In: *Handbuch der Schweizer Geschichte. Bd. 2*. Zürich.
- Shapin, Steven und Schaffer, Simon (1985). *Leviathan and the Air-Pump*. Princeton.
- Tennant, Richard C. (1982/1990). The Anglican Response to Locke's Theory of Personal Identity. In: John Yolton (1990). *Philosophy, Religion and Science*. Rochester.
- Yolton, John (1991). *Locke and French Materialism*. Oxford.

## Zur Vorgeschichte der liberalen Bildungskonzeptionen im Ancien Régime in der Schweiz

### *Zusammenfassung*

Der Artikel belegt und diskutiert die These, dass sich der schweizerische Frühliberalismus im Ancien Régime vor allem in der Diskussion um das Bildungssystem formierte und politisch institutionell auszurichten begann.

## About the History of the Conception of Liberal Education During the Ancien Régime in Switzerland

### *Summary:*

This article discusses and argues for the claim that early liberalism in Switzerland both took shape and turned institutional during the debates about the educational system in the Ancien Régime.

## Premesse storiche della concezione liberale della scuola nell'Ancien Régime in Svizzera

### *Riassunto*

L'articolo discute e sostiene la tesi secondo cui il primo liberalismo svizzero nell'Ancien Régime si sia formato e abbia assunto un orientamento politico-istituzionale nel quadro della discussione attorno al sistema scolastico.