

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: 20 (1998)

Heft: 3

Artikel: L'école de la démocratie : «éducation "nationale"» " ou «instruction publique» ?

Autor: Hofstetter, Rita / Bagnoud, Danièle Périsset

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786249>

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: 02.04.2026

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

L'école de la démocratie: «Éducation "nationale"» ou «Instruction publique»?

Les projets pédagogiques de Genève
et du Valais (1838-1874) questionnés à partir
du modèle théorique de Condorcet

Rita Hofstetter et Danièle Périsset Bagnoud

Cet article s'interroge sur les répercussions scolaires de l'avènement de la démocratie représentative dans deux Républiques et cantons suisses, Genève et le Valais, entre 1838 et 1874. L'universalité du suffrage, impliquant l'universalité de l'instruction, exige en effet que l'école soit érigée en un service public, à même de garantir à chacun le droit à l'instruction. C'est à la lumière de cette thèse de Condorcet, qui s'est attaché précisément à conceptualiser les liens entre la République et l'école, que cet article analyse la manière dont les pouvoirs publics définissent leurs nouvelles responsabilités scolaires et éducatives. Constituée en service public, l'école est-elle pour autant préservée des confrontations politiques et religieuses et des discriminations sociales et sexuelles?

L'analyse comparée des deux monographies, soumises à l'épreuve de la lecture distanciée que permet la conceptualisation des thèses sur l'instruction publique de Condorcet, débouche entre autres sur le constat que les deux Républiques / États, au-delà des différences socio-économiques, religieuses et politiques bien connues, peinent toutes deux à ne pas transformer leur «Instruction publique» en une «Éducation "nationale"».

Introduction

Nous tenterons dans cet article de traiter la question de l'articulation, complexe, entre le politique et l'école en problématisant le rapport entre la démocratie, comme régime politique, et l'instruction publique, comme institution étatique. Notre postulat théorique est le suivant: du fait même qu'elle fonde son devenir sur le consentement libre et réfléchi, la démocratie est l'unique régime qui ne

puisse advenir et se maintenir sans projet pédagogique. L'universalité du suffrage requiert et appelle l'universalité de l'instruction. Partant, la démocratie exige la constitution de l'école en service public.

Ce postulat théorique sera discuté, dans un premier volet, à l'appui des thèses sur l'Instruction publique de Condorcet. Certes, d'autres représentants des Lumières se sont également attachés à démontrer qu'il existe un lien organique entre la République et l'école. Le Genevois H.-B. de Saussure, par exemple, en 1774 déjà, plaidera pour une Éducation publique à même de garantir les principes d'égalité et liberté constitutifs d'une République; mais il ne se montrera toutefois pas aussi audacieux que son confrère et correspondant épistolaire français. Condorcet peut en effet être considéré comme le premier théoricien à proposer une théorie du suffrage universel fondée sur une véritable théorie de l'instruction universelle, postulant que la fondation juridique de la République est conditionnée à la fondation juridique de l'instruction publique (1791 et 1792). Ce postulat est assorti de plusieurs thèses, dont les principales, exposées et discutées ici, serviront de grille de lecture pour la suite de nos investigations.

Nous nous intéresserons, dans un second temps, à la manière dont deux cantons suisses, – Genève et le Valais, soit un canton d'ancrage protestant, libéral, urbain et en voie d'industrialisation d'une part, un canton catholique, conservateur et rural d'autre part –, ont tenté diversement de concrétiser le principe d'instruction universelle, auquel ils adhéraient en adoptant le principe de la Représentation proportionnelle, respectivement en 1842 et 1838. Nos monographies, prolongeant des études antérieures (Hofstetter 1996 et 1998; Périsset Bagnoud 1996) se fondent sur l'analyse à la fois des débats parlementaires, des législations et des programmes scolaires ainsi que l'étude de l'évolution des statistiques scolaires (nombres d'écoles, de classes, d'élèves...). Les questions qui sous-tendent notre analyse sont les suivantes:

- Quelles sont, avec l'avènement de la démocratie, les nouvelles responsabilités scolaires de l'État et les mesures proposées et appliquées pour garantir l'universalité de l'instruction?
- En quoi les relations entre l'institution éducative et la puissance publique (politique/religieuse) ont-elles été modifiées suite à l'adoption de la démocratie?
- Quel est le pari intellectuel et éducatif des instigateurs de la démocratie? (enjeux et pondération instruction/éducation).

Ces questions, qui font écho aux thèses de Condorcet, orienteront nos deux monographies puis le dernier volet de cet article, qui tentera de relever le pari d'une approche comparative, visant à repérer les éléments de convergences et de divergences entre les deux cantons dans la manière de concrétiser leurs principes démocratiques sur la scène éducative.

1. Condorcet: la fondation juridique de la République implique la fondation juridique de l'instruction publique

C'est à la fois sa théorie politique de la République et ses postulats épistémologiques qui conduisent Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquis de Condorcet (1743-1794) à élaborer une théorie de l'Instruction publique. Cette dernière découle en effet directement de ses théories de la Représentativité et de la République, dont le principal vecteur est le principe de Raison. Selon lui, comme le montrent superbement Kintzler (1984 et 1996) et Baczkó (1982 et 1992) dont nous nous inspirons ici, une République fondée sur le suffrage universel exige une nouvelle conceptualisation de l'instruction publique garantissant l'universalité des lumières. Condorcet s'attache à cette conceptualisation dans trois écrits majeurs, tous trois influencés par le rationalisme des Lumières et son engagement politique et social en faveur d'une plus grande égalité et justice: a) *Les Cinq Mémoires sur l'instruction publique* (1791)¹ élaborés en pleine révolution mais à l'abri des impératifs politiques et institutionnels. b) *Le Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* de 1792, qui constitue l'application institutionnelle des thèses défendues dans les *Mémoires*² et répond à une commande de l'Assemblée législative. c) Son *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain* (1793)³ rédigée dans sa dernière retraite, qui sera considérée comme l'ouvrage emblématique de l'idéologie du Progrès, soit un manifeste tardif des Lumières.

Parmi ses nombreuses thèses, nous en sélectionnons trois qui nous semblent fonder sa théorie de l'instruction publique comme institution constitutive de la République⁴. Étroitement imbriquées, ces thèses seront discutées ici puis organiseront la trame sous-jacente de nos monographies comparées.

1) Seule une instruction publique juridiquement rattachée à la République peut garantir l'instruction universelle.

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

Pour Condorcet, la République – fondée sur l'universalité du suffrage – présuppose et réclame l'universalité de l'instruction. En instituant la souveraineté populaire, une démocratie exige que l'ensemble des citoyens accède à l'instruction et puisse faire usage de sa raison. Chaque sujet doit être préparé à son rôle de citoyen, pour que les décisions individuelles, fondement des décisions collectives, résultent d'un choix éclairé, autrement dit libre et raisonné. La République fait donc de l'instruction, condition de la liberté du citoyen, un droit et un devoir du citoyen.

Seule la puissance publique, estime Condorcet, est à même de garantir le droit à l'instruction à tous les individus, quel que soient leurs appartenances religieuse, sociale, sexuelle... Droit et devoir du citoyen, l'instruction devient un droit et un devoir de la République. Partant, la fondation juridique de la République, reposant sur les principes de liberté et égalité, exige la fondation juridique d'un système cohérent et complet d'instruction publique, incluant de droit tout un chacun à l'instruction. L'actualisation de ce principe implique que sur l'ensemble du territoire un réseau serré d'écoles publiques, gratuites et laïques soient ouvertes, accueillant indifféremment tous les enfants de la République.⁵

La confiance inébranlable de Condorcet dans les vertus de la Raison et sa conviction de la nécessité d'étendre les lumières s'inscrit en étroite concordance avec les thèses des Encyclopédistes; mais il s'en distingue en réclamant un modèle juridique d'école, organiquement rattaché à la République, pour garantir le droit universel à l'instruction. Il estime en effet qu'en se limitant à une extension arithmétique des lumières, comme l'entendent les Encyclopédistes, le risque est grand de creuser les inégalités⁶ parce que l'instruction profiterait alors d'abord à ceux qui sont en mesure d'y accéder et de s'accaparer ses bénéfices (Kintzler 1984). Si la diffusion de l'instruction demeure dépendante des initiatives et ressources individuelles et locales, l'instruction restera soumise à des impératifs socio-économiques, livrée à des logiques de partis et aux dissensions religieuses.

La concrétisation de la première thèse de Condorcet est conditionnée aux deux suivantes.

2) L'instruction publique doit être garantie juridiquement pour être dégagée des pouvoirs, notamment publics, à savoir à l'époque politiques et religieux.

Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger. Il ne s'agit pas de soumettre chaque génération aux options comme à la volonté de celle qui la précède, mais de les éclairer de plus en plus, afin que chacune devienne de plus en plus digne de se gouverner par sa propre raison. (1791: 93).

Condorcet défend la thèse que l'instruction doit être préservée des intérêts particuliers et dégagée des pesanteurs du social, des déterminations économiques, religieuses et même politiques, pour ne dépendre que de l'assemblée des représentants du peuple: publique et sécularisée, elle ne doit pourtant être subordonnée à aucun pouvoir (1792: 182). Assurément, le nouveau citoyen doit connaître la Constitution et les principes républicains pour assumer pleinement son mandat de souverain; l'école doit donc contribuer à perpétuer les institutions républicaines. Non pour s'y soumettre, mais pour être capable d'apprécier, de juger et si besoin d'améliorer les lois et institutions publiques. Les principes républicains seront donc enseignés de façon critique et non catéchistique (1792: 185). D'autant qu'il convient d'éviter que les pouvoirs politiques ne se saisissent de l'école pour diffuser leurs doctrines politiques et pour conforter le pouvoir établi, en endoctrinant le peuple (1792: 194-195).⁷

L'instruction est donc un devoir de la puissance publique, «*devoir paradoxal*», précisent Coutel & Kintzler (1994: 38), «*puisque la puissance publique y organise l'indépendance du domaine épistémologique.*» Et de conclure: «*Une république doit avoir assez de sagesse et de grandeur pour ne pas se présenter elle-même comme credo et comme doctrine*».

Pour ces mêmes raisons, Condorcet tranche clairement en faveur de la laïcité de l'instruction publique. La religion est affaire de conviction personnelle et relève de la sphère privée. Elle n'a donc pas à être enseignée dans l'enceinte de l'école publique. Pour désacraliser l'espace public, les fonctionnaires chargés de diffuser l'instruction devront, quant à eux, être laïques (1792: 197-198). Soulignons que Condorcet, dans son *Esquisse*, estime même que le Christianisme, religion révélée, constitue un frein au développement de l'entendement, de l'esprit humain.

3) *L'instruction incombe à la puissance publique, tandis que l'éducation revient à la puissance paternelle*

Cette troisième thèse est cohérente avec le souci de Condorcet d'édifier une école à l'abri des pouvoirs, autant politiques que religieux. Il s'agit d'éviter tout empiétement de la puissance publique sur la liberté et les opinions individuelles. Pour respecter la pluralité des convictions et la liberté de l'individu, c'est à la famille qu'il revient d'éduquer et de former l'enfant.⁸ Puis, une fois la raison formée, c'est à chacun d'être le garant de son éducation, des valeurs et vertus républicaines.

A cela s'ajoute le fait que Condorcet est convaincu que le développement de la raison conduit par lui-même à la perfectibilité non seulement intellectuelle mais aussi morale de l'homme, de l'espèce humaine. Autrement dit, que le savoir a lui-même vertu éducative (toute son *Esquisse* est fondée sur cette utopie).

Partant, la première responsabilité de l'instruction publique est d'ordre didactique. L'école publique a pour mandat de développer la capacité de raisonner et de juger et ne doit enseigner que des vérités (1792: 182), non des doctrines et des idéologies. Condorcet récuse toute approche pédagogique se fondant sur l'affectivité, l'enthousiasme ou la séduction (1792: 194-195 et 217), car une telle démarche est susceptible de manipuler, d'endoctriner, d'aller à rebours de l'épanouissement intellectuel et de la capacité de raisonner du sujet. L'élève n'aura d'autre maître que la raison, qui le préservera de tout erreur et asservissement. Le savoir est conçu comme un moyen d'émancipation sociale.

Tant qu'il y aura des hommes qui n'obéiront pas à leur raison seule, qui recevront leurs opinions d'une opinion étrangère, en vain toutes les chaînes auraient été brisées, en vain ces opinions de commande seraient d'utiles vérités; le genre humain n'en resterait pas moins partagé en deux classes: celle des hommes qui raisonnent, et celle des hommes qui croient, celle des maîtres et celle des esclaves. (1792: 185)

Le principe didactique qui inspire ici Condorcet emprunte largement aux postulats encyclopédistes: grâce à une «*élémentarisation*» raisonnée des savoirs,

ordonnés des plus élémentaires aux plus complexes, tout un chacun, moyennant le simple exercice de sa raison, peut accéder à l'intelligibilité de toutes les connaissances humaines. Condorcet, à l'évidence, ne partage pas les craintes de ses pairs, que l'instruction trop largement diffusée auprès du peuple risque d'engendrer des prétentions sociales illégitimes, menaçant de renforcer les tensions sociales, voire d'engendrer de nouveaux désordres sociaux.

En résumé, Condorcet démontre qu'une instruction publique organiquement et juridiquement rattachée à la République est indispensable pour fonder le suffrage universel sur une souveraineté éclairée. Mais cette thèse exige que l'école publique soit dégagée des confrontations sociales, religieuses, politiques et économiques pour s'adresser d'abord à des sujets de droits abstraits – incluant de droit hommes et femmes à égalité –, auxquels elle offre ainsi le loisir de penser et de s'instruire des raisons.

Si les écrits pédagogiques de Condorcet ont inspiré d'autres textes révolutionnaires et les projets pédagogiques des promoteurs de l'école républicaine au 19^e siècle, les thèses qui en fondent la conceptualisation, par trop exigeantes, tarderont néanmoins à se voir reconnues et surtout concrétisées.

Lorsque les Républiques genevoises et valaisannes optent pour la démocratie et fondent leur instruction publique, s'inscrivent-elles en rupture ou en concordance avec les thèses de Condorcet et son modèle d'«Instruction publique»?

2. Genève (1846-1872): l'école de la démocratie vouée à l'édification de la nation⁹

Genève accède à la démocratie représentative en 1842. Mais celle-ci ne sera pleinement consacrée qu'avec l'avènement au pouvoir des radicaux, en 1846, suite à une révolution qui mettra fin à l'hégémonie du patriciat genevois. Genève renonce dès lors complètement à son antique régime oligarchique et théocratique, au profit de la souveraineté populaire et d'une claire distinction entre les sphères politique et religieuse.

La démocratie précipite le mouvement de scolarisation et permet l'essor de l'école publique

Aussitôt, les forces libérales investissent la scène scolaire et s'attachent à faire coïncider l'école avec leurs perspectives démocratiques. Du moment que la souveraineté se voit partagée avec le peuple lui-même, l'instruction elle aussi, proclament les radicaux, doit devenir un bien commun, pour que chaque futur citoyen puisse être à même d'assumer pleinement ses nouveaux droits et devoirs. Ce principe suppose la constitution d'une école publique au double sens du terme, d'une part, accessible à tous et, d'autre part, dirigée désormais par l'État, qui a pour mandat de fonder la nation à présent souveraine. Partant, le

développement d'une institution scolaire d'État juridiquement et organiquement rattachée à la République, s'impose.

Les forces libérales souscrivent ce faisant, peut-être à leur insu, à la première thèse de Condorcet. Ils se donnent de surcroît les moyens concrets de mettre à exécution leurs principes en s'attachant, sitôt au pouvoir, à l'élaboration d'une nouvelle infrastructure législative, qu'ils mettent en pratique dès son acceptation: en 1847 déjà, de nombreuses nouvelles écoles primaires publiques sont ouvertes sur l'ensemble du territoire cantonal, dans la perspective de rallier toute la jeunesse du pays aux institutions républicaines. En 1848, la première loi générale sur l'instruction publique est adoptée et aussitôt mise en pratique. Elle décrète la gratuité et la laïcité de l'école primaire publique.

Certes, la démocratie ne peut prétendre inaugurer le processus de scolarisation et d'alphabétisation des masses, déjà largement engagé à Genève dès la Réforme et qui ne cesse de s'étendre depuis; mais elle accélère ce processus et lui confère un statut plus égalitaire en veillant à ce que tous les enfants, quelque soient leur origine, leur sexe, leur confession puissent accéder aux premiers rudiments.

Initier les citoyens au «grand dogme de la démocratie»

Néanmoins, distinction fondamentale avec les thèses de Condorcet, l'ambition de l'école mise en place par les forces républicaines n'est pas d'abord d'ordre intellectuel; le processus d'étatisation de l'école et d'essor des écoles primaires publiques souscrit d'abord à des enjeux politiques, les forces libérales étant convaincues que la démocratie ne peut advenir que moyennant une solide éducation à la citoyenneté. La démocratie se présente comme une nouvelle doctrine à laquelle le peuple doit désormais croire comme à un progrès qui assurera un avenir serein à la nation:

Initier de bonne heure les citoyens au grand dogme de la démocratie, en les mettant à même de comprendre un jour la valeur et l'étendue de leurs droits, n'est-ce pas les habituer à respecter ceux des autres qui sont les mêmes? N'est-ce pas répandre ainsi parmi tous un esprit d'ordre légal bien opposé à cet esprit de turbulence que l'on redoute, et qui ne provient que de l'impatience de jouir de droits auxquels l'ignorance ou la présomption n'attache pas l'idée d'un sérieux devoir?(1848)¹⁰

La mise en place d'une école publique, ralliant toute la jeunesse du canton, s'impose pour garantir une adhésion massive aux nouveaux principes républicains. Le but est de soustraire la jeunesse aux forces conservatrices et religieuses, qui régnaient jusqu'alors en maîtres sur l'école genevoise, mais dont l'influence est désormais considérée comme une menace pour la démocratie. L'ambition républicaine se révèle ici homogénéisatrice et vise à assurer le succès sans partage de l'école publique, seule garante, affirment les radicaux, de la cohésion sociale, de l'épanouissement de la démocratie et de la préservation de la nationalité.¹¹

L'investissement massif des radicaux pour assurer le développement des écoles primaires publiques vise certes à promouvoir le savoir à travers l'épaisseur de toutes les couches sociales et à garantir à chacun, quelque soit ses convictions politiques et religieuses, le droit à l'instruction, mais il s'agit tout autant de se servir de l'école comme d'un relais pour diffuser leurs valeurs républicaines et asseoir leur pouvoir. L'école de la démocratie naissante est donc clairement politisée, non sans dériver parfois vers une forme d'étatisme égalisateur qui s'appuie sur l'école pour propager son «messianisme républicain». Cette ambition s'inscrit assurément en rupture avec la deuxième thèse de Condorcet, qui plaide inversement pour une juridiction scolaire mettant l'école à l'abri des pouvoirs, mêmes politiques.

L'instruction publique a pour première fin une «Éducation "nationale"»

Quel est le pari intellectuel et éducatif des instigateurs de la démocratie? Dès leur arrivée au pouvoir, les radicaux s'attachent à l'amélioration des programmes scolaires, conscients qu'une démocratie ne peut garantir son devenir qu'en s'assurant une citoyenneté éclairée. Leurs ajustements visent l'élargissement des programmes élémentaires, l'adjonction de nouvelles disciplines, la laïcisation des contenus, une nouvelle insistance sur les disciplines promouvant le «génie national» (géographie et histoire nationale) et inversement, le caractère désormais facultatif de l'instruction religieuse. L'horizon culturel et intellectuel des nouvelles générations se voit ainsi clairement élargi.

Néanmoins, ces modifications sont explicitement conçues pour éduquer plus qu'instruire le futur citoyen. Tout se passe comme si cet élargissement avait pour première fonction non pas de promouvoir le savoir mais de renforcer le lien social et d'édifier l'État-nation. Les visées instrumentales du savoir sont clairement subordonnées aux fins d'intégration sociale (voire morale) et politique. Si l'on se soucie de diffuser des connaissances, c'est toujours parce que l'on pense que l'instruction est un médium pour diffuser des valeurs et générer des vertus; pour les radicaux tout comme pour leurs prédécesseurs conservateurs, l'alphabétisation des masses a pour première finalité l'éducation (morale) du citoyen.

Tandis que les programmes scolaires subissent une réelle redéfinition, les valeurs morales et disciplinaires restent d'ailleurs similaires à celles de l'école chrétienne: il s'agit bien d'abord d'accoutumer la jeunesse à une discipline collective en diffusant sans discontinuité les principes moraux et les règles de savoir-vivre. On retrouve inchangée dans l'école de la démocratie cette préoccupation obsédante de moraliser la jeunesse, de transformer pour les civiliser les habitudes de vie populaires. L'école de la démocratie se donne elle aussi pour première mission de débusquer tout ferment de discorde et de rébellion pour assurer la pérennité de l'ordre établi, cherchant quant à elle à susciter l'adhésion à l'État (et non plus l'Église) comme garant de la nation et expression des valeurs démocratiques.

Le modèle d'instruction publique tel que promu par les représentants de la démocratie naissante est donc d'abord un modèle d'éducation nationale (la

«nation» référant d'abord au canton puis, dès le dernier tiers du siècle, à la Confédération helvétique). Non seulement les radicaux réfutent ce faisant le principe avancé par Condorcet d'une nette distinction entre éducation et instruction, mais ils optent encore clairement pour la primauté des enjeux éducatifs sur les enjeux didactiques de l'école publique, allant jusqu'à espérer qu'à travers une éducation morale des enfants, ce sont les familles elles-mêmes qui pourraient être éduquées et acquises aux nouveaux principes républicains.

3. Le Valais démocratique et l'Instruction publique

Une majorité politique incontestable

Entre 1838 – année où fut adoptée la démocratie représentative au niveau parlementaire – et 1857, le paysage politique valaisan est instable: les libéraux, au pouvoir en 1838, sont renversés par les conservateurs «théocrates» en 1844, qui sont défaits à leur tour par les radicaux au lendemain du Sonderbund en 1847. En 1857, les conservateurs gagnent les élections et, depuis, n'ont plus cédé leur majorité gouvernementale (GVSH 1979).

Instruction publique et démocratie représentative

La première loi scolaire acceptée par le peuple est celle de 1844, soit celle qui est issue du régime conservateur «théocratique» (mais aussi des travaux du gouvernement libéral de 1843), six ans après l'avènement Constitutionnel de la démocratie représentative.

C'est cependant la troisième loi scolaire à avoir été élaborée: la première, en 1828, était issue des batailles pour ou contre l'enseignement mutuel; la seconde, en 1840, œuvre du gouvernement libéral, plaçait l'école sous la responsabilité première de l'État. Ces deux lois ont été combattues – avec gain de cause – par le Clergé, que la perte du pouvoir absolu de renvoyer les régents non conformes pour la première, et la perte de la prééminence du contrôle général sur l'école pour la seconde, rendait inacceptables. L'obligation scolaire et la formation des instituteurs, qui sont présentes dans les trois lois, renvoient à la nécessité de garantir et de maîtriser l'éducation de la jeunesse conformément à l'idéologie politique dominante, et ceci, pour le décret de 1828 déjà, soit avant l'avènement de la démocratie représentative de 1838.

La loi de 1844 fait la part belle aux autorités religieuses: dans tous les cas, le concours du Révérendissime Évêque est requis. D'autre part, ce dernier «*admet ou rejette, sous le rapport de la morale et de la religion, les livres destinés à être mis à l'usage des écoles*» (art. 12). Les régents autorisés auront acquis un brevet approuvé par l'Évêque. Il faut rappeler que la Constitution de 1844 stipule, juste après avoir affirmé son attachement à la démocratie représentative, que «*la reli-*

gion catholique, apostolique et romaine est la religion de l'État; elle seule y a un culte: la loi lui assure son appui» (art. 2).

Éducation et instruction

Que seule la République, l'État en l'occurrence, puisse garantir l'universalité de l'instruction populaire en assurant sa diffusion – la première thèse de Condorcet – les gouvernements valaisans y souscrivent pleinement. Puisque les conservateurs ont réussi à imposer leur loi sur l'instruction publique, encore faut-il la justifier dans le contexte démocratique inscrit dans la Constitution cantonale:

[L'instruction] est la source vive à laquelle [le peuple] puise les enseignements qui le conduisent et l'éclairent dans la voie de la vertu morale et civique. C'est par la culture de son intelligence qu'il met entre lui et les hordes sauvages la distance immense qui sépare les populations chrétiennes et civilisées des habitants primitifs du nouveau monde. (...)

Si l'instruction présente cet avantage commun à tous les peuples qui habitent la terre, elle n'est chez aucun d'eux aussi indispensable que dans les pays qui obéissent à un gouvernement démocratique.

Ici, la souveraineté réside dans les masses, celles-ci créent elles-mêmes par leur adoption ou leur répulsion les institutions sociales et les lois qui doivent les régir, elles élisent les magistrats qu'elles chargent de veiller en leur nom sur leur exécution. Quelle ne doit pas être alors la sagesse d'un peuple pour qu'il ne se laisse pas entraîner alors à l'abus d'un pouvoir aussi illimité; quelle ne doit pas être l'étendue de son intelligence pour qu'il ne tourne pas contre sa propre existence l'instrument de bonheur comme de malheur qui repose en ses mains.

Or, cette sagesse, où la trouve-t-il? Dans les principes religieux qui lui furent inculqués dès sa jeunesse, dans le dépôt sacré de la foi de ses pères, dans la culture successive de son intelligence, en un mot dans son éducation intellectuelle et morale. (...)

Ce principe repose sur cette vérité immuable et qu'on ne saurait trop inculquer: l'instruction est un fléau plus qu'un bienfait si elle ne s'allie dès le principe et le plus intimement avec les enseignements de la Religion, avec la crainte de Dieu, première et dernière sauvegarde des États; elle devient une arme dangereuse qui éclate tôt ou tard, dans la main de l'impie. (1846).¹²

En divergence totale d'avec les deuxième et troisième thèses de Condorcet, il revient entièrement à l'État, avec le concours étroit des Églises, d'instruire les citoyens – heureux agriculteurs devant être attachés à leur terre natale – et de former des hommes religieux et moraux. Dès lors, instruction et éducation se confondent intimement, l'État est responsable de l'un comme de l'autre, et l'instruction à l'école est étroitement solidaire de l'éducation religieuse qui la fonde tout entière.

Tout se passe comme si l'instruction, n'était guère plus qu'un instrument des élites au service de l'éducation utile du peuple, une obligation civique à laquelle ce dernier est soumis, assurément pour son bonheur, mais aussi et surtout par souci de reproduire une hiérarchie sociale fortement cloisonnée:

Il lui faut une instruction plus utile, plus pratique, mieux adaptée à sa position sociale pour laquelle j'ai certes toutes les sympathies. J'estime que la majorité des Valaisans a plus besoin des connaissances agricoles que des hautes sciences politiques. Le peuple sera plus heureux s'il sacrifie la politique à l'étude du sol, des instruments aratoires et de la culture qu'il faut à la terre pour en obtenir les produits nécessaires aux besoins matériels. Je recommande instamment au Département de répandre parmi les masses les connaissances de l'agriculture, cette branche essentielle à nos ressources. (1870).¹³

D'ailleurs, l'État n'a guère à élever le peuple plus loin que le degré d'instruction nécessaire «*au genre de vie que la Providence lui a assigné*», de l'alourdir d'un fardeau de connaissances inutiles et de «*pousser tout notre peuple hors de la voie qui lui a été naturellement tracée.*»¹⁴ Toute l'instruction semble orientée dans le sens idéologique voulu par le gouvernement, par l'éducation du peuple sous le contrôle de l'État conjointement avec celui de l'Église.

On peut constater que le pari d'instruction exigé par la définition par la définition de la démocratie posée en 1846 et engagé dans les lois scolaires du 19e a été largement gagné par les autorités; les thèses de Condorcet, tout comme les propositions des Lumières, ont été combattues avec succès par le gouvernement au moyen de l'éducation, *via* l'instruction obligatoire du peuple, avec l'appui inconditionnel du clergé, et cela sans engager de trop lourds moyens financiers; la peuple à la morale catholique se soumet avec courage, obéissance et résignation à la pauvreté.

Il est à remarquer que la société valaisanne de 1838 ou de 1847, rurale et profondément catholique malgré des gouvernements libéraux ou radicaux, ressemble de très près à la société conservatrice de 1857 ou même de 1874: tout se passe comme si les progrès légaux tentaient d'un côté de faire progresser une mentalité traditionnelle, et, d'un autre, lui garantissaient la pérennité de ses valeurs en combattant les progrès trop rapides de l'industrialisation.

La diversité des gouvernements qui se succèdent entre 1840 et 1857 permet de mesurer la distance entre les discours politiques, apparemment opposés, et la permanence des intentions et réalisations pratiques. Les élites bourgeoises ont réussi à se préserver.

4. Vers une analyse comparée, éclairée par les thèses sur l'Instruction publique de Condorcet

Genève et le Valais, deux Républiques incorporées en 1814-1815 dans la Confédération Helvétique, ont vécu de manière fort différente les vagues de la centra-

lisation issues des Constitutions fédérales de 1848 et 1874 du point de vue scolaire. Et ces différences n'ont pas manqué d'être soulignées et renforcées par les contemporains qui peinaient à renoncer à leurs spécificités identitaires au profit d'une identité helvétique commune.

Genève n'a pas ressenti de contrainte et n'a pas eu à ajuster ses législations et pratiques scolaires, ayant déjà sécularisé l'instruction publique, rendu l'école primaire publique gratuite (1847-1848) et décrété, tardivement certes, l'instruction obligatoire (1872). A cela s'ajoute le fait qu'en 1848 comme en 1874 les Conseils genevois partagent les thèses libérales des radicaux à l'origine des nouvelles Constitutions fédérales.

Le Valais, en revanche, s'est battu contre ces tentatives fédérales de centralisation. Si la Constitution fédérale de 1848 est adoptée alors que les radicaux gouvernent le canton, le Conseil d'État conservateur qui lui succède devra, pour la loi scolaire de 1873, anticiper sur les postulats avancés par la Confédération, afin de réduire la distance qui sépare ses propres législations et leur application dans la réalité quotidienne des objectifs posés en 1874 par les Chambres fédérales. Les instances valaisannes s'attacheront également à limiter les répercussions de la nouvelle Constitution fédérale, pour préserver leur identité religieuse mise à mal par la guerre du Sonderbund.

Ces différences sont assurément liées, on le sait, au fait que les deux cantons divergent fondamentalement dans leur histoire et leur développement culturel, politique, religieux, socio-économique. Mais au-delà de ces différences, que l'historiographie traditionnelle a coutume de retenir, notre étude comparée, nourrie des thèses de Condorcet, nous permet maintenant d'identifier quelques tendances parallèles entre les écoles des deux cantons suite à l'avènement de la démocratie: en ce qu'elles facilitent un décentrement, favorisent une plus grande intelligibilité des liens organiques entre la démocratie et l'école et subsument les particularités locales moyennant une conceptualisation argumentée, les thèses de Condorcet sur l'instruction publique permettent des rapprochements éclairants.

L'étude comparée des discours parlementaires, des législations et pratiques scolaires de Genève et du Valais permet en effet de conclure que le rapport des deux Républiques aux thèses de Condorcet est sensiblement analogue.

Toutes les deux souscrivent complètement à sa première thèse. Toutes les deux estiment en effet que la démocratie exige la constitution d'une instruction publique, ouverte à tous les enfants du canton quelque soient leur origine, leur sexe, leur condition.

Les deux cantons s'accordent également pour faire de cette école publique un moyen de conforter le pouvoir établi, s'inscrivant ici en rupture complète avec la deuxième thèse de Condorcet. En effet, pas question pour eux de désengager l'instruction du pouvoir établi, pouvoir politique dans les deux cas, religieux de surcroît pour le Valais. Le souci d'édifier la nation, de moraliser la jeunesse, de consolider le régime reste la première finalité de l'instruction dispensée dans les deux cantons, quelque que soit le régime politique au pouvoir.

Autrement dit, tout se passe comme si l'État s'employait à l'édification d'un service public d'enseignement d'abord dans le but de mieux diriger et contrôler

l'instruction dispensée aux futurs citoyens. Dans les deux cas, l'école publique a pour première finalité l'éducation morale du citoyen, que l'on souhaite gagner aux principes de travail, d'ordre, d'économie, de discipline, de dévouement, fondements de toute vie sociale commune. Forces conservatrices et libérales, communautés catholiques et protestantes, instances civiles et spirituelles, tous communient à ces mêmes valeurs pratiques et tous subordonnent le savoir à des exigences éducatives. Genève comme le Valais s'accordent donc à nouveau pour contredire la troisième thèse de Condorcet.

Ainsi, les Républiques et cantons de Genève et du Valais ont-elles toutes deux reconnu le postulat de l'instruction universelle lorsqu'elles se sont constituées en démocraties représentatives. Elles se sont toutes deux de surcroît donné les moyens de concrétiser ce principe en fondant un service public d'enseignement, organiquement et juridiquement rattaché à la République. Ont-elles pour autant réellement relevé le défi d'une «Instruction publique» promouvant les Lumières, ainsi que Condorcet l'appelait de ses vœux? Si elles se sont assurément souciées de permettre à tout un chacun d'accéder à l'instruction élémentaire, elles n'ont pourtant pas résisté à la tentation de se servir de l'école pour conforter le pouvoir établi, optant ce faisant clairement pour le modèle d'«Éducation "nationale"» et non d'«Instruction publique». Elles ont toutes deux ambitionné d'assurer le devenir de leur démocratie, non grâce à une émancipation intellectuelle du peuple, mais par son éducation citoyenne subordonnant l'instruction à des doctrines et fins éducatives, utilitaires, politiques, religieuses. Si dans leurs discours d'intention, les pouvoirs publics souscrivent aux thèses de Condorcet, reconnaissant notamment que le suffrage universel doit avoir pour seul vecteur le principe de raison, ils auront plus de difficulté à prendre le risque de sa concrétisation. D'autant que le pouvoir établi n'est pas sans prendre progressivement conscience que les effets de la généralisation de l'instruction lui échappent en partie, supputant un lien direct entre l'extension de la scolarisation et le renforcement des mouvements sociaux. Taraudés par la hantise de former des déclassés aux prétentions sociales inconsidérées, les législateurs scolaires des deux Républiques se donnent pour première mission d'éduquer le peuple, espérant ainsi canaliser les demandes sociales dans un cadre jugé acceptable, en vue de préserver l'exigence de concorde sociale sans laquelle la démocratie ne peut survivre.

Tout se passe finalement comme si ces deux Républiques s'étaient emparées de l'école pour endiguer les débordements potentiels du suffrage universel, espérant que grâce à une solide éducation citoyenne du peuple les élites au pouvoir puissent rester maîtresses des destinées du pays. L'école de la démocratie devient ce faisant aussi un moyen d'orienter et non pas seulement de promouvoir la démocratie. C'est d'ailleurs au nom même de la démocratie, parce que son école publique est fréquentée par les enfants du peuple et qu'elle a pour mandat d'assurer l'intégration sociale de tout un chacun, que l'on a jugé nécessaire que l'école publique place l'instruction au service de l'éducation. Souci d'ordre social, inquiétude des nantis face à une classe laborieuse qui pourrait devenir dangereuse: les intentions scolaires de ces deux Républiques portent la marque de cet état d'esprit général (Petitat 1982).

Ce constat démontre que deux États situés aux extrêmes de la typologie des cantons proposée par M. Späni (1996), soit un canton catholique conservateur et un canton protestant libéral, au-delà des déclarations d'intentions idéologiquement marquées, recourent à des stratégies scolaires identiques pour instituer et contrôler les répercussions de la démocratie.

Ainsi sur le principe le plus fondamental de Condorcet quant à l'usage républicain de la démocratie, soit une conduite libre et réfléchie de l'homme grâce à la raison et obtenue par l'instruction, le défi n'est que très partiellement relevé en Valais comme à Genève. L'est-il alors davantage dans les autres cantons suisses lorsqu'ils établissent progressivement la démocratie et constituent l'école en service public?

Notes

- ¹ C'est son oeuvre philosophique essentielle sur l'instruction publique, publiée en 1791 dans la *Bibliothèque de l'Homme public*. Voir également Coutel & Kintzler (éd.) 1994: 7-54.
- ² Si ce *Rapport* ne sera point adopté par l'Assemblée législative à laquelle Condorcet le soumet en avril 1792, il inspirera néanmoins ultérieurement d'autres projets et décrets révolutionnaires. Voir Baczko 1982.
- ³ Voir à ce propos, le texte de présentation de Pons. Condorcet 1794/1988: 1-72.
- ⁴ La République comme régime politique fondé sur le suffrage universel et la représentativité politique, soit ce que les cantons de Genève et du Valais ont institué sous le nom de démocratie.
- ⁵ Comme le souligne Kintzler (1982), Condorcet «invente» et théorise ce faisant le concept juridique d'élève.
- ⁶ Dans son *Esquisse* (notamment p.103), Condorcet répond explicitement au *Discours sur les sciences et les arts* de Rousseau, lui rétorquant que ce ne sont pas les lumières, comme le citoyen de Genève le prétend, mais l'ignorance qui renforcent les inégalités et sont causes d'aliénation.
- ⁷ Condorcet s'inscrit ici en contradiction avec de nombreux révolutionnaires (en particulier Mirabeau et Le Peletier) plaidant pour une école au service de leur doctrine révolutionnaire (Baczko 1982).
- ⁸ A l'évidence, Condorcet ne partage pas la défiance profonde de nombreux révolutionnaires à l'égard de la famille.
- ⁹ Hofstetter 1998.
- ¹⁰ *Rapport à l'appui du projet de loi générale sur l'instruction publique, présenté par le Conseil d'Etat au Grand Conseil*, 1848: 38.
- ¹¹ *Mémorial de l'Assemblée constituante*, 1847: 1786.
- ¹² Prot GC, 1001/28, 1846, annexe litt G, article additionnel à la loi sur l'instruction publique.
- ¹³ Bulletin du Grand Conseil, 1870: 58.
- ¹⁴ Rapport de gestion du CE, DIP, 1878: 2.

Bibliographie

(les références des sources cantonales sont précisées dans les notes)

- Baczko B. (1982). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier.
- Baker K.-M. (1988). *Condorcet. Raison et politique*. Paris: Hermann.
- Boutier J. & Julia D. (éds.) (1995). Passés recomposés, Champs et chantiers de l'histoire. *Revue Autrement*, 150-151.
- Compère M.-M. (1995). *Histoire de l'éducation en Europe. Essai comparatif sur la façon dont elle s'écrit*. Berne: Lang/Exploration.
- Condorcet (1791/1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris: Flammarion. Présentation, notes, bibliographie et chronologie par Coutel Ch. & Kintzler C.
- Condorcet (1792/1982). «Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique». In *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Paris: Garnier, 181-261.
- Condorcet (1793/1988). *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain. Fragment sur l'Atlantide*. Paris: Flammarion. Introduction, chronologie et bibliographie par Pons A.
- Coutel Ch. & Kintzler C. «Présentation». Préface à Condorcet (1791/1994), pp. 7 à 54.
- Criblez L., Hofstetter R., Jenzer C. & Magnin Ch. (éds. 1999). *L'école de la démocratie*. Berne: Lang/Exploration.
- GVSH (1979). *Histoire de la démocratie en Valais (1798-1914)*. Société et culture du Valais contemporain (III). Sion: Groupe valaisan des Sciences humaines.
- Hofstetter R. (1996). «Laïcité, gratuité, obligation et démocratie: les ambitions unificatrices et égalisatrices de l'Etat libéral à Genève (1798-1886)». In Criblez L., Hofstetter R., Jenzer C. & Magnin Ch. (1999).
- Hofstetter R. (1998). *Les lumières de la démocratie. Histoire de l'école primaire publique à Genève au XIX^e siècle*. Berne: Lang/Exploration. 1998.
- Kintzler C. (1984). *Condorcet. L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris: Gallimard.
- Kintzler C. (1996). *La République en Questions*. La Châtre: Minerve.
- Périsset Bagnoud D. (1996). «L'instruction primaire publique en Valais (1830-1885). Des législations cantonales à leur application». In Criblez L., Hofstetter R., Jenzer C. & Magnin Ch. (1999).
- Périsset Bagnoud D. (in press). *Vocation: régent, institutrice*. Thèse de doctorat. Genève: FPSE.
- Petit A. (1982). *Production de l'école – Production de la société. Analyse socio-historique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*. Paris, Genève: Droz.
- Rémond R. (éd.) (1988). *Pour une histoire politique*. Paris: Seuil.
- Rioux J.-P. & Sirinelli J.-F. (1997). *Pour une histoire culturelle*. Paris: Seuil.
- Späni M. (1996). «La laïcisation de l'école populaire, en Suisse, au XIX^e siècle». In Criblez L., Hofstetter R., Jenzer C. & Magnin Ch. (1999).

Die Schule der Demokratie: «Nationalerziehung» oder «öffentliche Bildung»? Die pädagogischen Konzepte von Genf und Wallis (1838-1874) untersucht anhand des theoretischen Modells von Condorcet

Zusammenfassung

Dieser Artikel befasst sich mit den schulischen Auswirkungen der Einführung der repräsentativen Demokratie in den beiden schweizerischen Kantonen Genf und Wallis. Das allgemeine Wahlrecht, das eine allgemeine Bildung voraussetzt, verlangt im Grunde, dass sich die Schule in eine öffentliche Dienstleistungseinrichtung wandelt, die imstande ist, jedermann das Recht auf Bildung zu garantieren. Im Licht dieser These von Condorcet, der sich besonders um eine Klärung der Beziehungen zwischen Staat und Schule bemüht hat, analysiert der vorliegende Artikel die Art und Weise, wie die öffentliche Macht ihre neuen schulischen und erzieherischen Verantwortlichkeiten definiert. Konnte sich die Schule – hineingestellt in den öffentlichen Dienst – heraushalten aus politischen und religiösen Auseinandersetzungen sowie aus sozialen und geschlechtsspezifischen Diskriminierungen?

Die vergleichende Analyse der beiden kantonalen Entwicklungen, der Prüfung durch eine distanzierte Lektüre unterzogen, welche die Entfaltung der Bildungsthesen von Condorcet erlaubt, mündet unter anderem in die Feststellung, dass sich beide Kantone, jenseits ihrer bekannten sozioökonomischen, religiösen und politischen Unterschiede, bemühen, das Konzept der öffentlichen Bildung nicht in ein nationales Erziehungsprogramm umzuwandeln.

The School of Democracy: A «National Education» or «Primary Education»? The pedagogical Plans of Geneva and Valais (1838-1874) Questioned on the Basis of Condorcet's Theoretical Model.

Abstract

This article wonders and ponders about the effects and repercussions on school brought by the advent of representative democracy into two Republics and Swiss cantons, Geneva and Valais. The universal suffrage, implying universal education, demands indeed that school should be set up as a public service able and in a position to secure for everyone the right to education. It is in the light of this argument by Condorcet who precisely endeavoured to conceptualise the links between the Republic and School, that this article analyses the way in which the Government define their new school and educational responsibilities as well as the status that school has in store for girls. Does its being set up as a

public service protect school from political and religious confrontations as well as from social and sexual discriminations?

A more distant and critical reading of the two monographs, made possible by the conceptualisation of Condorcet's thesis about public education, and the analysis based on a comparison between the two texts leads on to observe, among other elements, that the two Republics/States – beyond well-known socio-economic, religious and political differences, both toil to avoid turning their public education into a national Education.

La scuola della democrazia: «Educazione nazionale» o «Istruzione pubblica»? I progetti pedagogici di Ginevra e del Vallese (1838-1874) analizzati partendo dal modello teorico di Condorcet

Riassunto

Questo articolo si interroga sulle ripercussioni scolastiche dell'avvento della democrazia rappresentativa nelle due repubbliche e cantoni svizzeri di Ginevra e del Vallese tra il 1838 e il 1874. L'universalità del suffragio che implica l'universalità dell'istruzione, esige in effetti che la scuola si costituisca quale servizio pubblico in grado di garantire ad ognuno il diritto all'educazione. E' alla luce di questa tesi di Condorcet, attento alla concettualizzazione proprio del rapporto tra Repubblica e scuola, che l'articolo esamina il modo con cui i poteri pubblici definiscono le nuove responsabilità scolastiche e educative. La scuola come servizio pubblico è stata preservata dalle confrontazioni politico-religiose e dalle discriminazioni sociali e legate al sesso?

L'analisi comparata di due monografie, svolta con l'aiuto delle tesi di Condorcet, permette tra l'altro di constatare come le due Repubbliche, al di là delle ben note differenze socio-economiche, religiose e politiche, faticino a non trasformare la loro «Istruzione pubblica» in una «Educazione nazionale».